COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras
Luisa Vega-Caro
Alba Vico-Bosch

Dykinson, S.L.

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

Dykinson, S.L.

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. 12
LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

SECCIÓN A
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ 15
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPÍA LEJOS DE ALCANZAR 36
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA? 50
FERNANDO LARA LARA
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ

CAPÍTULO 4. DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN 67
IGNACIO BRETOS
MILLÁN DÍAZ-FONCEA
BOGDAN RADU MARHELKA

CAPÍTULO 5. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO 88
CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA 105
AIDA SANAHUJA RIBÉS

CAPÍTULO 7. REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES 130
SHEILA PARRA GÓMEZ
MARÍA MARAVÉ VIVAS

CAPÍTULO 8. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 151
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN
CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 9. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE) 172
SHEILA PARRA GÓMEZ
MARC PALLARÈS PIQUER

CAPÍTULO 10. PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO 192
SANTIAGO TEJEDOR

CAPÍTULO 11. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR 208
MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN
LAURA ALONSO DIAZ
MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO

CAPÍTULO 12. EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS 235
ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO

CAPÍTULO 13. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS 254
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO

CAPÍTULO 14. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO 273
MA. DOLORES GARCÍA PEREA273
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 15. MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA 297
ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ

CAPÍTULO 16. CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR 317
SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

SECCIÓN B
TITULADA LA EQUIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES 347
MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 18. ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV) 370
BELÉN OBISPO DÍAZ
JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
PAULA CRESPÍ

CAPÍTULO 19. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE *EXIT TICKETS* 391
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL 410
MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
JULIÁN ROA GONZÁLEZ
JORGE NIETO ORTIZ

CAPÍTULO 21. MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA 427
MARIA LUISA RICO GÓMEZ
ANA ISABEL PONCE GEA

CAPÍTULO 22. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 448
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES 470
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
PATRICIA CIFREDO ORTIZ

CAPÍTULO 24. EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA "DERECHO MERCANTIL II" 487
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA

CAPÍTULO 25. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 504
Mª LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ

CAPÍTULO 26. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON 532
INMACULADA BEL OMS
ALFREDO JUAN GRAU GRAU
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 27. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA 548
DAISY ECKHARD BONDAN

CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE 567
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ

CAPÍTULO 29. TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD 579
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA

CAPÍTULO 30. LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA 600
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD

CAPÍTULO 31. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: *EL JUEGO EN VALORES* 616
SHEILA PARRA GÓMEZ
EMILIO GRANDE AMAT

CAPÍTULO 32. DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN. EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD 639
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ

CAPÍTULO 33. EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN..... 669
MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 34. REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE 685
MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA
NATALIA SERRANO AMARILLA
BEATRIZ MARCOS SALAS

CAPÍTULO 35. LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL 711
JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO

CAPÍTULO 36. HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN 727
JOSEP Mª DALMAU TORRES
LAURA APARICIO ANGLÉS
ESTHER GARGALLO IBORT

CAPÍTULO 37. LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA 749
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?..... 766
CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD
JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN

CAPÍTULO 39. EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO 784
CARMEN RAMÍREZ-HURTADO
VICTORIA CAVIA-NAYA

CAPÍTULO 40. COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA 810
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS
CRISTINA BORJA TOMÁS
MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ

CAPÍTULO 41. EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO 834
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 42. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA 850
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT
ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ
EMMA M. ALBERT-MONRÓS

CAPÍTULO 43. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO..... 876
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN

CAPÍTULO 44. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA 893
Mª LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ

CAPÍTULO 45. LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING *ONLINE*, PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS..... 911
MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO

CAPÍTULO 46. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960) 936
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN
EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR

CAPÍTULO 47. DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA 955
MA. DOLORES GARCÍA PEREA
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ

SECCIÓN C
LA VIOLENCIA ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO
Y ESTRATEGIAS PARA SU PREVENCIÓN

CAPÍTULO 48. PROPUESTA DE TALLER EDUCATIVO DIRIGIDO A DOCENTES, PADRES Y MADRES 979
NOELIA NAVARRO GÓMEZ
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
RUBÉN TRIGUEROS RAMOS

CAPÍTULO 49. PREVENIR EL BULLYING EN CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DEL PROYECTO ERASMUS+ "M(E) Y(OU) SOCIETY" 999
FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ

CAPÍTULO 50. FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA . 1027
ANA CORROTO
VANESA SAINZ

CAPÍTULO 51. VIOLENCIA Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA DE TEMUCO-CHILE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CENVI 1049
FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO

CAPÍTULO 52. LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ANÁLISIS DEL CASO DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL 1074
JOSEP MIQUEL PUERTAS SALAS

CAPÍTULO 53. ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PELÍCULAS DE DISNEY Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO 1096
RACHIDA DALOUH OUNIA

La ONU aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para mejorar la vida de todas las personas. Entre sus objetivos se plantean garantizar una educación de inclusiva, equitativa y de calidad; lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; así como la reducción de las desigualdades en la población. Estos tres objetivos se encuentran íntimamente relacionados con la temática que se aborda en este libro.

Uno de los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para toda la ciudadanía, pero también la apertura de la escuela independientemente de las capacidades y circunstancias personales que tengan los niños y niñas de la sociedad en todo el mundo.

Por ello, en la sección A de este libro, denominada ***"La educación inclusiva para reducir las desigualdades y favorecer la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo"***, se presentan diversas iniciativas, experiencias y reflexiones que abordan la educación desde la perspectiva de la inclusión y no de la exclusión, con un objetivo común como es favorecer espacios de paz, solidaridad, democracia y justicia para la transformación social.

En la sección B, ***"La equidad para una educación de calidad en alumnado con necesidades educativas"***, se ilustran propuestas que indagan en los procesos llevados a cabo en los centros educativos para elaborar y diseñar materiales didácticos adaptados a niños y niñas con distintas necesidades educativas. Además, se ofrecen estrategias y sistemas de evaluación alternativos para la equidad e inclusión de este alumnado. No obstante, y tal y como muestran algunas experiencias recogidas en

esta sección, es imprescindible para ello la formación docente en el desarrollo de ciertas competencias en el aula.

Finalmente, en la sección C, ***"La violencia escolar: factores de riesgo y estrategias para su prevención"***, se recogen aportaciones y prácticas que se han llevado a cabo en algunos centros educativos de diversos países, en donde se aportan claves fundamentales para prevenir el acoso escolar o bullying, la importancia de la mediación en la escuela, así como la implicación de todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa.

LUISA VEGA-CARO Y ALBA VICO-BOSCH
Universidad de Sevilla

SECCIÓN A

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ
Grupo HUM-936 del PAI: Análisis de la Exclusión y de las Oportunidades Socioeducativas (Universidad de Cádiz)

1. INTRODUCCIÓN

La paz es un derecho humano que no nos viene dado, sino que es necesario conocerlo y vivirlo en los intercambios cotidianos, en su dimensión personal, social y ecológica. En este sentido, la educación constituye un medio privilegiado para promover la paz y que el ser humano la asuma en su propia vida y la reconozca como derecho en su actuar. Educar para la paz es un proceso que explora el desarrollo de las personas y de la dignidad humana desde la perspectiva de la paz, contemplada como derecho humano y un valor orientado a cierta praxis social transformadora, en la que se recreen críticamente los modos de pensar, sentir y actuar ante situaciones o realidades sociales connotadas por algún tipo de violencia; en condiciones de opresión, desigualdad, inequidad, injusticia o que atenten contra la dignidad humana y los valores que coadyuvan a la construcción y desarrollo de una cultura de paz. Este concepto fue definido por la UNESCO (1998) como los "valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atajar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones".

En este capítulo nos proponemos compartir de qué modo se promueve la cultura de paz en una escuela andaluza, adscrita entre otros al programa Escuela Espacio de Paz de la Junta de Andalucía, que incorpora

al currículo la filosofía y los objetivos de una educación para la paz y en derechos humanos. En concreto, nuestro objeto de estudio se centra en las estrategias socioeducativas que se articulan y activan en este caso para promover cultura de paz. Cómo se aborda de modo situado dicho desafío; en la complejidad, inmediatez e incertidumbre de la vida interactiva escolar.

El centro al que nos referiremos es un centro público de Educación Infantil y Primaria que durante mucho tiempo se relacionó en la localidad con índices elevados de fracaso escolar, hecho que solía justificarse por el entorno degradado y las carencias socioculturales de la población a la que atendía. Para revertir dicha situación el claustro optó por transformar la cultura organizativa, de gestión y participación, así como la perspectiva pedagógica o socioeducativa del mismo, constituyéndose en Comunidad de Aprendizaje. Esto supuso actuar sobre la escuela para hacer de ella un entorno más inclusivo y espacio de reflexión, donde se cuestionen conocimientos, métodos y prácticas desde perspectivas más cooperativas, democráticas, equitativas y justas; principios y valores que sustancian la cultura de paz. Desde entonces han pasado varios años de aprendizaje, de innovación y desarrollo de un proyecto educativo socialmente participado, que es referencia de buenas prácticas; siendo esta una de las razones que motivó su elección como caso de estudio.

1.1. Estado de la cuestión

El estudio de la inclusión en el ámbito educativo nos sitúa ante el análisis de escuelas constituidas en Comunidades de Aprendizaje, debido a su compromiso explícito con metodologías educativas transformadoras, inclusivas y democráticas.

La investigación de Arango (2017) sobre pedagogía crítica y Comunidades de Aprendizaje reconoce la importancia del aprendizaje dialógico y cooperativo para generar nuevas estrategias formativas más inclusivas. Además, destaca la reflexión y la promoción de la diversidad de opiniones como ejercicios para mejorar las propias prácticas pedagógicas. Por otra parte, Gonzalez (2015) estudia las estrategias educativas para la emancipación y la autonomía del alumnado, resolviendo las buenas prácticas del aprendizaje dialógico como precursor del desarrollo

autónomo. En estas prácticas, el alumnado participa en la toma de decisiones sobre el devenir educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando conciencia de su papel activo en su propio desarrollo educativo.

Por otra parte, Bondia (2019) analiza la transformación educativa de escuelas tras su constitución como Comunidades de Aprendizajes en entornos sociales desfavorecidos, junto a la reducción del absentismo y el fracaso escolar. Destaca también el estudio la mejora de las relaciones sociales en la comunidad educativa debido a la mayor interacción entre el profesorado, las familias y el alumnado. La mejora de la convivencia es esencial para generar entornos relajados y cohesionados que favorecen el aprendizaje. Díez-Palomar y Flecha (2010) describen diferentes ejemplos de Comunidades de Aprendizaje y sus experiencias educativas. Por un lado, analizan diversas estrategias sobre lectura dialógica para fomentar la comprensión lectora y la cooperación entre el alumnado en una Comunidad de Aprendizaje. Para esto, el profesorado se desprende de su imagen de emisor con el objetivo de generar espacios de reflexión y aprendizaje democrático. Además, la apertura de la escuela a la comunidad permite el desarrollo de tertulias dialógicas en las que fluyen diversidad de opiniones y argumentos. Por otro lado, los autores profundizan en las experiencias de una Comunidad de Aprendizaje sobre conflictos relacionados con violencia de género, para lo que se organizaron debates y diálogos sobre igualdad de género, nuevas masculinidades y feminismo, con el objetivo de acabar con el acoso escolar por motivos de género.

Para Vizcarra-Morales et al. (2018) las Comunidades de Aprendizaje suponen una alternativa educativa para la gestión y resolución de conflictos de forma dialógica y pacífica. Para ellas, el conflicto es una fuente de enriquecimiento y reflexión si se lleva a cabo a través de prácticas respetuosas y dialógicas. Este ejercicio proactivo del conflicto lo encuentran en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje.

Las investigaciones referidas recogen actuaciones que llevan implícitas la Cultura de Paz; pues los valores, principios y procedimientos que emergen en sus análisis son constitutivos de la misma, aunque no se haga referencia en ellas a este concepto que empieza a ser reconocido

hoy por la comunidad educativa, siendo menos frecuentes las investigaciones que introducen expresamente dicha perspectiva analítica o la abordan como objeto de estudio. De este modo, atendiendo a la máxima de que "lo que no se nombra no existe" (Steiner, s.f), consideramos necesario introducir la perspectiva de la paz y de la cultura de paz en los análisis sobre la escuela, para que no desaparezca del imaginario colectivo y constituya una referencia relevante de la práctica educativa.

1.2. Cultura de paz en la escuela

La Cultura de Paz fue acuñada por las Naciones Unidas a finales del siglo XX. Desde entonces, la Cultura de Paz ha titulado diferentes declaraciones y proyectos, como la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999) y el Objetivo 16 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, "promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas", donde la comunidad internacional ha reconocido, una vez más, que la paz es parte de las condiciones indispensables para el desarrollo sostenible, junto a las propias personas, el planeta y la prosperidad.

La Cultura de Paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, rechazando cualquier tipo de violencia y tratando de prevenir y mediar ante conflictos. Supone, ante todo, un esfuerzo global en fomentar conciencias y actitudes pacíficas. La Cultura de Paz puede ser representada como la negativa hacia toda conducta social violenta (Labrador, 2000), la cultura de la violencia representa la vía negativa de salir de un conflicto. En este sentido, la Cultura de Paz es entendida como expresión de aprendizajes para la prevención de la violencia, asumiendo los conflictos desde el aprendizaje reflexivo (Ocampo, 2020).

La educación es una herramienta fundamental de la Cultura de Paz y de la resolución pacífica de los conflictos, ya que la educación para la paz es, en sí misma, una estrategia de construcción de la Cultura de Paz. Educar para la paz y sentar las bases para una Cultura de Paz significa preparar a las nuevas generaciones en búsqueda de un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas inclusivas. La educación para la paz permite a la ciudadanía ser dueña de sí misma y de su futuro,

para participar de manera directa en la construcción de la paz, la democracia y la estabilidad tanto local como global (Bahajin, 2018).

La Cultura de Paz es una tarea educativa que pasa por educar *en* y *para* el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en promover una ética global y buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas inclusivas, entre otras cosas (Fisas, 2011). Desde esta mirada, la paz debe considerarse como una opción alcanzable dentro de la escuela. Por ello, el reto de la educación y de la Cultura de Paz, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, pues ello supondrá siempre la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo (Fisas, 2011). En este sentido, la responsabilidad del sistema educativo debe estar dirigida a la promoción de conciencia colectiva que incorpore los valores, las actitudes y los saberes que fomenten la Cultura de Paz. Es indispensable que exista una interacción entre la Cultura de Paz y la educación ya que ésta última posibilita la construcción de espacios de comunicación y diálogo entre culturas e identidades diversas, construyendo escenarios de intercambio y participación realmente democráticos. De este modo la educación se articulará como un agente más poderoso e influyente en la promoción del cambio sociocultural.

En definitiva, la Cultura de Paz en la educación atraviesa transversalmente el currículo integrando una perspectiva humanizadora en el desarrollo de aspectos éticos en la formación de las personas; involucrando materias, metodologías y espacios educativos dentro de los procesos de aprendizaje. Por ello, con la visión de los procesos de enseñanza/aprendizajes centrados en la implicación del entorno social en la escuela y en las relaciones dialógicas y comunicativas, las Comunidades de Aprendizaje son un ejemplo paradigmático del diálogo entre la escuela y el entorno para promover el desarrollo de una Cultura de Paz en las sociedades.

1.3. Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje constituyen espacios educativos plurales, transformadores y liberadores. En otras palabras, son proyectos educativos destinados por mejorar la convivencia, reducir las desigualdades y fomentar el éxito educativo mediante metodologías y prácticas democráticas e inclusivas, en las cuales participa toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntariado, asociaciones y otros actores sociales). Como ejes principales para la transformación educativa, las Comunidades de Aprendizaje cuentan con la participación de toda la comunidad, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos. El componente participativo es un indicador de éxito escolar en cuanto las familias perciben su rol activo en la educación de sus hijos e hijas. Escuchar las necesidades y sugerencias de las familias permite personalizar las estrategias educativas y mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes. Asimismo, el apoyo educativo por parte de los grupos de voluntariado fomenta el debate y el diálogo de los contenidos, incitando al aprendizaje dialógico (Dominguez, 2017). El aprendizaje dialógico supone una alternativa al modelo de aprendizaje tradicional de profesorado (experto) y alumnado (receptor), incentivando la democratización de los saberes a través del diálogo. Los grupos interactivos desmontan la estructura tradicional del aula, contribuyendo a la reducción de desigualdades y al aprendizaje dialógico mediante las interacciones entre alumnado-profesorado-personal voluntario. "Los cambios ocurridos a nivel global reflejan la necesidad de transformar las escuelas en Comunidades de Aprendizaje para la superación de las desigualdades educativas" (Contreras, 2021, p. 168).

La educación inclusiva se entiende como el modelo educativo que responde a los ideales de participación, democracia, equidad, igualdad y justicia social, con el objetivo de visibilizar y atajar en lo posible las desigualdades sociales, tanto dentro del ámbito educativo como fuera de este (Gimeno-Pérez y Escobedo-Peiro, 2020). Las Comunidades de Aprendizaje ejemplifican con sus micropolíticas, objetivos y prácticas educativas las estrategias que han de llevarse a cabo para promover la educación inclusiva. No podemos evitar encontrar similitudes con la educación liberadora o problemátizadora de Paulo Freire, la cual se

rebela contra el *statu quo,* estimulando la crítica y la reflexión sobre las condiciones que limitan el desarrollo de una vida digna, hacia sociedades más solidarias, equitativas y justas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se enmarcan en la educación inclusiva son emancipadores y liberadores, es decir, responden al desarrollo de la autonomía y el bienestar de cada persona en su dimensión individual y colectiva. La emancipación educativa se rebela contra las formas de opresión y dominación que se manifiestan en el sistema educativo y en la escuela como institución, de modo que comprende estrategias de empoderamiento educativo capaces de desmontar el saber hegemónico, colonial y patriarcal, contribuyendo al desarrollo de sociedades más justas, equitativas y pacíficas. En este sentido, la emancipación promueve el desarrollo de *sujetos políticos* capaces de reconocer y reivindicar sus derechos (Celorio, 2020). Por otra parte, la autonomía es un proceso socioeducativo complejo que nos capacita para decidir y actuar en concordancia con nuestros pensamientos, creencias, deseos y necesidades, asumiendo la responsabilidad de nuestras actuaciones. El aprendizaje autónomo concierne al rol activo y a la libertad del alumnado para reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y tomar decisiones al respecto. Además, comprende un proceso progresivo, en el que se van adquiriendo los criterios necesarios para actuar con autonomía (Arreola y Hernández, 2021).

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, las Comunidades de Aprendizaje son reconocidas como espacios educativos de metamorfosis social, en las cuales se plantean y se llevan a cabo estrategias socio-pedagógicas fundamentadas en la participación, la igualdad, la equidad, la inclusión… que son dimensiones reconocidas de la Cultura de Paz. Estos proyectos educativos contribuyen a reducir desigualdades socioeducativas a través de la convivencia positiva y la participación de la comunidad en la escuela (Domínguez, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo general que nos propusimos para el análisis de los datos empíricos seleccionados para este texto fue *identificar y comprender*

las estrategias socioeducativas que se activan por parte del equipo docente de una Comunidad de Aprendizaje en relación con la Cultura de Paz, intentando desentrañar el *sentido* que adquieren las mismas para los diferentes actores de la comunidad educativa.

Como objetivos específicos nos plateamos *indagar sobre la influencia* de las estrategias socioeducativas *en el desarrollo de personalidades* abiertas, inclusivas y colaborativas entre el alumnado y el profesorado; además de *reflexionar sobre el valor de las propuestas e iniciativas que surgen del propio alumnado* y que son arropadas por el profesorado en relación con valores de inclusión social.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe el Estudio de Caso realizado en una escuela pública de Educación Infantil y Primaria constituida como Comunidad de Aprendizaje, desde una perspectiva fenomenológico-etnográfica de investigación cualitativa, adecuada para comprender la cultura escolar, las interacciones y su significado para la comunidad educativa, permitiendo analizar en profundidad las experiencias y vivencias de los participantes en dicho contexto (Cerrón, 2019).

La escuela se caracteriza por encontrarse en un contexto culturalmente diverso y socialmente vulnerable o en riesgo de exclusión. En este sentido cabe destacar que el propio alumnado se reconoce como socioculturalmente diverso. En sus orígenes, como apuntábamos en la introducción, la escuela era rechazada por las familias; situación que se fue revirtiendo a partir de 2013, cuando se transformó en Comunidad de Aprendizaje, diluyendo los prejuicios al tiempo que se iba consolidando como una escuela deseada y apreciada por la comunidad educativa.

El trabajo de campo se realizó entre octubre de 2020 y abril de 2021. Las técnicas e instrumentos de recolección/producción de datos fueron: observación, un cuestionario, entrevistas y grupos focales. La modalidad de observación fue participante, de modo que la investigadora se desenvolvía en la escuela como una educadora voluntaria más, procurando que las actividades de producción de información con el alumnado estuvieran integradas en el currículo del centro, desarrollándose

como cualquier otra actividad educativa, como en el caso de los grupos focales, o en el contexto de las mismas, en el de las *conversaciones informales*. Las notas de observación de campo fueron el material base del que salieron los guiones de las *entrevistas semiestructuradas* para el profesorado y el equipo directivo, estas tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos, en las que se tuvo en cuenta también los resultados obtenidos en la *encuesta* sobre los índices de inclusión en el centro realizada al profesorado, a las familias y al alumnado. El *cuestionario* utilizado en la encuesta fue una adaptación de las guías para la inclusión educativa de Booth y Ainscow (2011).

Se organizaron *grupos focales* como actividades de aula con alumnado de 3º, 5º y 6º de Educación Primaria. El grupo de aula se dividía en cada caso en 4 ó 5 niños y niñas, según sus preferencias, para que debatiesen durante 20 minutos sobre temas como paz, violencia, conflicto, igualdad, género y respeto. Esta actividad no la percibían como novedosa por identificarla con otras actividades en grupos interactivos a las que estaban acostumbrados… con una persona adulta (docente o voluntaria) moderando o dinamizando el debate en cada grupo. A continuación, se procedía a poner en común lo expresado y debatido en los grupos, reflexionando colectivamente sobre los temas tratados; actividad que se extendía otros 20 ó 30 minutos. En general, el alumnado se mostraba entusiasmado con estas actividades, participando activamente en su desarrollo. También contaron con la disposición, interés y participación del profesorado.

El análisis cualitativo de los datos es el resultado de un proceso recursivo de lectura, revisión, contraste y establecimiento de vínculos que nos ayude a captar, en términos de Hurley (1999) la comprensión profunda de lo obvio; siguiendo las fases de *reducción* de datos, orientada a su selección y condensación; *disposición* de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva, en las que se estructura y ordena la información por su contenido, atendiendo a los objetivos planteados; finalmente de *elaboración y verificación de conclusiones*, que sintetizan el conocimiento generado (Miles y Huberman, 1994).

A continuación, presentaremos de forma narrativa y sintética un avance de resultados, agrupados en torno a tres categorías, para responder a los

propósitos de este trabajo: - Estrategias socioeducativas en materia de cultura de paz, - Conocimiento del alumnado sobre valores de paz, – Iniciativas del alumnado relacionadas con la cultura de paz y la convivencia.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Estrategias socioeducativas en materia de Cultura de Paz

Las estrategias socioeducativas observadas surgen de fuentes diversas como el profesorado, el equipo directivo y el propio alumnado; también las familias aportan sugerencias y nuevas ideas de acuerdo con sus experiencias educativas y de participación. Identificamos dos tipos de *estrategias según su naturaleza espontánea o planificada*.

Por un lado, las *estrategias espontáneas y transversales* son las que surgen en el devenir de las actividades escolares cotidianas para dar respuesta a una diversidad de situaciones no previstas, pero relevantes por el componente conflictivo de las mismas y su interés para ser abordadas educativamente en contexto. En ellas se pone de manifiesto la predisposición del profesorado y su atento cuidado a las señales de discriminación, violencia o exclusión para intervenir en consecuencia; aunque las actuaciones que se sigan varíen según el estilo docente de quien lo haga; ejerciendo un liderazgo más dialógico y democrático o más directivo y autoritario.

Al *liderazgo dialógico y democrátic*o se adscribe mayoritariamente el profesorado, veinte docentes de veintidós, contribuyendo a definir la cultura del centro en esta línea, en la que se aboga por el diálogo para despertar la empatía del alumnado e invitarlo a reflexionar in situ sobre la situación y su papel en la misma. “Hay que hablarlo, no se puede dejar pasar”; sentencia María, la tutora de un grupo de sexto, quien solía dedicar el primer rato de su clase a la vuelta del recreo para abordar los conflictos de convivencia que hubieran acaecido en el patio, ese tiempo y espacio de actividad no dirigida. Con su forma de manejar los conflictos propiciaba el aprendizaje dialógico y el alumnado depositaba su confianza en ella para expresarse y comentar sus experiencias.

Asimismo, el profesorado de estilo dialógico y democrático estaba atento a las ocasiones en las que el contenido de las asignaturas servía como aliciente para desarrollar algún *tema controvertido*, susceptible de ser analizado desde la perspectiva de los valores, solía aprovechar la ocasión para debatirlo y valorarlo en el grupo, ofreciéndoles la oportunidad de proyectarse sobre el tema. Las tutoras de los grupos de tercero trabajaban en equipo para fomentar, *a través del contenido curricular*, valores de respeto por las personas y el medio ambiente, con actividades atractivas para los niños y niñas como la construcción de un terrario, que les ayudara conocer y respetar a los seres vivos más pequeños.

En contraste con estas dinámicas, encontramos dos casos de docentes que practicaban estilos de liderazgo más directivo y una actitud autoritaria en el modo de relacionarse con el alumnado, a quien ofrecían menos oportunidades de participación, ya fuera en el desarrollo del contenido de las clases o en el abordaje de conflictos de convivencia, siguiendo estrategias unilaterales, empleando a menudo un tono elevado de voz y una actitud más acusadora que comprensiva, recurriendo con frecuencia a la imposición de castigos. El alumnado de estos grupos se mostraba más hostil, elevando la voz y expresando palabras malsonantes en los conflictos que surgían en la escuela.

Por otro lado, las *estrategias planificadas* se concentran en las clases de valores, religión y en los días conmemorativos. En las horas de valores, el profesorado utiliza el libro como guía, aunque introduce y desarrolla con mayor profundidad las cuestiones y temas que considera más pertinentes al momento y al grupo en cuestión. De esta manera, se adecúa el contenido de la asignatura, haciendo partícipe al alumnado de la elección y recreación de los temas tratados. Una de las propuestas del alumnado fue visionar y analizar la película "Los chicos cool no lloran" y, comentada la buena experiencia entre el profesorado, se replicó en varios grupos de clase.

Las actividades de los días conmemorativos sobre violencia de género (25N), el día escolar de la no violencia y la paz (30E) o el día de la Mujer (8M), se extendían a lo largo de la semana o, en algunos casos, varias semanas. El tipo de actividad era diversa en su contenido y realizaban mediante metodologías dinámicas y participativas, utilizando

diferentes espacios de la escuela (aulas, patio, pasillos, salón de actos…) y tecnologías digitales (youtube y otras plataformas, así como redes sociales). En las respuestas a la encuesta sobre inclusión el alumnado confía mayoritariamente en sus tutoras y tutores para tratar cuestiones que le inquietan o preocupan, mostrándose más reticentes los niños y niñas de los grupos cuyo tutor se adscribe al estilo docente más directivo, de liderazgo autoritario. Se pone así de manifiesto cómo interaccionan las oportunidades y facilidades de comunicación dialógica con la confianza del alumnado en sus docentes y viceversa.

Las familias conocen y apoyan la existencia de estas actividades, soliendo participar tanto en el planteamiento de propuestas como en su desarrollo. La participación de las familias en los proyectos y actividades de la escuela propicia una mayor diversidad de estrategias de inclusión y de Cultura de Paz. En la encuesta las familias manifiestan su implicación en el devenir escolar a través de la comunicación directa con el profesorado y reconocen la implicación de este en la superación de los conflictos de convivencia.

En resumen, el personal docente manifiesta diferentes tipos de estrategias socioeducativas para alcanzar objetivos relacionados con la paz, la igualdad, el respeto y la inclusión. Las estrategias espontáneas nos muestran la implicación diaria del equipo docente en relación con los valores sociales. Las estrategias planificadas nos enseñan la conciencia colectiva que muestra la escuela para planificar y detallar este tipo de actividades.

4.2. Conocimiento del alumnado sobre valores de paz

Las actividades de grupos focales sobre temas relacionados con los valores relativos a la inclusión social y la cultura de paz; realizadas con grupos de tercero, quinto y sexto de Educación Primaria; despertaron un elevado interés entre el alumnado, que participó con entusiasmo en su desarrollo por sentir que los conflictos, la paz y la violencia eran cuestiones que estaban presentes en sus interacciones cotidianas y les afectaban directamente, pues el modo de afrontar y superar los problemas de convivencia condicionaba cómo se sentían durante su estancia en la escuela. En las situaciones que ilustran sus análisis, reconocen y expresan conocimientos sobre los conceptos de violencia, igualdad y

respeto; mostrando más dificultades para definir la paz. La violencia es rechazada por todos los grupos, al tiempo que son capaces de reconocer diferentes tipos de violencia. “La violencia psicológica es la que hace daño, pero con palabras, insultos…”, expresa un niño de 5º. En el debate sobre grupos sociales que sufren violencia otra niña de 6º comenta “por ser mujer, por machismo, racismo…” Los debates se extienden y comentan sobre la violencia que hay en la escuela, “en la clase no” expone una alumna de 3º, de la misma forma responden los grupos de 5º y 6º, reconociendo que la violencia se muestra en el patio cuando están jugando, “ya no jugamos a las tiendas porque siempre había peleas” expresa una niña de 3º. En el caso de 6º, el fútbol es lo que ocasiona más conflictos, “pero entre los niños”, puntualiza una alumna de 6º. Después de reflexionar sobre los casos de violencia en la escuela proponen una serie de actividades para reducir los casos de violencia y apoyar a los niños y las niñas que la sufren. Estas iniciativas se exponen en la siguiente categoría.

Por otra parte, los grupos focales sobre igualdad y respeto se relacionaron directamente con la igualdad de género y algunos de los chicos se mostraron menos partícipes en la actividad. El alumnado expresa el derecho a la igualdad, tanto en su definición como con ejemplos concretos. Además, reconoce el trabajo previo que el profesorado ha realizado sobre esta temática. Frases como “todos somos iguales” se repiten en todas las aulas y algunas alumnas muestran discursos muy elaborados sobre igualdad salarial y laboral. Además, se muestran molestas cuando algunos compañeros no se implican en la actividad. Las alumnas comentan que en el colegio hay situaciones en las que no se respeta el criterio de igualdad, como en el recreo “cuando jugamos al fútbol, se pasan la pelota entre ellos, son unos chupones” denuncia una alumna de 6º. Para solventar este tipo de situaciones proponen una serie de medidas, aunque algunas niñas no muestran mucha confianza, al afirmar que “ya lo hemos intentado antes”.

Tanto el profesorado como el alumnado muestran amplios conocimientos sobre paz e inclusión, lo que se manifiesta en los procedimientos y prácticas que prevalecen cotidianamente en la escuela, desde las estrategias comunicativas del profesorado para aumentar la cohesión y la

confianza, hasta las formas de relacionarse y abordar los conflictos con el alumnado, con un marcado rechazo a la violencia.

4.3. Iniciativas del alumnado sobre cultura de paz y convivencia

Las actividades en grupos focales dieron pie al planteamiento de propuestas por parte del alumnado relacionadas con los temas abordados en los grupos. Por un lado, "la patrulla para la eliminación de todo tipo de violencias", acuñada así por el propio alumnado, se originó tras el grupo focal sobre paz y violencia en una clase de 5º. En concreto, la iniciativa surge de una de las alumnas, a la cual se unen más niñas de la clase. La patrulla se cierra con la participación exclusiva de chicas de la clase de 5º, aun animando a los niños a participar. Seguidamente, la tutora permite al grupo que acudan a las demás clases explicando los objetivos y estrategias de la patrulla. La directora permite a las niñas seguir con su iniciativa, y, acompañadas de la investigadora, recorren las clases explicando qué es la violencia y cómo podemos reducirla. Poco a poco se fueron sumando niñas de otras clases y, en menor proporción, algunos niños. Cabe destacar cómo, en una de esas sesiones, uno de los niños del grupo-clase interpela a las informantes con expresión de extrañeza: "¿por qué sois todas niñas?", poniendo el énfasis en la composición del grupo en lugar de en el contenido de la explicación o en cómo se podía participar. Finalmente, todos los miércoles en la hora del recreo se crean grupos de discusión en los que se comentan los casos de violencia ocurridos en la escuela y se sugieren alternativas no violentas para superarlos, como dirimir las discrepancias hablando para llegar a acuerdos. Trascurridas varias semanas, casi toda la escuela era partícipe de los grupos de discusión, aumentando el número de niños que se incorporaron a la propuesta inicial.

Por otro lado, uno de los grupos de 6º decidió ilustrar en carteles, que se colgaron por toda la escuela, sugerencias y pautas de relación no violentas, así como sus propias experiencias de acoso y cómo las habían solventado, animando al alumnado a acudir a ellos y ellas si necesitaban ayuda; en palabras de una de las niñas promotoras de la iniciativa: "para que sepan que no están solos". De esta forma, se visibiliza el acoso

escolar, mostrando al alumnado que puede contar con la comprensión y la ayuda de otras niñas y niños de la escuela. Como en la iniciativa anterior, el alumnado contó con el respaldo y el acompañamiento de la tutora y la dirección de la escuela.

En resumen, las estrategias socioeducativas que surgieron tras los grupos focales fueron iniciativas del alumnado, debidamente apoyadas por el profesorado y el equipo directivo. De hecho, de no ser así, no podrían haberse realizado. La cooperación y el trabajo en equipo que se muestran en estas actuaciones ponen de manifiesto la cohesión e implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en el desarrollo de prácticas pacíficas, inclusivas, respetuosas y justas. Así como la incidencia de metodologías educativas democráticas que incitan al alumnado a crear sus propias propuestas y llevarlas a cabo, promoviendo en este el desarrollo de su autonomía y emancipación.

5. DISCUSIÓN

Las investigaciones y estudios sobre cultura de paz consideran tanto la educación como la paz dos derechos humanos que deben estar en entre los lineamientos básicos de la institución escolar, sustanciándose en prácticas educativas inclusivas que integren procedimientos participativos, democráticos y no violentos, a través de los cuales se exprese la singularidad humana desde perspectivas diversas y plurales, para transformar positivamente los conflictos y recrear la cultura social en contexto, tomando conciencia de la interdependencia e Interseccionalidad que se ponen de manifiesto en la acción educativa; caracterizada por sus complejidad, incertidumbre, impredecibilidad, singularidad y conflictividad valorativa (Tuvilla, 2004 y 2008; García, 2012; Castilla, Vila, Martín y Sánchez,. 2013; Martínez y Sánchez, 2013; Coca, García, Martín y Ramírez, 2015).

En un entorno de transformación educativa como el representado por la Comunidad de Aprendizaje, el alumnado obtiene mejores resultados académicos debido a la participación comunitaria y el aprendizaje dialógico. Nuestro estudio coincide con el de López y Ordoñez (2020) respecto a la necesidad de incorporar estrategias didácticas basadas en la

interacción, el diálogo y la cooperación como vía de mejora e inclusión educativa. La calidad educativa en términos de inclusión promueve la articulación de espacios y prácticas que favorecen que todo el alumnado alcance su potencial de desarrollo (Aboud & Yousafzai, 2016) y, para ello, la convivencia positiva es un factor clave, porque genera un entorno seguro en el que los conflictos sociales se abordan y superan pacíficamente, en el que todos los actores (alumnado, profesorado y familias) pueden aprender e interactuar proactivamente.

Un elemento importante para prevenir las dificultades que a menudo afectan al alumnado de grupos vulnerables es garantizar que la escuela sea ese entorno seguro que ofrezca al alumnado apoyo cognitivo y social. La tesis de Khalfaoui (2020) destaca la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela basadas en la confianza, construidas a través del diálogo igualitario, que facilitan una colaboración estrecha orientada a ofrecer la mejor educación posible a todos los niños y niñas. Así, la participación e implicación de las familias más vulnerables favorece la buena convivencia en la escuela, lo que revierte positivamente en el rendimiento académico y social del alumnado desde los primeros años. Estos hallazgos contradicen la creencia de que las familias de grupos vulnerables no dan importancia a la educación. En nuestro caso, la escuela se transforma en Comunidad de Aprendizaje por la necesidad de implementar cambios educativos para fomentar la asistencia a clase y el éxito educativo del alumnado. En los últimos años, las micropolíticas, metodologías y prácticas inclusivas han transformado la escuela analizada, de modo que la inclusividad y la cooperación han dado lugar a una convivencia positiva, basada en los valores de la cultura de paz, y a la mejora del rendimiento educativo.

Respecto a la participación proactiva del alumnado, nuestro análisis coincide con el de Ordóñez y Rodríguez (2015 y 2017), poniéndose de manifiesto la influencia de la cultura comunitaria y el aprendizaje compartido en la construcción de la identidad del alumnado y la evolución de su personalidad, superando prejuicios y jerarquías sociales en el diálogo igualitario entre alumnado, docentes y familias.

Por otra parte, el estudio de Ricoy (2018) expresa las sensaciones negativas del alumnado egresado del Grado de Educación Primaria

respecto a la carencia de formación en educación inclusiva. Nuestros resultados no serían posibles sin la implicación del equipo docente en la búsqueda de alternativas inclusivas más allá de su formación universitaria. La formación en educación inclusiva debe constituir un eje transversal y encontrarse de forma explícita en los planes de estudio de los títulos universitarios de educación, pues entender la educación inclusiva como asignatura optativa o de "segunda clase" es promover sociedades de "segunda clase" en las que se abandonan los valores de igualdad, equidad y justicia social. La historia nos alerta, aunque nos cueste percatarnos, de que la humanidad sólo puede prosperar si se respeta la dignidad humana en su singularidad, diversidad y pluralidad, naturaleza que enriquece nuestras sociedades. La educación puede representar una alternativa liberadora y transformadora como sugirió el maestro Paulo Freire (1979); liberadora de los ejercicios de opresión y dominación; transformadora de los saberes y prácticas hegemónicas, coloniales y patriarcales que se manifiestan en nuestras sociedades.

6. CONCLUSIONES

Los centros educativos constituyen el contexto social apropiado para enseñar y aprender a relacionarse desde el respeto, la confianza y la corresponsabilidad. La educación puede jugar un papel importante como herramienta de cambio social si además de reproducir conocimientos, experiencias y valores que merecen la pena, habilita procedimientos y oportunidades para reflexionar sobre otras vigencias insertas en la cultura social que es preciso cuestionar, revisar, repensar o recrear; bien porque limiten de algún modo la posibilidad de una vida plena o porque atenten directamente contra la dignidad humana.

La Comunidad de Aprendizaje se presentan como una opción educativa válida para construir de forma compartida *otro mundo posible*, en el que las escuelas sean capaces de avanzar atendiendo a todos sus integrantes, abrazando la diversidad y la diferencia; promoviendo el autocuidado y el cuidado de la comunidad, la igualdad y la equidad; la colaboración, la solidaridad y la justicia; creando espacios de

diálogo/aprendizaje en los que compartir perspectivas, conocimientos y prácticas; espacios en los que recrear la cultura.

En relación con el primer objetivo de nuestro trabajo, *conocer* las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo por el equipo docente de una Comunidad de Aprendizaje en relación con la Cultura de Paz, hemos podido observar la continuidad y la transversalidad con la que se muestran los valores inclusivos en la escuela. El profesorado utiliza el contenido curricular para identificar y destacar valores como la igualdad, la justicia y la paz. Asimismo, pausan las clases, dedicando el tiempo requerido para abordar y transformar los conflictos de convivencia mediante el diálogo. De la misma forma, plantean proyectos extensos, interesantes e innovadores para realizarlos en fechas señaladas en el calendario escolar, como el 25N o el 30E. Las diferentes estrategias, tanto espontáneas como planificadas, muestran la dedicación personal y profesional del equipo docente en el fomento de valores cívicos para una convivencia pacífica.

Esto nos lleva a nuestro segundo objetivo, *indagar* sobre la influencia de las estrategias socioeducativas en el desarrollo de personalidades abiertas, inclusivas y colaborativas entre el alumnado y el profesorado, lo que se manifiesta en el conocimiento y la participación del alumnado, tanto en los debates que surgen en el devenir del aula como en las actividades específicas. Además, el alumnado participa y muestra su inquietud con preguntas y reflexiones. El profesorado plantea iniciativas novedosas, que facilitan al alumnado el aprendizaje de valores inclusivos mediante metodologías didácticas atractivas, incorporando recursos digitales de comunicación, con actividades grupales, personas invitadas y exposiciones.

En cuanto a nuestro último objetivo, *reflexionar* sobre las propuestas e iniciativas que surgen del propio alumnado y que son arropadas por el profesorado en relación con valores de inclusión social, percibimos las inquietudes y motivaciones del alumnado por participar y tomar la iniciativa con sus propias propuestas, reflejo de una educación liberadora, en la que parece acostumbrado a proponer y ser escuchado. La naturalidad con la que el alumnado plantea sus propias ideas y el profesorado responde de forma positiva, nos hace entender la cotidianidad de ese

hecho. En definitiva, nos encontramos ante niños y niñas motivados/as para aprender y participar activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habituados/as a afrontar los conflictos a través del diálogo.

Para Freire (1970), las personas somos seres de transformación y no de adaptación. Nuestras voces no sólo buscan un único espacio dentro de la comunidad, sino que irremediablemente generan cambios dentro y fuera de la misma, transformándola al tiempo que nos transformamos, como sujetos activos y propositivos, creando y recreando la cultura.

7. REFERENCIAS

Aboud, F. E. y Yousafzai, A. K. (2016). Very Early Childhood Development. Reproductive, Maternal, Newborn, and Child Health: Disease Control Priorities, Third Edition, 2, 241–261. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0348-2_ch13

Arango Martínez, J. (2017). Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros. Revista Kavilando, 9(1), 42-50.

Arreola, R. y Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? El impacto del proceso formativo escolar. UCMaule, (60), 51-75. https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51

Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. Innovación educativa (México, DF). 18(78), 93-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300093&script=sci_arttext

Bondia, M. (2019). Los centros escolares de entorno desfavorecido como comunidad de aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia (Doctoral dissertation. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Castilla, M.T.; Vila, E.S.; Martín, V.S. y Sánchez, A.M. (2013). Cultura de paz para la educación. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

Celorio, J. J. (2020). Transitar de la educación para el desarrollo a la educación para una transición emancipadora. Hegoa, 1, 1-25.

Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 159-168. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510

Coca, C.E,; García, E.; Martín, V.M. y Ramírez, C. (2015). Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Madrid: Síntesis.

Contreras, J. E. (2021). Las Comunidades de Aprendizaje como espacios para la transformación de las prácticas pedagógicas. Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación, 21(1), 166-180.

Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 19-30. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002

Domínguez, F. J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. Revista Educación, Política y Sociedad, 2.2 (2017): 81-109.

Domínguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11(22), 28-39. https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915

Duncan, B.; y Barber, P.(2008) A Model for Establishing Learning Communities at a HBCU in Graduate Classes, The Journal of Negro Education, Vol. 77, No. 3, Learning Communities and the Higher Education of Africans (Summer, 2008), 241-24.

Fernandez, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. Educere, 10(33), 251-256. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200006&lng=es&tlng=pt.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Cuadernos de construcción para la paz, 1-26. https://www.asproul.org/wp-content/uploads/2016/07/educar_cultura_paz.pdf

Freire, P. (1970). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

García, E. (2013). Los desafíos formativos del docente para una cultura de paz en la escuela democrática. En J. Abellán et al.: Las praxis de la paz y los derechos humanos. Granada: Universidad de Granada.

Garzón, M.A. (2019). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. Visión de Futuro 24 (17), 236 - 259. https://visiondefuturo.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/363/272

Gimeno, C. y Escobedo, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2(2), 25-41.

González, A. (2015). Comunidades de aprendizaje: estrategia educativa para la comunicación y la emancipación. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 10(19), 32-51.

Hurley, R. (1999). La investigación cualitativa y el profundo entendimiento de lo obvio. Health Sservice Research, 34(5): 1119-1136.

Khalfaoui, A. (2020). Claves para la convivencia intercultural en educación infantil: un estudio de caso. Tesis doctoral, Universidad de Deusto. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=284263

Küng, H. (1991). Proyecto de una ética mundial, Madrid: Editorial Trotta.

Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. Contextos Educativos. Revista de Educación, 3, .45-68. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/463

López, A., y Ordoñez, R. (2021). Desarrollo de grupos interactivos: una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. Revista Gestión I+D, 6(1), 61-89.

Martínez, C. y Sánchez, S. (2013). Escuela, espacio de paz. Experiencias desde - Andalucía. Granada: Universidad de Granada.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis. London: SAGE Publications.

Ocampo, R. J. (2020). Educación y construcción de paz: experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares. Repositorio UDEM. 7, 233-260. http://hdl.handle.net/11407/6197

Ordóñez, R., Rodríguez, M. R. y Rodríguez, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 71-91.

Ordóñez, R., y Rodríguez, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 314-333.

Ricoy, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 4(2). https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas. Bilbao: Desclee.

Tuvilla, J. (2008). Requisitos para una educación para la cultura de paz y la inclusión social. Organización y gestión educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación. 16(4), 20-24.

Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. Revista Austral de Ciencias Sociales, (30), 203-222. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Vizcarra, M. T., Rekalde, I., y Macazaga, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 95-108. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPÍA LEJOS DE ALCANZAR

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la religión es un tema muy comprometido en nuestra sociedad, ya que ha generado mucha polémica en los últimos tiempos. España ha sufrido numerosos cambios en materia de ley educativa y la religión siempre ha sido uno de los temas a tratar. No obstante, cuando se habla de religión todo el mundo piensa directamente en el cristianismo, como si no hubiera otra confesión dentro del país. En cualquier caso, el número de musulmanes en España asciende a 2,1 millones, de los cuales 1,2 millones son migrantes, mientras que 879.808 aproximadamente son españoles, según el Estudio Demográfico de la Población Musulmana, elaborado por la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE) y por el Observatorio Andalusí, que recoge datos a 31 de diciembre de 2019. Por comunidades autónomas, una cuarta parte de la población musulmana se concentra en Cataluña (564.055), seguida de Andalucía (341.069), Madrid (299.311) y Comunidad Valenciana (221.355). Por otro lado, las comunidades con menos población musulmana son: Asturias (8.623) y Cantabria (5.526). El estudio también revela que el 90% del alumnado musulmán carece de clases de religión. En concreto, hay 80 profesores para 326.359 alumnos en toda España. Además, no todas las comunidades cuentan con profesor de religión islámica. En total, hay 23 en Andalucía, 14 en Ceuta, 10 en Melilla, 6 en Castilla y León, 5 en Aragón, 5 en el País Vasco, 5 en la Rioja, 3 en la Comunidad Valenciana, 3 en Madrid, otros 3 en Extremadura, 2 en Castilla-La Mancha y uno en Canarias (EFE, 2020).

Teniendo en cuenta todos estos datos, esta investigación plantea diferentes hipótesis que se irán analizando a lo largo de este trabajo. En primer lugar, existe una discriminación hacia los musulmanes en las escuelas, ya que existe la posibilidad de poder estudiar religión cristiana, mientras que la musulmana queda reservada para el ámbito de lo privado. La siguiente hipótesis que se plantea en esta investigación es que España es un Estado aconfesional, por lo que tiene cabida la enseñanza de la religión islámica, al igual que otras confesiones religiosas. Es necesario hacer hincapié en que España, a diferencia de Francia, no es un país laico, por lo que la libertad de elegir religión queda contemplada dentro de la propia Constitución. Por último, la tercera hipótesis que se plantea es que la religión debería estudiarse en el ámbito de lo privado, por lo que en el colegio debería estudiarse cultura religiosa, en la que se pudieran estudiar todas las religiones y existiera la posibilidad de poder conocerse el uno al otro sin caer en la discriminación por la religión. El hecho de estudiar la religión de forma comparada ofrece la oportunidad de conocer al otro y evita la discriminación, así como también fomenta el pensamiento crítico del alumnado.

Para analizar estas hipótesis, se han establecido objetivos generales y específicos. Los objetivos generales de este trabajo son: (1) estudiar el principio de Libertad Religiosa en la Constitución Español; (2) analizar los planes que se establecieron en 2006 con el desarrollo de la LOE; y (3) contrastar si realmente existe la posibilidad de estudiar religión islámica dentro de la escuela. Respecto a los objetivos específicos son: (1) comprobar si existe discriminación a los musulmanes en el sistema educativo por su religión; (2) evaluar los materiales y contenidos existentes para enseñar religión islámica en la escuela pública; y (3) examinar la posibilidad de crear una asignatura que esté orientada a enseñar historia de las religiones con el fin de no discriminar a ningún alumno por su confesión.

Con todo, este trabajo pretende reflejar que, a pesar de que el número de musulmanes ha ascendido en los últimos años, siguen estando discriminados por su religión. Por todo ello, se busca mostrar una alternativa a esa discriminación, en la que se puedan estudiar las religiones

desde una perspectiva crítica. Además de todo esto, el hecho de profesar una religión u otra no debe suponer un motivo de discriminación.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Respecto al material usado para este trabajo, hay que decir que se han analizado los diferentes métodos para enseñar religión islámica, así como también la Constitución Española. Se ha estudiado el concepto de estado aconfesional, así como también el principio de Libertad Religiosa. Asimismo, también se ha examinado los planes que se desarrollaron en 2006 con la LOE con el fin de ver las intenciones de implantar una asignatura referente a la enseñanza del islam en la escuela pública. Se ha optado por elegir esta ley debido a que fue un momento en el que se establecieron materiales por parte de editoriales españolas y se desarrolló un momento idóneo para poder impartir esta asignatura. A diferencia de lo que se puede ver hoy en día, la LOE permitía una mayor diversidad tanto a nivel cultural como religioso.

De este modo, esta investigación es un análisis de datos, por lo que se ha optado por recurrir a una metodología cualitativa para explicar todo esto. Se trata de una aproximación teórica al estado en cuestión, por lo es necesario utilizar unos métodos basados en la recopilación de datos, provenientes de diferentes fuentes, con el fin de poder analizarlos y sintetizarlos (Taylor y Bogdan, 1984). Se han establecido dos fases complementarias que permitan analizar y estudiar el planteamiento anterior. Primero, se ha desarrollado una fase descriptiva que tiene como objetivo seleccionar una muestra para estudiar y analizar su contenido. Una vez completada esta fase, se ha iniciado otra fase interpretativa en la que ha intervenido un proceso de compresión y análisis. Esta fase puede considerarse como un proceso más complejo, ya que su intención es dar una respuesta a esa muestra que se ha seleccionado en la fase descriptiva.

Para llevar a cabo estas dos fases, se ha desarrollado una teoría fundamentada. Se han recabado datos relacionados con el tema en cuestión con el fin de ser analizados de una manera inductiva. Para ello, se han desarrollados dos técnicas fundamentales, tales como el método

comparativo y el muestreo teórico para poder codificar esos datos y establecer una serie de conceptos al respecto. En primer lugar, se ha identificado el tema sus dimensiones a través de una codificación abierta. A continuación, se ha hecho una codificación axial, es decir, se han establecido diferentes categorías y subcategorías, teniendo en cuenta el desarrollo de la religión islámica dentro de las escuelas. Tras completarla, se ha llevado a cabo una codificación selectiva que refine los datos anteriores con el fin de poder desarrollar una teoría que defina y compruebe las hipótesis y objetivos marcados en la introducción de este trabajo (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1 MARCO LEGAL

La relación entre la religión y la escuela es una cuestión sensible, difícil y polémica. Por lo general, se llevaron a cabo diferentes discusiones acerca del modelo educativo que plantea la Ley Orgánica de Educación (LOE) y más concretamente sobre cuál debía ser el papel de la religión en la escuela. España es un país aconfesional, pero al mismo tiempo plural, es un país en el que las diferentes confesiones, así como los puntos de vista ateos, agnósticos, deben aprender a convivir. El descubrimiento del «otro» pasa por el reconocimiento de una escala de valores diferente pero no opuesta en ningún momento a la libertad de conciencia y la libertad religiosa. El laicismo no debe ser entendido como la negación de la religión, tampoco es una opción espiritual entre otras, sino que se trata de un modelo social que permite la convivencia entre las diferentes opciones gracias a la aceptación de la pluralidad y la neutralidad del Estado (Andújar Chevrollier, 2006, p. 633).

En España, el marco jurídico del pluralismo religioso tiene como punto de partida la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980, en cuyo artículo 2.1 c y 2.3 garantiza el derecho a "recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole" y remite directamente a que el Estado debe adoptar las medidas necesarias para facilitar esta formación religiosa en los centros docentes públicos. En este marco legal, y a raíz del reconocimiento de la religión islámica como de "notorio

arraigo" y de los Acuerdos de Cooperación firmados en 1992 entre el Estado Español y la Comisión Islámica de España, comenzaron a desarrollarse jurídicamente las bases. Así, en el marco del Acuerdo, surge el Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión; la Orden de 11 de enero de 1996, por la que se aprueba el círculo de enseñanza de la religión islámica en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria; y la Resolución del 23 de abril de 1996, por la que se autoriza la firma del Convenio sobre Designación y Régimen Económico de las personas encargadas de la enseñanza de la religión islámica, en los centros docentes públicos de educación primaria y secundaria. Asimismo, todo esto se ha visto regulado por el Decreto 696/2007 de 1 de junio, donde aparece la regulación del profesorado de religión islámica.

De este modo, podemos decir que esto se ha contemplado en todas las leyes de educación que se han hecho, por lo que en la Ley Orgánica de Educación de 2006 podemos encontrar que se establece que la enseñanza confesional de la religión islámica es de oferta obligatoria para los centros escolares, voluntaria para los alumnos y no computable para becas o para al acceso del ámbito universitario. A pesar de que el marco normativo está completo, la puesta en marcha de este se fue retrasando durante años: hasta el curso 2001-2002, en Ceuta y Melilla, y 2005, en la Península. Asimismo, para analizar su vertiente práctica se deben analizar cuatro puntos fundamentales:

> a) Su implantación a nivel Estatal no depende del Estado central en su totalidad; sino que depende de las competencias transferidas a las distintas Comunidades Autónomas, en materia de enseñanza, y de distintos convenios de colaboración entre las comunidades y las federaciones islámicas, por las que se regula la posibilidad o no de impartir religión islámica en los centros escolares públicos, la remuneración del profesorado, etc. Sin embargo, a nivel global, la normativa educativa establece, según el marco legislativo, que serán los padres y madres quienes soliciten las clases de religión para sus hijos. Es más, dicha solicitud debe realizarse en el momento en el que se hace la preinscripción del alumno al centro. Así pues, para que haya un profesor

de religión islámica, es preciso que el centro cuente, al menos, con un grupo de diez alumnos, a ser posible del mismo nivel educativo, o en caso contrario se agruparán a los alumnos de diferentes niveles para que lleguen a ese mínimo de alumnos. Entonces, una vez solucionado todo esto, las comunidades deben comunicar al Ministerio de Educación la relación de centros donde hay demanda a estas enseñanzas y el Ministerio, a su vez, informa a la Comunidad Islámica de España, que será la encargada de proponer a las Administraciones educativas competentes las personas que considere idóneas para impartir la enseñanza religiosa islámica en los diferentes niveles educativos.

b) En relación a los profesores, la LOE establecía los requisitos académicos necesarios, a los que se le añaden los requisitos que cada confesión religiosa minoritaria establece, y que aparecen reflejados en el artículo 10.2 del Acuerdo de Cooperación con la CIE y sus federaciones UCIDE y FEERI. De este modo, el sistema educativo español llegó a contar con 46 profesores en toda España que impartían dicha asignatura, con una demanda potencial de 180.097 alumnos, por lo que la CIE estimaba en 400 los profesores necesarios.

c) Por lo que respecta a los contenidos, el Acuerdo de Cooperación, en su artículo 10.3, establece que el currículo y los materiales didácticos deben ser elaborados y proporcionados desde la CIE. En este caso, las dos federaciones que componen la CIE elaboraron a partir de 1992 un currículo, siendo el de la UCIDE el que aparece aprobado en el BOE. De este modo, se siguen las pautas tradicionales de la enseñanza del islam, tanto en contenido como en su vertiente pedagógica.

d) En cuanto a los libros de texto y materiales didácticos, hasta hace poco eran elaborados por los propios profesores. Sin embargo, a partir del curso 2006-2007, se puede contar con los libros Descubrir el Islam (ed. SM) (a iniciativa de UCIDE), o con los publicados en la Editorial Akal, que cubren todo el ciclo de primaria.

Con todo, hay que tener en cuenta que el hecho de que se permita implantarla, no quiere decir que sea obligatoria. Desde hace 27 años, tal como puede verse, los colegios españoles permiten que los alumnos elijan la religión que quieren dar, sea católica, islámica, evangélica o judía. Esta opción existe de 1992, cuando se firmaron los acuerdos con la Comisión Islámica de España, con la Federación de Entidades Evangélicas de España (FEREDE) y con la Federación de Comunidades Israelitas de Espala (FCIE). Por otro lado, la Constitución garantiza desde 1978 la libertad ideológica, religiosa y de culto en el artículo 16, y en el artículo 27, en el que reconoce esa libertad en la educación y la enseñanza, admitiendo el derecho de los padres a elegir la formación religiosa que deseen para sus hijos. Según datos contabilizados por la Comisión Islámica, actualmente se imparte la religión islámica en los colegios públicos de 12 comunidades autónomas: Ceuta y Melilla, Valencia, Extremadura, Andalucía, La Rioja, Castilla y León, Castilla La Mancha, Canarias, Aragón, País Vasco y recientemente Baleares (EFE, 2019).

3.2. La enseñanza del islam en el sistema educativo español

A través de la Enseñanza Religiosa Islámica, se pretende contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos, afirmando sus valores personales, familiares y sociales convirtiendo en normas de conducta: la fraternidad, la solidaridad, la justicia y la libertad. También se pretende luchar contra el analfabetismo religioso. Aprender a conocerse a sí mismos para conocer mejor a los demás, mostrando los orígenes geoculturales mediterráneos del islam, las numerosas relaciones que aparecen en el Corán y la tradición con las fuentes bíblicas, evangélicas, y las lenguas y las culturas semíticas, además de la relación del islam con el pensamiento griego y las culturas del Próximo Oriente antiguo. Los alumnos pueden conocer la variedad del islam. El islam no es monolítico, cada pueblo, cada país lo vive de manera diferente. Se fomentará el intercambio y el respeto en cuanto a las diferentes expresiones culturales del islam en el mundo, contribuyendo así al encuentro de musulmanes de diferentes nacionalidades. Por otro lado, se debe evitar que la religión quede relegada de la transmisión

racional puesto que eso podría llevar en algunos casos al riesgo de las lecturas fundamentalistas. Las fuentes del islam (Corán y hadiz) insisten en la importancia del conocimiento: «La educación es un deber sagrado para cada musulmán y musulmana». Además, puesto que el islam incita a la búsqueda de conocimiento, puede suponer una ayuda y una motivación para los alumnos que se encuentren en una situación de fracaso escolar. Otro aspecto digno a tener en cuenta es la creación de escuelas privadas de confesión islámica. En España no existe ninguna escuela privada musulmana y en cambio hay muchísimas escuelas católicas. Ante esta situación de discriminación cabe preguntarnos acerca de la financiación por parte del estado de determinadas escuelas. Se dan dos tipos de discriminación: unas escuelas de carácter religioso reciben financiación y otras no. Por otro lado, la negación de crear escuelas pertenecientes a todas las confesiones. Si bien es cierto que en la escuela privada no siempre se aporta una variedad de visiones y no es un lugar de encuentro; esos argumentos nunca habían sido defendidos contra la apertura de escuelas privadas de confesión católica. Pero esta opción presenta algunos inconvenientes. En Francia, por ejemplo, solamente hay tres centros musulmanes relativamente recientes: una escuela, un colegio y un instituto. Los importes de la matrícula son muy elevados ya que son centros completamente privados (excepto la escuela de primaria), lo que supone un acceso limitado y un número de plazas insuficiente para la creciente demanda. Estos establecimientos deben seguir los programas oficiales y han de tener la aprobación del Ministerio de Educación. El problema principal que se señala es que se potencia el repliegue de los diferentes colectivos que tanto quiere evitar el laicismo (Andújar Chevrollier, 2006).

Sin embargo, puede llamarnos la atención que en otros lugares en Europa existen escuelas islámicas como tal desde hace más de 20 años. En estas escuelas, los alumnos aprenden lo esencial de su identidad musulmana y las prioridades de su educación a través de las relaciones que establecen con sus profesores y compañeros de clase, así como también adquieren las herramientas que les ayudarán a tener éxito en otras disciplinas. Así, a juzgar por los índices, la mayoría de las escuelas islámicas alcanzan resultados excelentes y están, a menudo, a la cabeza de

las clasificaciones de los colegios a nivel regional y nacional. No obstante, cabe resaltar que acoge a un número limitado de alumnos, ya que la matrícula suele ser cara, por lo que en muchas ocasiones es preciso estudiar las motivaciones que han estado detrás de la creación de estas escuelas. Aunque a pesar de todo, se han creado algunas escuelas islámicas con un espíritu renovado. Estas escuelas están abiertas a profesores cualificados cualquiera que sea su origen y pensadas como escuelas desde dentro de la sociedad, por lo que no les parece suficiente transmitir enseñanzas islámicas fosilizadas en un entorno protector y artificial, por lo que sus programas han experimentado una evolución considerable (Nisa Ávila, 2018).

3.3. La realidad referente al islam en las escuelas

En los últimos años, la problemática de la enseñanza de la religión en las escuelas ha copado los medios de comunicación. En el caso del islam, el debate se ve condicionado por los prejuicios de importantes sectores de la población contra esta religión, alimentados por los discursos de los movimientos de la extrema derecha, por ciertos sectores de los medios de comunicación y por las políticas europeas hacia los inmigrantes, tal y como ha reconocido el Consejo de Europa en diferentes estudios…Por otro lado, se ha de situar la preocupación de la sociedad española sobre la propagación de lecturas fundamentalistas en el contexto de la política internacional. Esto provoca reticencias sobre la aceptación de la enseñanza de la religión islámica. Básicamente, los argumentos de los detractores son dos:

a. La enseñanza confesional islámica puede favorecer el aislamiento de los alumnos musulmanes (guetoización).
b. La escuela pública puede convertirse en un instrumento de propagación de valores contrarios al sistema democrático, los derechos humanos o la igualdad de género (Andújar Chevrollier, 2006, p. 634).

Así pues, lo primero que llama la atención es que, en comparación con la enseñanza de la religión católica, y teniendo en cuenta el número de alumnos musulmanes, la situación es muy deficiente. De este modo,

para poder entender las razones de esta realidad, es necesario conocer la propia estructura del Islam, que entraña una amplia variedad de formas de entender la propia religión. Tres son las notas que la caracterizan: (1) La tendencia a la unión de lo temporal y lo religioso y al rechazo de la separación Iglesia-Estado que se ha impuesto en la mayoría de los países occidentales; (2) la consideración del islam como una religión esencialmente racial, de tal forma que resulta muy difícil apartarse de la misma sin que tal hecho suponga una traición al pueblo en el que se ha nacido. Por ello, los musulmanes se distinguen entre sí por sus países de origen y no por sus convicciones; y (3) la ausencia de una organización jerárquica y doctrinal que le dé una unidad estructural y que permita que alguien se atribuya la representatividad universal de los musulmanes (Jiménez Gámez, 2006, p. 50).

En definitiva, simpatizar con el Islam en España es una ratonera más que cognitiva, político y mercantilista. Pues, las personas que confiesan esta fe están más que supeditados a distintas influencias, vendidos por los propios poderes públicos a otros poderes opacos, que en muchos casos de maliciosa proyección. Por un lado, los gobiernos de los países islámicos quienes alegan su patriarcado ecuménico sobre cualquier musulmán encima o incluso bajo tierra, sin serle nacional, ni reconocer su pertinencia a ello, y por otro, el acogimiento en tierras europeas de ideología extravagantes expulsada de los países islámicos, bajo el mal uso de la protección internacional y el refugio, convirtiendo a Europa en tierras de extremismo y extravagancias. Además, estos mismos acogidos en Europa, expulsados por los poderes orgánicos del Islam, se convirtieron en un lobby reforzado con fundos públicos y se autopostulan la representación de los demás musulmanes sin que nadie les confiriese dicha representación (Alnasir, n. d.).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras analizar los datos expuestos en este trabajo, es preciso decir que, a pesar de que existe una ley clara al respecto, no se cumple del todo. Existe cierta reticencia a que el islam forma parte del sistema educativo español. Asimismo, este hecho genera una discriminación dentro del

aula, ya que mientras los alumnos cristianos pueden estudiar religión cristiana, los musulmanes son sacados aparte. Este hecho conlleva que se acentúe un sentimiento islamófobo, según el cual existe un rechazo y un sentimiento de odio exacerbado hacia una determinada religión. De este modo, el hecho de que se impartan clases de religión islámica es una utopía que está lejos de alcanzar. Es cierto que la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980, en su artículo 2.1 c y 2.3, garantiza el derecho a "recibir e impartir enseñanza e información de toda índole", y remite a que el Estado debe adoptar las medidas necesarias para que se lleve a cabo la realidad es muy distinta, ya que existe un rechazo por parte de la propia sociedad al respecto.

Ese rechazo viene motivado, en parte, por el desarrollo de las redes sociales y las nuevas formas de comunicación. Este hecho es asía existe un miedo por parte de la sociedad a que se adoctrinen a los niños dentro de la religión, desembocando en un incumplimiento de las libertades y derechos humanos, así como también discriminando a la mujer obligándole a ponerse el velo y a hacer cosas que ella no quiere hacer. Por ello, tanto la Junta Islámica como las distintas comunidades se han encargado de promulgar que el fin de la enseñanza religiosa islámica no es otro que el de integrar a los musulmanes dentro de la sociedad española; dejando a un lado los verdaderos objetivos de la enseñanza de la religión islámica dentro de la escuela o la eficiencia de los propios docentes. sí pues, bien es cierto que los medios de comunicación se han encargado de deteriorar la imagen del islam en la sociedad, mostrándonos una imagen misógina y negativa en todos los sentidos, que ha despertado un miedo generalizado por parte de la sociedad. Sin embargo, los musulmanes en España se ven discriminados y ven la posibilidad de que la religión se acabe volviendo en algo radical, como respuesta al rechazo generalizado por la sociedad española. Pues, por un lado, ven que no se está cumpliendo los derechos que por ley tienen y, por otro, se están viendo obligados a formar guetos y comunidades aisladas donde puedan impartir sus enseñanzas.

Todo esto puede ser algo peligroso, pues lejos de enseñar un islam universal que abrace a todos los musulmanes, puede desembocar en diferentes tipos de islam. Por ello, la enseñanza de la religión islámica en

las escuelas es importante, ya que así evitaríamos los guetos y la formación de comunidades islámicas aisladas, que desemboquen en movimientos extremistas. No obstante, sería necesario saber quién designa esos profesores de religión y la manera en que está organizada dicha materia, pues si esto no se hace bien, también podría acarrear problemas a la sociedad.

No obstante, este trabajo ha estado basado principalmente en la LOE de 2006 con el fin de mostrar cómo se establecieron los diferentes patrones para impartir clases dentro del sistema público español. Aun así, si se mira todo esto en perspectiva, se puede decir que la situación es parecida, pero el tema se ha acabado convirtiendo en una cuestión política. Todos los partidos políticos españoles hacen referencia en mayor o menor medida a esta cuestión, siendo los más radicales el partido político VOX; mientras que los partidos de izquierda han optado por erradicar la religión de manera directa, sin importar cual del sistema educativo. En cualquier caso, la religión no debería ser politizada, dado que esta situación, puede conllevar a la acentuación de la discriminación, así como una radicalización por parte de diferentes sectores.

5. CONCLUSIONES

En lo referente a las conclusiones de este trabajo, es preciso señalar que la presencia del islam en las escuelas es necesaria. Más bien, sería necesario desarrollar una asignatura que estuviera orientada a estudiar todas las religiones. La religión, además de una confesión, es un fenómeno cultural, por lo que su estudio es muy necesario para comprender el mundo que nos rodea. Por ello, la cuestión no es erradicarla, sino compartirla con los demás, mostrando las diferencias y similitudes con las demás. Por esta razón, tendría más coherencia estudiar historia de las religiones, con el fin de desarrollar una perspectiva crítica y objetiva de la religión. Pues, al fin y al cabo, la enseñanza debe estar orientada a despertar el espíritu crítico del alumnado.

Por otro lado, respecto al islam, sería necesario cambiar la perspectiva hacia algo mucho más directo. Una de las cuestiones planteadas en la enseñanza, en general, es el profesorado y su formación. En el caso del cristianismo, existe una especialidad orientada a ello, mientras que en

el islam, por lo general se orienta, sobre todo, a personas relevantes dentro de la comunidad islámica. No obstante, esto puede tener consecuencias en ambos casos porque se puede obviar el espíritu crítico. Por ello, sería necesario generar un perfil específico orientado al propio profesorado que imparta las clases de religión islámica. Del mismo modo, los materiales deben ser actualizados por pedagogos expertos que sean capaces de desarrollar un material cualificado para la asignatura.

Por último, sería preciso concluir este trabajo diciendo que queda mucho por hacer respeto a la enseñanza religiosa en España. Por desgracia, las leyes sobre materia educativa siguen evolucionando y dejan muchos huecos abiertos al respecto. Por todo ello, lo más preciso sería ver las cosas con perspectiva y optar por la enseñanza de todas las religiones de una manera objetiva y crítica con el fin de no discriminar a ningún alumno dentro de la escuela pública.

6. REFERENCIAS

Alnasir, S. (n. d.). La catástrofe de la enseñanza del Islam en la Escuela Pública: No a la enseñanza del Islam, sí a la enseñanza del Árabe. Samer al-Nasir. Recuperado el 28 de septiembre de 2021, de https://www.alnasir.org/opinion/la-catastrofe-de-la-ensenanza-del-islam-en-la-escuela-publica-no-a-la-ensenanza-del-islam-si-a-la-ensenanza-del-arabe/

Andújar Chevrollier, N. (2006). La enseñanza religiosa islámica en la escuela. Recuperado el 12 mayo de 2012, de http://ndeyeandujar.files.wordpress.com/2008/02/bordon1.pdf

EFE (2019, 27 de noviembre) Seis comunidades no imparten religión islámica pese a ser un derecho recogido en la Ley de Libertad Religiosa. 20 minutos. Recuperado el 27 de septiembre de 2021, de https://www.20minutos.es/noticia/4069111/0/seis-comunidades-no-imparten-religion-islamica-recogido-ley/

Europa Press (2020, 18 de febrero). Los musulmanes en España superan por primera vez los 2 millones de personas. Heraldo. Recuperado el 27 de septiembre de 2021, de https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2020/02/18/musulmanes-espana-superan-primera-vez-2-millones-personas-1359544.html

Jiménez Gámez, R. (2006). La enseñanza del Islam en los centros educativos de Ceuta. UCA. Recuperado el 4 de mayo de 2012 http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7784/33194725.pdf?sequence=1

Nisa Ávila, J. (2018). Análisis comparado del principio de libertad religiosa, Islam y educación en la Unión Europea y el ordenamiento jurídico de sus estados miembros. Revista de Educación y Derecho. Num. 18. DOI HYP://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.18.24122

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada "Grounded theory" : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS

¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA?

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

El Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 del Ecuador (PND, 2021), es un instrumento recientemente aprobado en el que se establecen las prioridades para el gobierno ecuatoriano recién elegido en función de la Agenda 2030. Las distintas políticas que se explicitan cuentan con unas metas que sirven para su evaluación y seguimiento. Tiene por objetivo recoger los principales lineamientos de desarrollo de las políticas pública en Ecuador, y aparece como el modelo que propone el gobierno para el desarrollo del país en esos años de vigencia (Hidalgo-Capitán y Cubillo- Guevara, 2018).

En esta importante política pública, si bien se le reconoce explícitamente a la ciudadanía y al Estado un papel importante, aparece de manera recurrente la presencia de la empresa privada y del mercado como invitado preferente en la comprensión de las políticas que se establecen. Esta preponderancia también está presente en el apartado destinado a la esfera educativa, en especial a la educación superior en comparación con los planes anteriores.

Este estudio busca describir las políticas educativas que se han establecido desde el gobierno como prioridad, sus metas más importantes y su relación con los anteriores planes. Desde un enfoque cualitativo se realiza un análisis hermenéutico del Plan anteriormente señalado en relación con los anteriores planes aprobados desde 2007 hasta este último en 2021. La fuerte presencia de la visión pública como prioridad en la

educación de los planes nacionales de Desarrollo de los gobiernos de Rafael Correa y Lenin Moreno, plasmados en los Plan Nacional del Buen Vivir y Plan Nacional de Desarrollo son una nota característica. A partir de este último, la visión liberal es más acuciante, con un mayor protagonismo de la esfera privada y de organismos internacionales en la comprensión de la política educativa ecuatoriana. Es una cuestión que escapa a este trabajo la evaluación de las políticas públicas implementadas (o no) en los dos gobiernos anteriores.

El escenario económico que se describe en el Plan actual (PND, 2021) se caracteriza por la elevada deuda pública y la necesidad de regeneración social y económica. Igualmente, tiene un carácter destacado y en algún momento contradictorio con la orientación política liberal, pues se acepta la presencia de exigencias presentes en la Agenda 2030 como la de una educación gratuita y de la calidad (aunque limitada en la Educación Superior).

En las siguientes líneas se realizará una breve descripción de la importancia de las planificaciones nacionales en Ecuador, y un repaso desde el ámbito educativo de los Planes Nacionales de Desarrollo aprobados desde 2007 a 2017. Posteriormente, se describirá la política educativa que aparece en el Plan Nacional de Oportunidades 2021-2025, y se finalizará con unas breves conclusiones.

2. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO: RELEVANCIA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

2.1. Contextualización en la cultura política educativa del Ecuador

El Plan Nacional de Desarrollo se ha convertido en un instrumento esencial en la política pública ecuatoriana desde 2007. Se le considera como la una "carta de navegación" en el que comprender las trasformaciones sociales y económicas en el Ecuador. Entre las preocupaciones que se establecen en sus diagnósticos se ubican diversas aristas, en la que la educación está presente con un carácter más destacado (como en

los 3 planes que se aprobaron desde 2007 a 2017) o más coyuntural (desde el de 2017 hasta el último aprobado en 2021).

En la Constitución del Ecuador (2008) define su rol en el Estado como política pública central y orientadora de los recursos, competencias y demás políticas, así como su carácter preceptivo para el sector público y orientativo para el privado. De este modo se pronuncia en su artículo 280 al señalar que "El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores". Asimismo, el artículo 293 reconoce su carácter estructural para el Estado ecuatoriano en el momento que lo articula con el Presupuesto General del Estado, y los demás presupuestas de las administraciones públicas:

> "La formulación y la ejecución del Presupuesto General del Estado se sujetarán al Plan Nacional de Desarrollo. Los presupuestos de los gobiernos autónomos descentralizados y los de otras entidades públicas se ajustarán a los planes regionales, provinciales, cantonales y parroquiales, respectivamente, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, sin menoscabo de sus competencias y su autonomía".

Su presencia en la cultura política se inicia fundamentalmente desde la Constitución de la República del Ecuador de 2008. Fue un instrumento destacado por los gobiernos de la "Revolución Ciudadana" para el cambio en Ecuador según sus políticas gubernamentales. El primer plan nacional fue el aprobado en 2007 denominado Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 2007-2010, durante el primer mandato de Rafael Correa. El segundo plan que se aprueba desde un nuevo marco constitucional se denominó "Programa de Gobierno" (2009-2013) e introdujo la expresión de "Plan Nacional para el Buen Vivir", y que sería el título con el que se conoce el último aprobado en tiempos de Rafael Correa como presidente constitucional, para el período 2013-2017 (Benito-Gil, 2017). Estos planes son considerados por Benito- Gil (2017) como un panorama esencial para comprender la apuesta pública por mejorar

el sistema público educativo en torno al derecho a la educación de los ecuatorianos.

En 2017 Lenin Moreno es nombrado presidente constitucional del Ecuador tras ganar las elecciones, y se diseñó el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Si bien comparte un mismo partido político como es Alianza País, para algunos autores este plan nacional marco la finalización de la centralidad del buen vivir como modelo orientador en las políticas sociales y económicas, así como en la articulación de derechos que dotan de significado al significante buen vivir: "En resumen, parafraseando a Albert Hirschmann, entre 2007 y 2017 hemos asistido al orto y al ocaso del buen vivir en la planificación nacional del desarrollo en el Ecuador" (Hidalgo-Capitán y Cubillo- Guevara, 2018).

Para mayor abundamiento, los planes nacionales aprobados durante la presidencia supusieron un instrumento esencial en la enculturación del buen vivir en la cultura política y educativa. Esta cosmovisión denominada por algunos autores como un discurso de la modernidad (Beling, Vanhulst, Demaria, Rabi, Carballo y Pelenc, 2018) es vertebral para la comprensión de la Constitución del Ecuador (2008). Por ejemplo, su discriminación impediría comprender los derechos de la naturaleza y su relación con la dignidad humana (Lara, 2019; Lara y Herrán, 2016). Incluso, en el artículo 3.5 de la norma constitucional señala que es un deber del Estado "Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir". Del mismo modo, según recuerda en su artículo 26 la educación es un derecho fundamental para la consecución del buen vivir:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Asamblea Constituyente, 2008).

Esta aspiración social en la que se comprometieron los ecuatorianos desde 2008 se encuentra presente de manera recurrente en los planes de

desarrollo aprobados en 2010 y 2013, y de forma accesoria o inexistente en los siguientes con los gobiernos de Lenin Moreno y Guillermo Lasso respectivamente. En 2015 se aprueba la Agenda 2030 en la ONU y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades (ONU, 2015).

En 2021, Guillermo Lasso releva al anterior presidente Lenin Moreno y a la presencia del partido Alianza País en el gobierno de la República del Ecuador. Aparece como un gobierno liberal que intenta quedar reflejado en su Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025) pero con las limitaciones de gasto social que le impone la Agenda 2030, especialmente en educación y sanidad económica (al menos con carácter enunciativo).

En la planificación para crear oportunidades, el rol del Estado, el mercado y el medio ambiente se armonizan. Las personas son el centro de las actividades económicas, se promueve la potenciación de sus capacidades y del derecho a vivir en libertad, bajo un entorno de seguridad y respeto a sus derechos a sus derechos fundamentales (PND, 2021, p.10).

El reconocimiento de la Transición ecológica, así como la gratuidad de la enseñanza y la salud como políticas de Estado, parecen demostrar las limitaciones a las propuestas de liberalización de la vida económica que se plantearon en su candidatura, y la justificación de medidas de carácter impositivas nuevas (Lasso, 2021), alejadas de su programa como candidato.

2.2 La educación en los planes nacionales de desarrollo: 2007-2017

De manera sucinta se describirá cómo se comprende la educación como derecho y objetivo en la concepción integral del texto de cada plan nacional de desarrollo. En este sentido se mencionan los siguientes planes nacionales de desarrollo:

- Plan Nacional De Desarrollo: Planificación para la Revolución Ciudadana (2007-2010).
- Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (2009-2013).
- Plan Nacional para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor (2013-2017).
- Plan Nacional de Desarrollo: Toda una vida (2017-2021).

Plan Nacional De Desarrollo: Planificación para la Revolución Ciudadana (2007-2010)

En el Plan Nacional De Desarrollo: Planificación para la Revolución Ciudadana (PND, 2007), la educación ostenta un papel destacado para la participación de la ciudadanía y la consolidación de la democracia. Se encuentra en su objetivo 2 destinado a "Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía". Este Plan Nacional se estructura en 8 estrategias generales, con 12 objetivos nacionales de desarrollo humano y 92 políticas, y con 641 lineamientos. Tiene una extensión de 458 páginas.

El objetivo 2 destinado a la educación se ubica de la página 97 a la 111 (14 páginas). En este plan define las capacidades básicas como aquellas que se consiguen con la buena nutrición y el acceso a la educación de calidad (PND, 2007). Asimismo, está presente la aspiración por la construcción de una sociedad de la información. Defiende la educación como una demanda social necesaria para combatir las desigualdades sociales y disminuir la pobreza. Entre las problemáticas educativas que parte se señalan la brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas, el analfabetismo, la ausencia de sistemas de evaluación de la calidad y

la baja tasa de matrícula en educación preescolar. Según el PND (2007) "Las carencias estructurales acumuladas en el acceso a la educación persisten. En 10 años la tasa de analfabetismo se redujo solamente 1 punto porcentual, ubicándose en 9% al año 2006" (p.100).

En cuanto al analfabetismo se destaca su presencia en las zonas rurales, mujeres y de pertenencia a colectivos indígenas y afros. En este contexto, se establecen siete políticas de las cuales cinco están orientadas a la educación. Las otras dos se refieren a la sociedad de la información y a la nutrición. Las políticas educativas se concretan en las siguientes:

a. Impulsar el acceso universal a educación de calidad
b. Impulsar una educación de calidad, intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y desarrollar plenamente las capacidades de las personas.
c. Generar capacidades para el desarrollo humano sustentable y procesos de formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural.
d. Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe
e. Promover la investigación científica y la innovación tecnológica para propiciar procesos sostenibles de desarrollo.

Cada política tiene marcados unas estrategias concretas en la que se caracteriza principalmente la fuerte presencia de lo público y la ninguna referencia a su articulación privada. Cualquier mención respecto a lo particular o privado se caracteriza por su ausencia en la realidad educativa que se pretende mediante la política educativa.

Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (2009-2013)

El Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (PND, 2009) parte del plan anterior. En este sentido incluye el mismo objetivo 2 con la misma nominación "Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía". Está estructurado el Plan en 12 estrategias, 12 objetivos y 520 páginas.

En este caso, el objetivo 2 se extiende de la página 161 a 188 (27 páginas). En su concepción de educación se caracteriza por una mayor complejidad y su presencia como derecho esencial para la consecución del buen vivir. Está orientada para la consecución de una "educación de calidad favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales" (PND, 2007, p.161). La presencia de la ecología como principio inspirador para el buen vivir en Ecuador, supone la inclusión de la armonía como vector explicativo de la realidad, también la educativa. De ahí la referencia a los saberes de la vida, superando la primacía, aunque a efectos enunciativos, del conocimiento sobre cualquier otro. Asimismo, se apuesta por una educación más consciente (y trasformadora) con la cultura del país y su historia.

Por otro lado, mantiene su relevancia en la formación de una ciudadanía que participa y cuestiona, necesaria para la consolidación de la democracia y la eliminación de las desigualdades.

Esta cosmovisión integrada en la Constitución del Ecuador (2008) se plasma en el desarrollo de este objetivo dos. En el anterior PND (2007) se ocupaba este por las problemáticas generales como la desnutrición, las carencias existentes para una sociedad de la información y las educativas. En el caso del PND (2009), además de la desnutrición y la educación, se ocupa de la cultura y del deporte. Concretamente para la educación se señalan las siguientes problemáticas a grandes rasgos:

1. Extensión de la formación en todos los niveles, incluidos la actualización de los funcionarios públicos.
2. Reducción de la brecha digital.
3. Acceso a las tecnologías de la información y comunicación en las zonas rurales.
4. Analfabetismo especialmente entre las mujeres.
5. Fortalecimiento de la investigación e innovación científica desde el respeto y promoción de la biodiversidad.
6. Interculturalidad en la educación.

En cuanto a las políticas resulta interesante la relevancia que se realiza en este plan a la educación superior y a la ciencia y tecnología con una marcada orientación a su institucionalización pública "Fortalecer la

institucionalidad pública de la ciencia y tecnología" (PND, 2009, p.173). La articulación de lo público con los poderes productivos queda como una cuestión relevante pero accesoria ante la fuerte preeminencia de lo público. Las políticas educativas que se señalan son las siguientes:

1. Mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.
2. Fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación.
3. Generar procesos de capacitación y formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural articulados a los objetivos del Buen Vivir.
4. Fortalecer la educación superior con visión científica y humanista, articulada a los objetivos para el Buen Vivir.
5. Promover la investigación y el conocimiento científico, la revalorización de conocimientos y saberes ancestrales, y la innovación tecnológica.

Plan Nacional para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor (2013-2017)

El Plan Nacional para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor (PNBV, 2013) intenta recuperar las experiencias de los anteriores planes. Como novedades más relevantes se destaca la búsqueda de un modelo económico más desarrollado sobre la base del conocimiento, innovación y tecnología. Entre sus pilares estratégicos sobre los que se fundamenta se encuentra la sustentabilidad ambiental, la trasformación de la matriz productiva, la unión entre la educación superior y los sectores productivos.

Las 600 páginas que lo conforman se estructuran en 12 objetivos con 93 metas, 11 políticas y 1095 lineamientos estratégicos. La política educativa, a diferencia de los anteriores, se ubica especialmente en el objetivo 4 destinado a "Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía". Se extiende desde la página 159 a 178 (19 páginas). Integra en su comprensión de la educación la aspiración constitucional referida al desarrollo holístico al pretender una formación humanista integral. Sin embargo, inserta connotaciones de índole ideológico

partidista de izquierdas que cuestiona la propia armonía en la que se contextualiza el buen vivir cuando hace referencia a la "la sociedad socialista del conocimiento". Este enunciado advierte de mayor presencia de lo público en la política educativa respecto a los planes anteriores. Se fundamenta por una visión que si bien reconoce la importancia de lo colectivo "la generación de riquezas se orienta al Buen Vivir colectivo, a la justicia social y a la participación de la sociedad en los frutos del modelo económico" (PNBV, 2013, p.160), no desconoce la necesidad de la educación para la consecución de la libertad individual junto con la social. En este proceso educativo el diálogo es un eje esencial en la comprensión del derecho a la educación que tiene de centro al "ser humano y al territorio" (PNBV, 2013, p.161).

Por otro lado, se aprecian contradicciones con la norma constitucional respecto a la educación de lo largo de la vida, pues queda definida desde la concepción en la norma suprema según su artículo 45 "Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción". Sin embargo, el PNBV (2013) señala que "El conocimiento se fortalece a lo largo de la vida, desde el nacimiento, con la cotidianidad y con la educación formal y no formal" (p.160).

Entre las problemáticas que se describen se pueden mencionar como novedades en la política educativa el señalamiento a las problemáticas diferenciadas en escolaridad, el rezago educativo (en especial a medida que se aumenta la edad), la repetición, acceso y asistencia, docencia, calidad (en los distintos niveles educativos), currículo, convivencia pacífica, y ciencia, tecnología e innovación. Con el anterior Plan coincide por la inclusión en la agenda del deporte y la nutrición.

Las políticas educativas en este Plan aparecen con una visión más convergente e integral, pues se visibiliza cierto esfuerzo en la complejidad de las temáticas abordadas en su formulación. Existe una mayor profusión, pues de 5 del anterior Plan pasan a 10. Se pueden destacar las siguientes:

1. Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior
2. Promover la culminación de los estudios en todos los niveles educativos
3. Promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad aprendiente
4. Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad.
5. Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir
6. Promover la interacción recíproca entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, para la transformación de la matriz productiva y la satisfacción de necesidades
7. Impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo
8. Promover la gestión adecuada de uso y difusión de los conocimientos generados en el país
9. Impulsar la formación en áreas de conocimiento no tradicionales que aportan a la construcción del Buen Vivir
10. Fortalecer la formación profesional de artistas y deportistas de alto nivel competitivo.

Plan Nacional de Desarrollo: Toda una vida (2017-2021)

El Plan Nacional de Desarrollo: Toda una vida (PND, 2017) surge en el contexto político de lanzamiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el año 2030. Tiene una extensión de 148 páginas. Se comprende la educación como un derecho fundamental que requiere garantizarse su acceso gratuito. Se reconocen como hitos importantes en la trasformación educativa del país la Ley Orgánica de Educación

Superior y la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Entre las novedades generales más relevantes se pueden mencionar la presencia de la educación ambiental para un modelo más ecológico y la introducción de movilidades políticas como la ideología de género.

> Plantea acciones para la reafirmación y ejercicio pleno de derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos mayores, personas con discapacidad y sus familias; así como de los pueblos y nacionalidades indígenas, del pueblo afroecuatoriano y del pueblo montubio, de personas lesbianas, gay, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero, intersexuales y *queer* (LGBTTTIQ) (PND, 2017, p.36)

La elaboración del Plan está marcada fuertemente por la presencia de diversos actores internacionales:

> Es importante recalcar, a razón de esto, que se contó con la participación tanto de expertos académicos como con la de varias agencias de la Organización de las Nacionales Unidas, tales como la Organización Internacional del Trabajo, Organización Internacional para las Migraciones y ONU Mujeres, mismas que aportaron en los contenidos de las propuestas, así como en el desarrollo metodológico del mismo (PND, 2017, p.36).

En relación con la estructura, a diferencia de los anteriores no cuenta con lineamientos políticos de implantación de los objetivos. Integra la idea de eje como concepto articulador de los objetivos cuya extensión va de la página 47 a 69 (22 páginas). En este sentido, para el análisis de la política educativa de este plan es necesario acudir a los objetivos del primer eje denominado "Derechos para todos durante la vida". Este eje comprende el objetivo 1 "Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas", objetivo 2 "Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas" y el objetivo 3 destinado a "Garantizar los derechos de la naturaleza para las actuales y futuras generaciones".

Entre las problemáticas que se plantean son variadas. Se reconoce la importancia de asegurar el acceso a la educación, la educación inclusiva pero orientada principalmente a la discapacidad, la educación intercultural y bilingüe, baja tasa de matrícula en la educación superior, el rezago en el bachillerato, educación sexual, reproductiva

y de planificación familiar, acceso a la educación inicial, la educación técnica y tecnológica y etnoeducación.

Se crea una institución novedosa en el Plan denominadas las "Intervenciones emblemáticas" que parecen concretar las políticas públicas que se realizarán para implantación de las políticas y sus metas. En este sentido, se pueden destacar:

a. "Calidad e inclusión. Ampliando las oportunidades en la educación superior": se reconoce la gratuidad hasta tercer nivel y se fortalece la educación técnica y tecnológica.
b. "Bachillerato acelerado rural": destinado a reducir el rezago escolar y la conclusión en adultos y jóvenes del Bachillerato General Unificado.
c. "Erradicación del analfabetismo".

3.- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO: PLAN DE CREACIÓN DE OPORTUNIDADES (2021-2025)

Tiene una extensión de 122 páginas. Queda estructurado en 130 metas, 55 políticas, 16 objetivos y 5 ejes. a) Eje Económico y Generación de Empleo: 4 objetivos, 14 políticas y 38 metas; b) Eje Social: 4 objetivos, 20 políticas y 46 metas. c) Eje Seguridad Integral: 2 objetivos, 5 políticas y 13 metas. d) Eje Transición Ecológica: 3 objetivos, 9 políticas y 17 metas, y e) Eje Institucional: 3 objetivos, 7 políticas y 16 metas.

Entre las políticas de Estado que declara el Plan (PND, 2021) se encuentra la Transición Ecológica que busca la ordenación territorial del Estado con el fin de la "adaptación y mitigación al cambio climático, la preservación del medio ambiente y el manejo del patrimonio natural de forma sostenible. Entre sus fines está lograr una mayor eficiencia socioeconómica con un manejo sostenible de los recursos naturales" (PND, 2021, p.36). Incluye para su consecución lineamientos en la economía, educación y en la gobernanza. En relación con la educación, se centra en el cambio de cultura en la forma de vida de la población que afecta a la forma de trasporte y de construcción, una economía de mercados sostenible, y modelos urbanísticos.

La educación se encuentra desarrollada en el eje social en su objetivo 7 dedicado a "Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles", con una extensión de tres páginas (69-71). Entre las problemáticas educativas que se plantea se encuentra la baja matrícula en educación inicial y bachillerato respecto a la educación general obligatoria, el aumento de población estudiantil extranjera en el sistema educativo, el difícil acceso en las zonas rurales, falta de eficiencia y trasparencia, violencia, un sistema de educación superior en desarrollo, y el deporte como una tarea pendiente en la cultura educativa (PND, 2021). Como novedades interesantes se encuentran la inclusión de conceptos como de innovación y eficiencia de forma recurrente. La garantía de acceso universal y gratuito se limita a la educación inicia, obligatoria y bachillerato. La educación superior, sin concretar las instituciones que la componen y su naturaleza (pública o privada), tiene el objetivo de fortalecer la autonomía responsable, la libertad, la calidad y la investigación de alto impacto. Investigación (alto impacto) que está siendo muy cuestionado desde Occidente en la medida que supone la aceptación (sumisión) a índices bibliométricos que se elaboran por empresas internacionales como Thomson and Reuters' Institute for Scientific Information o Elservier (Morales, Reina, y Manzano-Arrondo, 2018). De igual modo, una preocupación que se integra es la desconexión de la educación superior con el sistema productivo.

La denominación "Universidades" queda limitado únicamente a la necesidad de incrementar el número de artículos publicados. Por otro lado, se afianza la apuesta de una Educación Superior que potencia la educación técnica y tecnológica, y las modalidades a distancia y en línea. El cuarto nivel queda discriminado de su acceso desde lo público. Respecto a los estudios de tercer nivel, se aspira únicamente al incremento de la tasa de matrícula terciaria sin una responsabilidad pública manifestada.

4.- CONCLUSIONES

La política educativa que se desprende del Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 rompe con una tendencia de gobiernos de la Revolución Ciudadana en cuanto a la política nacional abriendo el camino a su liberalización en cierta medida, pero limitada al aceptar las exigencias de la Agenda 2030 que ya se habían incluido en el PND (2017) de Lenin Moreno. Así, por ejemplo, el acceso universal y gratuito a la Educación Superior no se contempla como deber del Estado garantizar, y desaparece la referencia a la educación de cuarto nivel. Por el contrario, sí se garantiza con los demás niveles educativos en cumplimiento con la Agenda 2030.

Se mantiene como señalaron Hidalgo-Capitán y Cubillo- Guevara (2018) la distancia con las aspiraciones del buen vivir o sumak kawsay que ya se marcara en el PND (2017) que se establece constitucionalmente. Queda al margen de la política educativa conceptos constitucionales claves como la interculturalidad, el humanismo, la diversidad de los pueblos indígenas y ancestrales, institucionalidad pública de la Educación Superior, la eliminación de las desigualdades y la participación ciudadana. En el PND (2021) se sustituyen por conceptos cercanos al mercado como innovación y eficiencia. La extensión que se ocupa a la educación es llamativa en comparación con los demás textos, pues si bien los demás planes destinarían un mínimo de 17 páginas (PND, 2007) y un máximo de 27 páginas (PND, 2009), el PND (2021) se limita a tres páginas.

Entre las principales preocupaciones que se establecen se encuentra el acceso de la zona rural a la educación, la potenciación de la investigación científica, el aumento de la matrícula en las distintas instituciones educativas de los diferentes niveles (educación obligatoria, bachillerato y educación superior), el incremento de estudiantes matriculados en la educación superior en línea, el incremento de titulados de enfermería por médico, y el fortalecimiento de la formación tecnológica.

Del mismo modo, la ecología como exigencia de la política educativa ecuatoriana es relegada por el PND (2021) por la aceptación de la

concepción Occidental denominada Transición Ecológica, que se preocupada por el cambio en la forma de vida y producción.

Las movilidades políticas se encuentran muy marcadas, aunque con un carácter más enunciativo que explicativo. La presencia de organismos internacionales en la elaboración de los planes de 2017 y 2021 es otra nota característica que diferencia de los anteriores. Así por ejemplo se hace referencia al Banco Mundial, al Fondo Monetario o a la Organización Internacional para las Migraciones entre otros. La ideología de género que se incluye en la política educativa desde 2017 se mantiene, igual que la educación en línea, y la educación orientada a la formación técnica y tecnológica.

El PND (2021) como política pública fundamental en el Ecuador se caracteriza por la inclusión de una mirada más liberal que rompe con la tendencia anterior de los gobiernos de la Revolución Ciudadana. Sin embargo, se mantiene la continuidad desde el PND (2017) respecto al compromiso con el cumplimiento de la Agenda 2030 más que de la Constitución del Ecuador (2008). El olvido por la aspiración del buen vivir en la comprensión de la educación es un ejemplo de ello.

5. REFERENCIAS

Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial.

Beling, A. E., Vanhulst, J., Demaria, F., Rabi, V., Carballo, A. E., y Pelenc, J. (2018). Discursive synergies for a 'great transformation'towards sustainability: pragmatic contributions to a necessary dialogue between human development, degrowth, and buen vivir. Ecological Economics, 144, 304-313. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.08.025

Benito- Gil, V. J. (2017). Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Hidalgo- Capitán, A. L. y Cubillo- Guevara, A. P. (2018). Orto y ocaso del buen vivir en la planificación nacional del desarrollo en Ecuador (2007-2021). América latina hoy: Revista de ciencias sociales, (78), 37-54.

Lara, F. y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, 18(36), 41-58.

Lara, F.(2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, individuo y sociedad, 31(1), 9-26.

Lasso, G. (2021). Discurso de la Presidencia de la República del Ecuador: entrega a la Asamblea Nacional del proyecto de "Ley Orgánica de creación de oportunidades, desarrollo económico y sostenibilidad fiscal". https://bit.ly/3FdtzpJ

Morales, I., Reina, O., y Manzano-Arrondo, V. (2018). La "buena universidad" desde la experiencia crítica. Aula abierta, 47(4), 387-394.

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

SENPLA (PND). (2021). Plan Nacional de Desarrollo: Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025).Diario Oficial.

SENPLADES (PNBV) (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor (2013-2017). Diario Oficial.

SENPLADES (PND) (2007). Plan Nacional De Desarrollo: Planificación para la Revolución Ciudadana (2007-2010). Diario Oficial.

SENPLADES (PND) (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (2009-2013). Diario Oficial.

SENPLADES (PND) (2017). Plan Nacional de Desarrollo: Toda una vida (2017-2021). Diario Oficial.

DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN

IGNACIO BRETOS
Departamento de Dirección y Organización de Empresas
Universidad de Zaragoza

MILLÁN DÍAZ-FONCEA
Departamento de Dirección y Organización de Empresas
Universidad de Zaragoza

BOGDAN RADU MARHELKA
Departamento de Dirección y Organización de Empresas
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía de la alteridad constituye un conjunto de perspectivas y estrategias educativas basadas en pilares fundamentales como la democracia, la justicia y la solidaridad, y que tienen como fin último la transformación social a través de la práctica educativa.

Estas perspectivas pedagógicas resultan cruciales en el ámbito de la docencia sobre gestión empresarial. Ello se debe a que, en un contexto marcado por la emergencia climática y las crecientes desigualdades sociales y económicas, la empresa se erige no sólo como causa fundamental de muchos de estos problemas, sino como un actor necesario para propiciar una transición socio-ecológica hacia una economía menos divisiva, más sostenible y justa (Adler et al., 2007).

En este trabajo nos centramos en los Estudios Críticos de Gestión (ECG) como una perspectiva pedagógica de la alteridad. Los ECG promueven no sólo la crítica de los principios y valores capitalistas dominantes en la educación empresarial y la práctica administrativa, sino también el planteamiento de otras formar de organizar las actividades

económicas que priorizan la dignidad, justicia social, bienestar y sostenibilidad medioambiental. A nivel empírico, presentamos un estudio de caso sobre una experiencia práctica llevada a cabo en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza, orientada a la consecución de una transformación social a través de la generación compartida y transferencia de conocimiento sobre emprendimiento y economía sociales.

El documento se organiza de la siguiente forma. Tras esta introducción, en el segundo apartado se proporciona una breve revisión sobre los Estudios Críticos de Gestión. En el tercer apartado se presenta el estudio de caso para, a continuación, reportar los principales resultados del estudio. El documento finaliza con una relación de las conclusiones del trabajo.

2. LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN: UNA REVISIÓN

El movimiento académico de los denominados Estudios Críticos de Gestión (ECG) surge a principios de la década de 1990 con la publicación del libro *Critical Management Studies* (Alvesson & Willmott, 1992), experimentando un desarrollo exponencial posteriormente (entre otros, Fournier & Grey 2000; Grey & Willmott 2005; Adler, Forbes, & Willmott 2007; Cox, LeTrent-Jones, Voronov, & Weir 2009; Alvesson, Bridgman, & Willmott 2009; Prasad, Prasad, Mills, & Mills 2015; Grey, Huault, Perret, & Taskin 2016). Los ECG han supuesto un importante revulsivo en el pensamiento crítico sobre las teorías hegemónicas de organización empresarial y las prácticas dominantes de gestión. Como señalan Adler et al. (2007: 2), los ECG 'ofrecen una gama de alternativas a la teoría convencional de organización empresarial con miras a transformar radicalmente la práctica de la gestión. El núcleo común es el profundo escepticismo con respecto a la defensa moral y la sostenibilidad social y ecológica de las concepciones y formas de gestión y organización predominantes'.

Es evidente que las corrientes académicas de pensamiento crítico sobre organización empresarial se remontan varias décadas atrás, reflejándose por ejemplo en las críticas humanistas de la burocracia y el

capitalismo corporativo, en los análisis sobre la explotación de los trabajadores inspirados en la teoría del proceso de trabajo (*labour process theory*), o en los estudios organizacionales feministas (para una revisión, véase Adler et al. 2007 y Alvesson et al. 2009). No obstante, una de las principales contribuciones de los ECG reside en su heterogeneidad y pluralidad, en tanto que aborda diversas problemáticas, se nutre de diferentes disciplinas teóricas y utiliza distintos métodos de investigación (Cunliffe 2008; Fournier & Grey 2000). Asimismo, se caracteriza por un claro interés en imaginar, generar y sustentar organizaciones que, en la práctica, ofrezcan alternativas radicales y viables a la corporación capitalista (Parker & Parker 2017; Leca, Gond, & Barin-Cruz 2014; Parker, Cheney, Fournier, & Land 2014).

Una línea clave de trabajo desarrollada dentro de los ECG se ha focalizado en la crítica de la ideología gerencialista y neoliberal que impregna las escuelas de negocio y facultades de ciencias empresariales y de los modelos y contenidos pedagógicos que se imparten, centrados fundamentalmente en la eficiencia organizacional, la competitividad empresarial y la lógica dominante de la 'maximización de beneficios/minimización de costes', enfatizando así la marginalización del pensamiento crítico sobre las organizaciones que se produce diariamente en dichos espacios (Grey 2007; Currie, Knights, & Starkey 2010; Fotaki & Prasad 2015; Bristow, Robinson, & Ratle 2017).

Así, los ECG abogan por politizar, problematizar y complejizar la discusión sobre organización empresarial en el ámbito educativo, abordando la influencia que las empresas tienen en las desigualdades económicas y estructurales, sistemas de relaciones de poder y modos de dominación y control, con el objetivo último de imaginar y generar formas de gestión más democráticas, humanistas, emancipadoras y socialmente responsables (Grey 2004; Learmonth 2007; Dehler 2009; Cunliffe & Linstead 2009; Huault & Perret 2011).

Sin embargo, en los últimos años, el campo científico de los ECG se ha embarcado en un intenso debate acerca de su relevancia, aplicabilidad, impacto y utilidad (King & Learmonth 2015), epitomizado en el concepto de performatividad crítica (*critical performativity*), el cual se ha diseñado para discutir las relaciones entre teoría y práctica en el ámbito

de los ECG y promover intervenciones pragmáticas y subversivas en la vida organizacional (Cabantous, Gond, Harding, & Learmonth 2016). Esta discusión surge de diversos argumentos que sostienen que la naturaleza 'anti-performativa' de los ECG y la asociada crítica, en muchas ocasiones exclusivamente negativa del organización empresarial (Parker 2002), no permite influir en las tácticas convencionales de gestión ni involucrar a los directivos al situarlos como enemigos o elementos antagónicos, imposibilitando así una transformación social real (Fournier & Grey 2000; Hartmann 2014; King & Learmonth 2015; Wickert & Schaefer 2015).

En definitiva, se plantea la necesidad de un 'viraje performativo' en el ámbito de los ECG con el objetivo de 'intervenir de forma activa y pragmática en los debates específicos sobre organización empresarial y alentar formas progresivas de gestión' (Spicer et al. 2009: 537). Es decir, existe una preocupación cada vez mayor por explorar alternativas organizadas en torno a valores como la solidaridad, autonomía, participación y democracia, que nos permitan crear un sentido de la 'organización que está por llegar' en lugar de seguir centrándonos en rechazar la organización que tenemos actualmente (Spicer et al. 2009: 551; King & Land 2018).

Más allá del acalorado debate teórico-conceptual sobre la 'performatividad crítica', así como de la discrepancia acerca de las vías para lograrlo y las posibles consecuencias (para una revisión, véase Huault, Kärreman, Perret, & Spicer 2017 y Parker & Parker 2017), parece que existe cierto consenso en el deseo de promover una involucración más estrecha entre académicos críticos y profesionales y de generar conocimiento que sea más útil y relevante para la práctica de la gestión (Hartmann 2014; Wickert & Schaefer 2015; Cabantous et al. 2016; Gond, Cabantous, Harding, & Learmonth 2016; Spicer, Alvesson, & Kärreman 2016; Learmonth, Harding, Gond, & Cabantous 2016). En una línea muy similar, diversos trabajos coinciden en que deben abandonarse los excesos teóricos y comenzar a asentar más firmemente los debates en contextos empíricos conformados por las experiencias y posibilidades prácticas que tienen lugar dentro y alrededor de las organizaciones (Voronov 2008; Cox et al. 2009; Barros 2010; King & Learmonth 2015;

Spoelstra & Svenson 2016; Fleming & Banerjee 2016; Parker & Parker 2017; Prichard & Benschop, 2018).

A la luz de este debate, diversos autores han "puesto el concepto de performatividad crítica a trabajar". Algunos han explorado empíricamente la 'performatividad' de diversas formas alternativas de organización y gestión dentro del sistema capitalista, esto es, si dichas organizaciones ofrecen alternativas radicales—por ejemplo, en forma de prácticas participativas y democráticas—para transitar hacia una economía post-capitalista menos divisiva y destructiva (Parker et al. 2014; Sutherland, Land, & Böhm 2014; Paranque & Willmott 2014; Parker & Parker 2017; Bretos & Errasti 2017; Errasti, Bretos, & Nunez 2017; Bretos et al. 2018a; Bretos et al. 2020a). Si bien estos trabajos no proporcionan prescripciones para la acción, cuanto menos, sí evidencian que otra forma de organización y gestión es posible al mostrar la existencia de un amplio espectro de organizaciones alternativas, que incluyen desde las cooperativas y mutuas hasta las comunidades intencionales y bancos de tiempo, cuyas raíces se inspiran en el anarquismo, el sindicalismo, el movimiento ecologista, el feminismo, el comunismo libertario, o el movimiento cooperativo (Parker et al. 2014b; Land & King, 2014).

Otros estudios han vinculado la performatividad con el concepto de *engaged scholarship*, definido por Van de Ven & Johnson (2006: 803) como 'una forma colaborativa de investigación en la que académicos y profesionales aprovechan sus diferentes perspectivas y competencias para coproducir conocimiento sobre un problema o fenómeno complejo que existe en condiciones de incertidumbre en el mundo' (véase también Cunliffe & Scaratti 2017). Este concepto ha aterrizado en la práctica de los ECG en distintas formas. Algunos autores han abogado por difundir el conocimiento más allá de los círculos académicos auto-referenciales de los ECG (Alvesson et al. 2009: 17), por ejemplo, dirigiéndose no sólo a altos directivos sino también a otros stakeholders, como sindicatos y trabajadores, y a otros grupos minoritarios y marginalizados de la sociedad (Fournier & Grey 2000; Spicer et al. 2016). Las conferencias académicas también han sido objeto de debate, sugiriéndose la necesidad de repensar su papel como espacios de aprendizaje colectivo que promuevan una involucración más creativa y

dialogadora (Bell & King 2010), o de que los académicos de los ECG entablen diálogos y expongan sus resultados de investigación en debates públicos y foros más interdisciplinares y diversos que incluyan otras audiencias como *policy makers*, inversores, activistas o miembros de organizaciones alternativas (Fournier 2005; Spicer et al. 2016; Baars & Spicer 2017). Asimismo, algunos autores destacan implícitamente la importancia de utilizar un estilo de redacción sugerente y directo en los artículos de investigación que persuada a los lectores a comportarse de manera diferente en la sociedad (Bell & King 2010; Bevan & Learmonth 2013; King & Learmonth 2015).

De forma más directa, varios trabajos han abordado cómo los académicos críticos pueden involucrarse con y dentro de las organizaciones para influir activamente en las prácticas de gestión y promover una transformación social más amplia. Por ejemplo, algunos académicos críticos han relatado sus experiencias personales como profesionales y directivos en organizaciones, revelando los desafíos y posibilidades que han encontrado para practicar la gestión con una conciencia crítica (King & Learmonth 2015), así como su involucración en campañas de protesta, grupos activistas y movimientos sociales (King 2015).

Por otro lado, King & Land (2018) reportan su intervención en una organización educativa sin ánimo de lucro inmersa en un proceso de cambio organizacional para adoptar prácticas y estructuras más participativas y democráticas. Si bien sus resultados muestran el fracaso de este 'proyecto performativo' y los límites potenciales de la 'performatividad crítica', ya que los miembros de la organización decidieron democráticamente no establecer estructuras más participativas, sí evidencian claramente cómo los académicos pueden tener roles activos en las organizaciones que fomenten debates internos para establecer modelos de gestión y organización menos jerárquicos y más solidarios, democráticos y emancipadores.

Otros estudios arrojan resultados más positivos y esperanzadores. A través del caso de las incubadoras brasileñas de cooperativas, Leca et al. (2014) examinan el papel de universidades y académicos en la incubación y difusión de cooperativas en comunidades desfavorecidas para mejorar las condiciones de vida de la población y fomentar su

emancipación. De manera similar, Esper et al. (2017) examinan la involucración de profesores universitarios en la creación y mantenimiento de empresas recuperadas por sus trabajadores mediante cooperativas en Argentina. Así, los autores extienden el concepto de 'performatividad crítica', definiéndolo como 'las intervenciones subversivas de los académicos que pueden implicar la producción de nuevas subjetividades, la constitución de nuevos modelos organizacionales y/o la vinculación de estos modelos con los movimientos sociales actuales' (Esper et al. 2017: 671).

En cambio, como señalan Fleming & Banerjee (2016), una línea de trabajo mucho menos explorada para avanzar en la 'performatividad crítica' de los ECG reside en la pedagogía crítica de la gestión empresarial en los espacios educativos, como las escuelas de negocio y las facultades de economía y empresa. Esto resulta paradójico teniendo en cuenta que, como ilustran diversos trabajos basados en las disciplinas de la pedagogía crítica y los ECG, ofrecer herramientas a los alumnos para que piensen y reflexionen de manera crítica sobre el organización empresarial es imprescindible para promover acciones sociales emancipadoras y constructivas, y transformar así la realidad práctica de la gestión (Grey 2004; Fenwick 2005; Learmonth 2007; Dehler 2009; Huault & Perret 2011; Kurucz, Colbert, & Marcus 2014).

En los términos del teórico pedagogo Paulo Freire, ampliamente citado por los promotores de los ECG, la pedagogía es esencial para crear una 'consciencia crítica' (Freire, 1970a), definida como el proceso mediante el cual las personas 'logran una profundización de la conciencia tanto de la realidad sociocultural que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad' (Freire, 1970b: 452), es decir, se erige como un método para 'aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas, y actuar contra los elementos opresivos de la realidad' (Freire, 1970a: 36). De hecho, como han señalado recientemente Huault et al. (2017: 4), una 'pregunta futura interesante para explorar es el papel que la educación podría jugar en la performatividad crítica'. Por tanto, siguiendo a Contu (2009: 545), consideramos que la cuestión reside en explorar 'cómo la performatividad crítica

puede asociarse con prácticas de educación que animan a los estudiantes a involucrarse con las prácticas de trabajo y organización'.

En este contexto, una reducida aunque importante línea de investigación ha hecho hincapié en las potencialidades ofrecidas por el estudio de las organizaciones alternativas no sólo para poner en cuestión los principios y valores capitalistas (como el crecimiento, competencia, individualismo y eficiencia) dominantes en la educación empresarial y la práctica administrativa, sino también para revelar otras formar de organizar las actividades económicas que priorizan la dignidad, justicia social, bienestar y sostenibilidad medioambiental (Fournier 2005, 2006; Reedy & Learmonth 2009; Contu, 2009; Audebrand, Camus, & Michaud 2017). Como apuntan Reedy & Learmonth (2009):

> Las organizaciones alternativas persiguen fines muy diferentes, de maneras diferentes a las empresas convencionales, por lo que estudiarlas tiene el potencial de estimular el debate y plantear preguntas sobre las actitudes individualistas e instrumentales implícitas en gran parte de la educación empresarial e investigación. Lo que es más importante, el estudio de la organización alternativa también sugiere un rango de posibilidades para repensar radicalmente las organizaciones —incluidas las escuelas de negocios— y el lugar de los directivos y otros actores dentro de ellas. (Reedy & Learmonth 2009: 241).

Sin embargo, estos estudios apenas han reportado algunos resultados sobre el impacto del estudio de organizaciones alternativas en los espacios educativos y, por lo tanto, nuestra comprensión sobre las consecuencias experienciales y prácticas de estas intervenciones es todavía muy limitada. El presente trabajo pretende avanzar en esta línea.

3. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO: EL LABORATORIO DE ECONOMÍA SOCIAL (LAB_ES)

Para abordar el objetivo señalado, en este trabajo presentamos un estudio de caso sobre la experiencia del Laboratorio de Economía Social (LAB_ES), creado en el año 2017 en el seno de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza (https://labes-unizar.es/). Los autores del presente trabajo han sido partícipes en la creación y desarrollo del LAB_ES desde el principio y, por tanto, los resultados empíricos presentados se basan en nuestra propia experiencia y en los

materiales que hemos elaborado y recopilado a lo largo del tiempo, tales como diversas memorias de actividades.

La creación del LAB_ES respondió a la identificación de dos carencias en nuestra facultad. Por un lado, no existía ningún espacio abierto a todos los colectivos de la comunidad universitaria en el que se promoviera y difundiera el conocimiento sobre gestión en organizaciones alternativas y empresas de economía social basadas en principios de solidaridad, equidad y justicia. Por otro lado, también se detectaron carencias entre el alumnado de la facultad, relacionadas con la ausencia de competencias en dos ámbitos muy precisos: (i) en la capacidad de trabajo en equipo y de cooperación y (ii) en el desarrollo de valores que doten a su actividad profesional y académica de sentido y capacidad de análisis crítico de la realidad estudiada y su entorno.

Así, el LAB_ES constituye un punto de referencia para el desarrollo de proyectos socialmente responsables, ecológicamente sostenibles y económicamente viables, dirigidos al alumnado y al personal docente e investigador de la Facultad de Economía y Empresa. Desde la perspectiva del alumnado, el objetivo final es dotar a este colectivo de herramientas, habilidades y capacidades para trabajar en equipo, aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos en la carrera, así como para conocer el entorno socioeconómico y atender las necesidades de las entidades de economía social una vez termine su estancia en la Universidad. Asimismo, el LAB_ES se establece como un espacio para que el personal docente pueda desarrollar prácticas colectivas innovadoras y diseñar nuevas metodologías docentes vinculadas a la transferencia de conocimiento y el trabajo cercano al alumnado y las entidades sociales de la ciudad. Los proyectos e ideas a desarrollar en el LAB_ES deben respetar las siguientes premisas básicas:

- Se promueven desde los principios y valores de la Economía Social.
- Se enfoquen a la puesta en marcha de proyectos reales.
- Apuesten por la Transferencia de Conocimiento.
- Generen innovación social.
- Obtengan un impacto social positivo para la sociedad.

La convicción con la que se origina el LAB_ES radica en que las organizaciones de la Economía Social, es decir, cooperativas, mutuas, sociedades laborales, empresas de inserción, centros especiales de empleo, asociaciones, fundaciones y sociedades agrarias de transformación (Bretos & Morandeira, 2016; Bretos & Marcuello, 2017), plantean una alternativa más justa a la empresa tradicional capitalista, al basarse en principios de carácter social como la anteposición de la persona y del fin social al capital, la defensa y aplicación de los principios de solidaridad y responsabilidad, la gobernanza democrática, o la autonomía de gestión e independencia, entre otros (Bretos & Errasti 2017; Bretos et al., 2018b). Estas organizaciones además están ampliamente implantadas en multitud de países y sectores (Bretos et al. 2018c), e incluso muchas de ellas operan a nivel multinacional ofreciendo sus productos y servicios más allá de sus fronteras nacionales (Bretos & Errasti 2018; Bretos et al. 2020b).

Las actividades del LAB_ES se articulan en torno a tres ejes o espacios de trabajo: (i) Espacio de Trabajo Colectivo, concebido para desarrollar proyectos en colaboración con organizaciones alternativas y empresas de Economía Social; (ii) Espacio de Participación de la Comunidad Universitaria, que busca fomentar el empoderamiento de la comunidad universitaria mediante actividades basadas en la transferencia de conocimiento a la sociedad; (iii) Espacio de Investigación Colectiva, orientado a la creación y diseminación de recursos útiles para visibilizar el papel de la Economía Social.

Por tanto, en resumen, el LAB_ES se erige como un espacio para que el alumnado, el personal docente e investigador y otros agentes sociales participen en la co-creación y transmisión de conocimiento sobre organizaciones alternativas fuera del circuito formal y oficial educativo universitario constituido por los cursos y asignaturas regladas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados derivados del recorrido del LAB_ES desde el año 2017. La presentación de los resultados se estructura en torno a tres líneas de intervención fundamentales

propiciadas por la actividad del LAB_ES: la visibilización entre la comunidad universitaria de alternativas de organización y gestión empresarial; la co-generación de conocimiento relevante entre diferentes agentes sociales; y la involucración del alumnado en proyectos alternativos de organización y gestión.

4.1. Visibilización de alternativas de organización y gestión empresarial

Desde el LAB_ES se ha trabajado en el diseño y celebración de diferentes actividades dirigidas a que el alumnado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza conozca realidades económicas y organizaciones basadas en principios como la solidaridad, democracia y la justicia social y medioambiental. Estas actividades han permitido visibilizar en el ámbito educativo universitario la existencia de alternativas al modelo de organización capitalista. Algunas de las principales actividades son las siguientes:

Premio a la Innovación Social Universitaria: Con el fin de reconocer y apoyar las iniciativas innovadoras vinculadas a la Economía Social y desarrolladas desde la comunidad universitaria, se ha convocado anualmente el Premio a la Innovación Social Universitaria. Ello ha permitido dar a conocer entre el alumnado universitario proyectos en diferentes etapas de realización orientadas a la transformación social.

Premios a las mejores ideas trabajos fin de master y fin de grado: Con este premio se busca incentivar y visibilizar los trabajos de investigación, tanto teórica como empírica, en temas relacionados con la Economía Social y Solidaria. Dichos premios han permitido fomentar el interés de los estudiantes por el desarrollo de soluciones sostenibles para la sociedad y el planeta.

Miércoles de Comercio Justo: con la colaboración Oxfam Intermón, todos los miércoles de noviembre y diciembre se han difundido los principios del Comercio Justo en distintas localizaciones de la Facultad de Economía y Empresa, ofreciendo una degustación solidaria de café, cacao y galletas y concienciando de esta forma sobre la necesidad de cambio en las prácticas y actitudes de consumo.

La Economía Social en tu Facultad: La finalidad de este proyecto consiste en difundir el conocimiento sobre la Economía Social entre todas las disciplinas académicas estudiadas en la Universidad de Zaragoza, fundamentalmente a través de la celebración de charlas en diferentes facultades con la participación de entidades y empresas de economía social. Hasta ahora se han realizado en la Facultad de Medicina, en la que participó la Fundación Espriú, entidad que promociona el "cooperativismo sanitario integral"; y en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura, con la participación de cooperativas de arquitectos de diferentes puntos de España.

Rutas cooperativas: Desde el año 2017 se han celebrado diferentes rutas guiadas a empresas cooperativas de Zaragoza en la que han participado un elevado número de alumnos del Grado de Administración y dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza. En dichas rutas, los estudiantes han visitado diferentes cooperativas zaragozanas en las que los mismos socios han explicado su proyecto económico y organizativo dando así lugar a una mayor visibilización de estas experiencias en el ámbito universitario.

4.2. La co-generación de conocimiento relevante para la práctica de las organizaciones alternativas

El LAB_ES constituye un espacio de producción de conocimiento crítico sobre organización y gestión empresarial, generado de manera colectiva entre diferentes actores sociales y económicos que incluyen profesores, alumnos, profesionales y personal de la Administración Pública. De esta forma, el conocimiento generado es útil y relevante para la práctica de las organizaciones de la Economía Social.

Semillero de Ideas: Consiste en un espacio en el que el alumnado, profesorado, personal docente investigador y otros miembros de la comunidad universitaria se reúnen semanalmente para cooperar, idear y desarrollar proyectos vinculados a la Economía Social. Se busca una cooperación entre todos los vinculados que permita romper jerarquías entre el alumnado y el profesorado. Desde el punto de vista del alumnado, el Semillero de Ideas ha proporcionado un espacio en el que pensar y desarrollar proyectos e iniciativas vinculadas a la Economía Social basados en la participación, el apoyo mutuo, la solidaridad y el compromiso con

el entorno. Estos encuentros han dado lugar a la participación en el Cinefórum organizado por la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza y a la elaboración, difusión y análisis de una encuesta sobre Consumo Responsable para conocer las pautas de consumo de la comunidad universitaria y realizar así una labor de comunicación y difusión de las alternativas e iniciativas de concienciación y fomento del consumo responsable existentes en la ciudad de Zaragoza.

Investigaciones colectivas: El LAB_ES ha coordinado y desarrollado diferentes investigaciones y estudios emplazados a atender a las necesidades de las propias entidades y empresas de Economía Social del entorno. Dichas investigaciones se han llevado a cabo a través de la colaboración de diferentes agentes, en concreto, profesores, estudiantes, profesionales del sector empresarial de la Economía Social y personal de la Administración Pública encargado de tomar decisiones relativas a la promoción de la Economía Social en el entorno local. Algunas de las investigaciones más destacables son:

- *Metodologías para la evaluación y medición del impacto social:* en este estudio se ofrece una batería de indicadores y preguntas clave que pueden ser utilizadas y aplicadas por organizaciones y proyectos interesados en medir y evaluar su impacto social. Dicha batería de preguntas nace de un amplio proceso de reflexión llevado a cabo en el seno del LAB_ES que se nutre además de una amplia variedad de experiencias prácticas de nuestro entorno.

- *Contratación Pública*: Este estudio analiza la contratación pública efectuada por las empresas y entidades de Economía Social con el Ayuntamiento de Zaragoza. Asimismo, presenta un mapa de la Contratación Pública de Zaragoza en relación con las Entidades de Economía Social y Solidaria, con el fin de poner en valor y dar visibilidad a la situación de la Economía Social en la Contratación Pública de la capital aragonesa.

- *Encuesta de las necesidades formativas de las entidades de economía social*: a través de la realización de una encuesta,

este estudio profundiza en el conocimiento de las necesidades de formación para el empleo de las entidades de Economía Social de Aragón. El objetivo último es que los resultados de la investigación permitan a las Administraciones Públicas adaptar y mejorar su oferta formativa a las necesidades de las entidades de Economía Social.

– *Directorio de entidades de Economía Social*: Con el fin de unificar y completar la información existente referente a las entidades de Economía Social, se ha elaborado un Directorio con la ayuda de las redes o plataformas en las que se integran el grueso de las entidades de Economía Social en Aragón. De esta manera, se ha logrado ofrecer una fuente fiable de consulta que pone en valor la dimensión e importancia de la Economía Social, proporcionando al sector una sólida herramienta para la negociación con la Administración Pública.

4.3. La involucración directa del alumnado en proyectos alternativos de organización y gestión

Un objetivo clave del LAB_ES consiste en proporcionar herramientas, habilidades y capacidades a los estudiantes para que ellos mismos sean capaces en el futuro de llevar a cabo experiencias alternativas de organización y gestión fuera de la universidad. Es decir, el LAB_ES pretende erigirse como un espacio para la promoción del emprendimiento social dentro y fuera de la universidad. Por el momento, se ha avanzado en esta línea a través de dos áreas de actuación:

Prácticas para desarrollar proyectos de Economía Social: A través de un acuerdo de colaboración con el Servicio de Orientación y Empleo de una Universidad de Zaragoza (UNIVERSA), el LAB_ES actúa como intermediario para fomentar que los estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas realicen sus prácticas de empresa en entidades de Economía Social. En concreto, el LAB_ES ha preparado encuentros con UNIVERSA y las Entidades de Economía Social con el objetivo de promover las posibilidades de colaboración entre los diferentes actores

ApS Consultoría Social Empresarial: El ApS es una metodología docente que contribuye a integrar el aprendizaje con el servicio a la sociedad y fomenta lazos entre el entorno y las instituciones educativas. Aplicado al ámbito universitario, el ApS potencia enormemente la formación integral de los estudiantes mejorando su aprendizaje y sus competencias profesionales y, al mismo tiempo, contribuye como institución al bienestar social. El LAB_ES ha aplicado esta metodología creando un espacio de aprendizaje, organizado alrededor de varios ejes de actuación específicos, generando un entorno en el que los/as estudiantes implicados/as ponen en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera, colaborando en proyectos sociales en el ámbito de la economía y la empresa bajo la supervisión de profesores/as universitarios/as y egresados/as.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha puesto en valor la relevancia de los Estudios Críticos de Gestión (ECG) como perspectiva desde la que promover alternativas de gestión y organización empresarial que suelen ser marginalizadas en los espacios educativos universitarios convencionales. Para ello se ha tomado como referencia el estudio del Laboratorio de Economía Social (LAB_ES) y su papel relevancia para la teoría y práctica del emprendimiento social dentro y fuera de la universidad.

El trabajo refleja las posibilidades de incluir el estudio de organizaciones alternativas en la agenda pedagógica, no sólo para fomentar un pensamiento crítico entre los alumnos, sino también para proporcionarles las herramientas para que sean capaces de emprender iniciativas alternativas de organización y gestión fuera de la universidad al servicio de la sociedad y la ciudad de Zaragoza. En este sentido, las entidades de Economía Social, que promueven un emprendimiento social, han demostrado conformar un sector organizativo alternativo al modelo capitalista, en tanto que promueve formas de organización y gestión más democráticas, humanistas, emancipadoras y responsables en términos sociales y medioambientales.

Por otra parte, también se muestra claramente que el LAB_ES adquiere un rol fundamental como espacio de producción de conocimiento crítico sobre organización y gestión empresarial; generado además de manera colectiva y colaborativa junto a los *stakeholders* implicados: profesorado, alumnado, profesionales del sector de la Economía Social, PYMES locales y personas involucradas en la definición de políticas públicas, entre otros. Esto favorece de manera crucial la generación y transferencia de conocimiento útil y transformador, aplicable a la práctica del día a día de las propias organizaciones implicadas.

En conclusión, el trabajo ofrece varias claves para promover la performatividad crítica de los ECG en el ámbito educativo universitario: (i) la visibilización de la existencia de alternativas prácticas y viables de organización y gestión empresarial que superan las relaciones de producción capitalista; (ii) la generación y publicación de investigación relevante y útil, es decir, que produzca un impacto en la sociedad; promoviendo además la generación de ese conocimiento de manera colectiva entre distintos *stakeholders*; y (iii) la involucración de los estudiantes en proyectos de organización y gestión alternativa, aplicando para ello nuevas metodologías que empoderen a los estudiantes como innovadores sociales.

Finalmente, cabe destacar que el LAB_ES tiene diversos retos por delante. En concreto, se pueden destacar para el futuro cercano: (i) la institucionalización del espacio en la estructura de la Facultad y que sea un referente para la ciudadanía de Zaragoza; (II) la extensión a otras Facultades de la Universidad de Zaragoza con cuya comunidad universitaria se pueda establecer una colaboración constante, y (III) conseguir un mayor enfoque hacia la investigación en el trabajo del LAB_ES, aplicada a la realidad de la economía social de la ciudad.

6. REFERENCIAS

Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. (2007). Critical management studies. Academy of Management Annals, 1, 119-179.

Alvesson, M., & Willmott, H. (Eds.). (1992). Critical management studies. London: Sage.

Alvesson, M., Bridgman, T., & Willmott, H. (2009). The Oxford Handbook of Critical Management Studies. Oxford: Oxford University Press.

Audebrand, L. K., Camus, A., & Michaud, V. (2017). A Mosquito in the classroom: Using the cooperative business model to foster paradoxical thinking in management education. Journal of Management Education, 41(2), 216-248.

Baars, G., & Spicer, A. (2017). Introduction: Why the Corporation? In G. Baars, & A. Spicer (Eds.), The Corporation: A Critical, Interdisciplinary Handbook (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Barros, M. (2010). Emancipatory management: The contradiction between practice and discourse. Journal of Management Inquiry, 19(2), 166–184.

Bell, E., & King, D. (2010). The elephant in the room: Critical Management Studies conferences as sites of body pedagogic. Management Learning, 41(4), 429–442.

Bevan, V., & Learmonth, M. (2013). 'I wouldn't say it's sexism, except that it's all these little subtle things': Healthcare scientists' accounts of gender in healthcare science laboratories. Social Studies of Science, 43(1), 136–158.

Bretos, I. & Morandeira, J. (2016). La economía social ante la actual crisis económica en la comunidad autónoma del país vasco. REVESCO-Revista de Estudios Cooperativos, 122, 7–33.

Bretos, I., & Errasti, A. (2017). Challenges and opportunities for the regeneration of multinational worker cooperatives: Lessons from Mondragon Corporation – A case study of the Fagor Ederlan Group. Organization, 24(2), 154–173.

Bretos, I. & Errasti, A. (2018). The challenges of managing across borders in worker cooperatives: Insights from the Mondragon cooperative group. Journal of Co-operative Organization and Management, 6(1), 34–42.

Bretos, I., & Marcuello, C. (2017). Revisiting globalization challenges and opportunities in the development of cooperatives. Annals of Public and Cooperative Economics, 88(1), 47-73.

Bretos, I., Díaz-Foncea, M., Marcuello, CH., & Marcuello, C. (2018). Cooperativas, capital social y emprendimiento: una perspectiva teórica. REVESCO-Revista de estudios Cooperativos, 128, 76–98.

Bretos, I., Errasti, A., & Marcuello, c. (2018). Ownership, governance and the diffusion of HRM practices in multinational worker cooperatives: Case-study evidence from the Mondragon Group. Human Resource Management Journal, 28(1), 76–91.

Bretos, I., Díaz-Foncea, M., & Marcuello, C. (2018). Cooperativas e internacionalización: un análisis de las 300 mayores cooperativas del mundo. Ciriec-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 92, 5–37.

Bretos, I., Díaz-Foncea, M., & Marcuello, C. (2020). La cooperativa de iniciativa social: un modelo de empresa social en España. REVESCO-Revista de Estudios Cooperativos, 135, 71–80.

Bretos, I., Díaz-Foncea, M., & Marcuello, c. (2020). International expansion of social enterprises as a catalyst for scaling up social impact across borders. Sustainability, 12(8), 3262.

Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2017). Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and 'excellence': The dialectics of resistance and compliance. Organization Studies, 38(9), 1185–1207.

Cabantous, L, Gond, J. P., Harding, N., & Learmonth, M. (2016). Critical essay: Reconsidering critical performativity. Human Relations, 69(2), 197–213.

Contu, A. (2009). Critical Management Education. In M. Alvesson, T. Bridgman, and H. Willmott (Eds.), The Oxford Handbook of Critical Management Studies (pp. 536-550). Oxford: Oxford University Press.

Cox, J. W., LeTrent-Jones, T. G., Voronov, M., & Weir, D. (Eds.) (2009). Critical Management Studies at work: Negotiating tensions between theory and practice. Cheltenham: Edward Elgar.

Cunliffe, A. L. (2008). Will you still need me… when I'm 64? The future of CMS. Organization, 15(6), 936–938.

Cunliffe, A. L., & Linstead, S. A. (2009). Introduction: Teaching from Critical Perspectives. Management Learning, 40(1), 5-9.

Cunliffe, A. L., & Scaratti, G. (2017). Embedding impact in engaged research: Developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. British Journal of Management, 28(1), 29–44.

Currie, G., Knights, D., & Starkey, K. (2010). Introduction: A Post-crisis Critical Reflection on Business Schools. British Journal of Management, 21(1), 1-5.

Dehler, G. E. (2009). Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. Management Learning, 40(1), 31-49.

Errasti, A., Bretos, I., & Nunez, A. (2017). The Viability of Cooperatives: The Fall of the Mondragon Cooperative Fagor. Review of Radical Political Economics, 49(2), 181-197.

Esper, S., Cabantous, L., Barin-Cruz, L., & Gond, J. P. (2017). Supporting alternative organizations? Exploring scholars' involvement in the performativity of worker-recuperated enterprises. Organization, 24(5), 671–699.

Fenwick, T. (2005). Ethical dilemmas of critical management education. Management Learning, 36(1), 31–48.

Fleming, P., & Banerjee, B. (2016). When Performativity Fails: Implications for Critical Management Studies. Human Relations, 69(2), 257-276.

Fotaki, M., & Prasad, A. (2015). Questioning neoliberal capitalism and economic inequality in business schools. Academy of Management Learning and Education, 14(4), 556–575.

Fournier, V. (2005). 'Yes'. In C. Jones & D. O'Doherty (Eds.), Manifestos: For the Business School of Tomorrow (pp. 198–205). Turku, Finland: Dvalin Books.

Fournier, V. (2006). Breaking from the weight of the eternal present: Teaching organizational difference. Management Learning, 37(3), 295-311.

Fournier, V., & Grey, C. (2000). At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. Human Relations, 53(1), 7–32.

Freire, P. (1970a). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Freire, P. (1970b). Cultural action and conscientization. Harvard Educational Review, 40(3), 452–477.

Gond, J. P., Cabantous, L., Harding, N., & Learmonth, M. (2016). What do we mean by performativity in organization and management theory: The uses and abuses of performativity. International Journal of Management Reviews, 18(4), 440-463.

Grey, C. (2004). Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education. Academy of Management Learning and Education, 3(2): 178 –186.

Grey, C. (2007). Possibilities for critical management education and studies. Scandinavian Journal of Management, 23(4), 463-471.

Grey, C., & Willmott, H. (2005). Critical Management Studies: A Reader. Oxford: Oxford University Press.

Grey, C., Huault, I., Perret, V., & Taskin, L. (Eds.) (2016). Critical Management Studies: Global Voices, Local Accents. New York: Routledge.

Hartmann, R. K. (2014). Subversive functionalism: For a less canonical critique in critical management studies. Human Relations, 67(5), 611-632.

Huault, I., & Perret, V. (2011). Critical management education as a vehicle for emancipation. M@n@gement, 14(5), 281-309.

Huault, I., Kärreman, D., Perret, V., & Spicer, A. (2017). The evolving debate about critical performativity. M@n@gement, 20(1), 1-8.

King, D. (2015). The possibilities and perils of critical performativity: Learning from four case studies. Scandinavian Journal of Management, 31(2), 255-265.

King, D., & Learmonth, M. (2015). Can critical management studies ever be 'practical'? A case study in engaged scholarship. Human Relations, 68(3), 353-375.

King, D., & Land, C. (2018). The democratic rejection of democracy: Performative failure and the limits of critical performativity in an organizational change project. Human Relations (in press), DOI: 10.1177/0018726717751841.

Kurucz, E., Colbert, B., & Marcus, J. (2014). Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. Management Learning, 45(4), 437-457.

Land, C., & King, D. (2014). Organizing otherwise: Translating anarchism in a voluntary sector organization. ephemera, 14(4), 923–950.

Leca, B., Gond, J. P., & Barin-Cruz, L. (2014). Building 'Critical Performativity Engines' for deprived communities: The construction of popular cooperative incubators in Brazil. Organization, 21(5), 683-721.

Learmonth, M. (2007). Critical management education in action: Personal tales of management unlearning. Academy of Management Learning and Education, 6(1), 109-113.

Learmonth, M., Harding, N., Gond, J. P., & Cabantous, L. (2016). Moving critical performativity forward. Human Relations, 69(2), 251–258.

Paranque, B., & Willmott, H. (2014). Cooperatives—saviours or gravediggers of capitalism? Critical performativity and the John Lewis Partnership. Organization, 21(5), 604-625.

Parker, M. (2002). Against Management. Cambridge: Polity.

Parker, S., & Parker, M. (2017). Antagonism, accommodation and agonism in critical management studies: Alternative organizations as allies. Human Relations, 70(11), 1366-1387.

Parker, M., Cheney, G., Fournier, V., & Land, C. (2014). The Routledge companion to alternative organization. London: Routledge.

Parker, M., Cheney, G., Fournier, V., & Land, C. (2014b). The question of organization: A manifesto for alternatives. ephemera, 14(4), 623-638.

Prasad, A., Prasad, P., Mills, A. J., & Mills, J. H. (Eds.) (2016). The Routledge companion to critical management studies. New York: Routledge.

Prichard, C., & Benschop, Y. (2018). It's time for Acting Up! Organization, 25(1), 98-105.

Reedy, P., & Learmonth, M. (2009). Other possibilities? The contribution to management education of alternative organizations. Management Learning, 40(3), 241-258.

Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. (2009). Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. Human Relations, 62(4), 537-560.

Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. (2016). Extending critical performativity. Human Relations, 69(2), 225-249.

Spoelstra, S., & Svensson, P. (2016). Critical performativity. The happy end of Critical Management Studies? In A. Prasad, P. Prasad, A. J. Mills, & J. H. Mills (Eds.), The Routledge Companion to Critical Management Studies (pp. 69-79). New York: Routledge.

Sutherland, N., Bohm, S., & Land, C. (2014). Anti-leaders(hip) in Social Movement Organizations: The case of autonomous grassroots groups. Organization, 21(6), 759-781.

Voronov, M. (2008). Toward engaged critical management studies. Organization, 15(6), 939-945.

Wickert, C., & Schaefer, S. M. (2015). Towards a progressive understanding of performativity in critical management studies. Human Relations, 68(1), 107-130.

ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN (PRIMER NIVEL. ATAJO DE TECLADO: ALT+1)

Se puede considerar pasado incómodo, a todo aquel periodo o evento histórico que causa polémica tanto en su contenido como en la forma que es interpretado. En el caso de España hay dos momentos históricos paradigmáticos que año tras año demuestran que siguen sin ser abordados rigurosa y desapasionadamente por las autoridades políticas y por la opinión pública: la conquista y colonización de América y la Guerra Civil. Ambos momentos son fuente de discordancia usados en la arena política por estrategias electoralistas al mismo tiempo que tienen un difícil abordaje a causa de las pasiones desencontradas que emanan entre la población; dificultad creciente alimentada por la consolidación de la "cacofonía" de las redes sociales y la comunicación digital, hoy en día referente como plataforma de "dialogo" y "medidor" de las pulsaciones de la opinión pública.

A su vez, adolecemos de una historia esencialista que asocia la castellanidad católica como la normalidad extrapolándola a la enseñanza. Así seguimos viendo el uso del término España asociado a aquellos pasados que una narrativa nacionalista aún quiere revindicar, siendo el más evidente la narrativa de la "Reconquista. También se quedan fuera todas esas historias y poblaciones otras que no se adecuan a esos marcos de referencia, como la historia de los hispanomusulmanes, judíos o incluso con poblaciones marginalizadas aún hoy en día como la etnia gitana.

Esta ponencia quiere evidenciar la necesidad de abordar valiente y rigurosamente la enseñanza de los pasados incomodos y la historia de los silenciados, en los diferentes niveles de educación que permitan preparar a la sociedad española para abordar su propia historia con capacidad crítica y aprender de ella sin prejuicios para la mejoría de la sociedad.

A partir de mi experiencia como investigador y docente de historia indígena en Brasil, pretendo analizar y exponer como se aborda la enseñanza de este "elemento incómodo y marginal" de la historia brasileña en el país tropical. Hay que tener en cuenta que la históricamente llamada "cuestión indígena" ha sido una fuente de simbolismos usados y abusados por el Estado brasileño para consolidar una narrativa nacional beneficiosa, basada en la idílica e inexistente democracia racial o armonía de razas, en detrimento de los pueblos indígenas que se veían reducidos a un pequeño puñado de estereotipos y prejuicios. Con los gobiernos de izquierdas del Partido de los Trabajadores (bajo la administración de Lula da Silva y Dilma Rousseff) ha habido un abordaje crítico, creando leyes, como la nº11.645 del 2008, que obligaban a reformular e incluir una historia rigurosa, critica e inclusiva de las poblaciones tradicionalmente marginalizadas, entre las que se encontraban los pueblos indígenas. Avances significativos que se han visto cuestionados con el auge de Jair Bolsonaro, su perspectiva reaccionaria en el que la base de su poder se fundamenta en la perpetuación de aquellos históricos y negativos estereotipos ¿Qué podemos aprender de la experiencia brasileña? ¿cambiar la enseñanza de la historia indígena por una perspectiva más inclusiva ha tenido impacto en la sociedad o por el contrario ha ayudado a su polarización? Viendo que estamos viviendo tiempos de radicalización, se antoja necesario buscar referentes que ayuden a combatirlo.

2. OBJETIVOS

Este texto tiene como objetivo analizar y discutir, a partir de la experiencia del autor como historiador y docente de la historia indígena, apoyado en la literatura disponible sobre el tema, las siguientes cuestiones

- Como la historiografía brasileña ha representado tradicionalmente a los pueblos indígenas y como ha sido cuestionado por las corrientes de pensamiento de finales del siglo XX y comienzos del siglo XIX
- La representación tradicional de los pueblos indígenas en las aulas de enseñanza de historia y en los libros de texto
- Como se ha combatido los estereotipos en las clases de historia

3. DISCUSIÓN

3.1. PUEBLOS INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE BRASIL

Como es bien sabido, los pueblos indígenas no se constituyen como grupos dominantes en la sociedad brasileña. Entre las consecuencias de esta condición está el hecho de que su cultura sea considerada "la otra", diferente, diversa, exótica y extraña, tanto que es objeto de una legislación específica obliga a su inclusión en los diferentes currículos de enseñanza. Algo que por supuesto no ocurre con la cultura dominante, occidental, blanca, europea, civilizada, cristiana, tomada como “la normal”. Sujeto a los estigmas clasificatorios, la cultura de este “otro” ha sido tradicionalmente identificada como primitiva, étnica, inferior y atrasada, entendida desde un punto de vista esencialista, es decir, pura, fija, inmutable y estable, por tanto, ahistórica. De esta forma, el indígena que no se presente en este supuesto estado puro ha sido considerado aculturado, no indígena, sin identidad y sin tradición, de ahí que los indígenas sean representados predominantemente como figuras del pasado, muertos o en franco proceso de extinción, destinados a desaparecer.

Detentores de roles secundarios o como víctimas, transitando entre posiciones ambivalentes representados como aliados o enemigos, desde una perspectiva bélica como guerreros o bárbaros, marginados como esclavos o sometidos, lo que sí es común es que nunca son considerados como sujetos de acción. Su destino es, una vez dominados, integrados y aculturados, desaparecer como indios en la escritura histórica. Discurso de desaparición que los acompaña incluso en la actualidad, a

pesar de que se haya demostrado su crecimiento demográfico gracias a las mejoras en las condiciones de vida y la recuperación étnica.

El intento deliberado por parte de las autoridades y la sociedad brasileña de eliminar a estos pueblos o el deseo de victimizarlos ha estado acompañado por supuesto de una historiografía que siempre contribuyó a consolidar esa visión. Como señala Manuela Carneiro da Cunha (2012), ha prevalecido durante mucho tiempo la noción de indígenas como simples víctimas del sistema. Sea por mala consciencia o buenas intenciones, víctimas de una política y práctica destructiva totalmente ajena a ellos. Alejados de la metrópoli o de los grandes centros de poder, su construyó un fundamento teórico que trascendía a la moral, y es que su historia pasó a formar parte de un "vertedero" diseñado para todas esas regiones y p0blaciones ajenas al epicentro. A pesar de las buenas intenciones de reconocer la persecución de los pueblos indígenas, la postura políticamente correcta llegó a un resultado paradójico en la que, intentado, fútilmente, combatir la eliminación física y étnica, terminaron por añadir su anulación como sujetos históricos.

Tal visión tiene sus orígenes en el siglo XIX, cuando Francisco Adolfo de Varnhagen (1877), considerado el padre de la historiografía brasileña, escribió que, de los pueblos indígenas, no se podía hablar de civilización, sino de barbarie y atraso. Tales pueblos no son detentores de historia, sino de etnografía. La infancia de la humanidad en el orden moral, como la del individuo en el orden físico, siempre va acompañada de pequeñez y miseria. Antes que él, Philippe Von Martius había predicho que el indígena americano estaba destinado a desaparecer (Monteiro, 2001). Tal aspecto historiográfico sigue retumbando hoy en día, en una dinámica incansable de negar a los pueblos indígenas su propia historicidad, condenándolos a la desaparición.

En el siglo XIX se sabía muy poco de los indígenas, pero la literatura se llenaba de novelas épicas con caciques e indígenas heroicos, amores salvajes que tenía como paisaje la selva virgen. Se empezaron a valorar cada vez más los diccionarios antiguos jesuíticos de lenguas nativas, ya que en ellos se podía escoger entre llamativos términos indígenas que se podían intercalar con las estrofas de los nuevos poemas (Schwarcz, 1998).

Idealizado como "nacido libre, muerto en libertad", el indígena es representado al mismo tiempo como héroe y víctima. Por ello, la literatura romántica del siglo XIX diseñó los orígenes de la nación, ensalzando a un indígena heroico y de espíritu indomable, un modelo de honor a seguir que había sido sacrificado en nombre de la civilización. Los límites entre la ficción y la historia nacional parecían muy tenues y lo que prevalecía en ese momento era la idealización de lo antiguo, imagen evocada desde el siglo XVI, ya que, de hecho, los indígenas del siglo XIX convivientes de estos literatos eran considerados "degenerados". De esta concepción se derivan muchas narrativas que se dirigen a los pueblos indígenas como poblaciones estancadas y evocadoras del pasado como los primeros habitantes de Brasil. Aun así, es importante considerar que en los libros de texto escolares era casi inexistente, pues generalmente eran presentados por el título genérico "indios" en los capítulos iniciales cuando se trataba sobre la llegada de los portugueses para cerrar su historia en la fase final de la colonización, desapareciendo de la historia de Brasil después de ese momento (Bittencourt, 2008).

En el ínterin del Imperio a la República, la tropicalidad indígena se ve desplazada como símbolo nacional para asociar la narrativa del país a símbolos republicanos inspirados en Europa. El último bastión al que aún se le daba crédito a los pueblos indígenas había desaparecido. El patriotismo, asociado al nacionalismo, prevaleciente en las primeras décadas del siglo XX, cimentó una historia nacional con un pasado homogéneo, sin conflictos y única para todos los brasileños (Bittencourt, 2008).

Como podemos ver, se creó una historia que pondera y modela a los pueblos indígenas según los intereses y necesidades de las élites nacionales. El motor legitimizador de conquista y dominación basado en la evangelización propuesto como marco de las relaciones interétnicas durante la dominación portuguesa entre los siglos XVI y XVIII, se vio continuada aderezada con el supremacismo civilizador que el Imperio del Brasil propuso en el siglo XIX. Ya en el siglo XX, el indígena es idealizado como ciudadano nacional, patriota, consciente de su pertenencia a la nación brasileña, integrado y disuelto en la sociedad nacional imaginada, sin embargo, sometido contradictoriamente al poder tutelar, como vemos, el advenimiento de la República hizo necesario

definir y codificar las nuevas bases para el ejercicio de la ciudadanía, cambiando las reglas de la interacción, pero dejando intacta su esencia (Lima, 1995). Como resultado, el indio idealizado como ciudadano fue sometido al Estado Nacional, al que fue vinculado a través del poder tutelar, afirmado por el Código Civil de 1928, cuya condición de huérfano e incapacidad civil relativa se extendió hasta fines del siglo 20. Esta tutela reguló durante mucho tiempo, a través de la mediación de un poder nacionalizado, la participación de los pueblos indígenas en los procesos políticos de la nación.

En la educación se afirmó la superioridad blanca, justificando así todas las acciones integradoras y asimilacionistas implementadas por el Estado, a través de la agencia estatal llamada Servicio de Protección Indígena (SPI) y fundada en 1910, organismo indigenista del gobierno creado para tal efecto y que posteriormente sería sustituido en 1967 por la actual Fundación Nacional Indígena (FUNAI).

¿Cómo se podía evitar hacer, representar y consumir una historia que se resumía a una crónica de la extinción, pasividad y victimización indígena a pesar de que se haga con un tono de denuncia?

Esta fue una pregunta que se hizo el historiador John Monteiro (2001) cuando llegó a la conclusión de que la historiografía brasileña representaba como víctimas caducas y decadentes a los indígenas, pasivos frente al devenir de la historia, inspirados en los indígenas coetáneos, referentes disminuidos de antiguas y vigorosas sociedades a causa de la acción colonial y su desigual resistencia ante el avance de la modernidad.

Este historiador famoso por su obra Os Negros da Terra (1994), demostró que la colonización lusa en América dependió siempre del protagonismo indígena. Esta "Nova História Indígena", cuestionó el indígena como categoría genérica desprovista de capacidad de agencia y con escasa influencia en el devenir histórico.

John Monteiro (2001) defendió que al menos hasta la década de 1980, la historia de los indígenas en Brasil se limitaba básicamente a la crónica de su extinción, por lo que, salvo excepciones, los enfoques que predominaban tendían a fosilizar a los indígenas, impidiéndoles verlos en perspectiva histórica. Las imbricaciones entre historia y

antropología, particularmente en el contexto de la Historia Cultural, permitieron la percepción de la cultura en su historicidad, como dinámica y flexible, producida por los hombres que la experimentan y esto incluye, de Por supuesto, la resignificación de la cultura indígena (Pesavento, 2008). Así, María Regina Celestino de Almeida (2010), discípula de Monteiro, continuó esta línea de pensamiento centrándose en el análisis de la historia indígena, con la intención de desplazar los colonizadores y otorgar protagonismo a los indígenas, buscando identificar sus formas de entendimiento y sus propios objetivos en las diversas situaciones de contacto que vivieron.

Capital en la historia reciente también fue la conquista de los pueblos indígenas como sujetos de derechos en la constitución de 1988, especialmente territoriales, y el reconocimiento del derecho de estos pueblos a mantener su propia cultura. Estas conquistas junto con las luchas que las garantizaron sacaron a estos grupos de los bastidores de la historia, tomando un "lugar en el escenario", despertando el interés de historiadores y otros investigadores, quienes comenzaron a percibirlos como sujetos que participan activamente en los procesos que afectan a su entorno. Esto disparó una comprensión más profunda e inclusiva de las acciones y agencias que los grupos indígenas experimentaban como protagonistas del devenir histórico.

Esta corriente que pretendía redimensionar la historia recuperando el protagonismo indígena vino del dialogo teórico-metodológico cada vez más intenso entre la historia y la antropología desde los 1970, la cada vez más fuerte historia social y, sobre todo, la vivencia de la emergencia indígena que fue cobrando protagonismo, en los 1980 y 1990, demostrando que aquellos pueblos condenados a la pasividad frente a su extinción no lo eran tanto. Esto hizo que se proyectase esa experiencia del presente en una nueva forma de ver la historia indígena.

María Regina Celestino de Almeida (2003) asegura que la inflexión llegó cuando se usó el “ojo antropológico” en el estudio de las fuentes históricas. Accionar imprescindible para pensar a los indígenas como sujetos, cuyas actuaciones deben ser tenidas en cuenta para la comprensión de los procesos históricos en los cuales están inseridos.

Entre estos elementos emanados de la antropología, Almeida ejemplifica con los conceptos cultura y etnicidad, ambos productos históricos en construcción permanente en el seno de las ricas relaciones sociales individuales y grupales. Esta perspectiva proyecta nuevas formas de comprender el devenir de pueblos tradicionalmente vistos como "menos indios", "aculturados", "mestizados" o incluso desaparecidos.

Lo indígena no es motor en sí mismo de la historia, es un engranaje más que debe actuar en conjunto con otros grupos que conformaban el complejo sistema social de los territorios americanos. Consolidó Almeida la idea de grupos sociales como bloques monolíticos actuando según papeles o lugares étnico-sociales atribuidos, para verlos más como actores individuales que interactuaban acorde a sus intereses y contextos específicos. Individualizar estudios de caso o agentes específicos es capital para hacer estos análisis sobre las relaciones interétnicas, el mestizaje y sobre las varias estrategias y actuaciones políticas de los indígenas, y como estos se aplican al comportamiento de grupos cultural, social y étnicamente diferenciados.

Afortunadamente, esta forma de investigar y escribir historia sobre los pueblos indígenas está bastante consolidado en la actualidad y cada vez ocupa más espacio en el horizonte cognitivo y epistemológico de los historiadores, y por ende, de los libros de texto, los manuales de enseñanza y la formación de profesores.

3.2. LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL AULA

En este sentido, se puede decir que la enseñanza de la historia indígena, a todos los niveles, también se constituye como un discurso implicado en las relaciones de poder que, junto al material publicado en la prensa escrita y audiovisual, la producción cultural mainstream, los discursos políticos, etc., fijan y jerarquizan representaciones identitarias. Estas representaciones pueden ser fácilmente observable en la selección de contenidos y enfoques, en materiales didácticos, en películas, ilustraciones y textos escolares.

Por poner algunos ejemplos más representativos de las diferentes narrativas que deben ser combatidas y que habitan al acecho en las clases

de historia: la representación continuada de que los pueblos indígenas viven solo en una época precolonial remota; en la omisión deliberada o no de la existencia de estos pueblos en el devenir y los acontecimientos de la historia de Brasil; en victimización (incluso comprometida) que los priva de la condición de sujetos históricos; en los frecuentes anacronismos que los excluyen del tiempo histórico y, por tanto, de las transformaciones históricas; en el culto idílico de ciertos valores y formas de vida indígenas; en la inclusión de temas indígenas en el currículo escolar en momentos muy puntuales, como el "Día del Indio", como excepción que confirma la regla; en la generalización burda que empobrece, simplifica y homogeneiza la diversidad de los pueblos indígenas; en el enfoque folclórico presente en festividades y eventos escolares que trata a los pueblos indígenas como pueblos exóticos; en el vago y restringido reconocimiento de la diversidad que no va más allá de las apariencias; en la predicación benévola de la tolerancia que solo reafirma el papel dominador del que "puede" tolerar o en la percepción esencialista de las culturas indígenas puras, sin tener en cuenta la hibridación cultural.

Es clave entender que estas ideas surgen de la enseñanza guiada predominantemente por parámetros eurocéntricos que contribuyeron en gran medida a negar el carácter multiétnico y pluricultural de la nación brasileña y, en cierto modo, es comprensible, aunque no justificable, la mentalidad que aún prevalece, responsable de actitudes prejuiciosas y discriminatorias.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre los enfoques adoptados por los libros de texto sobre los pueblos indígenas apuntan a estos problemas recurrentes. Los pueblos indígenas son presentados de manera estereotipada, de manera que los análisis los identifican como víctimas del proceso de colonización y privados de cualquier agencia, entre otros atributos. Claro está que, en el ámbito de la historia vivida, los pueblos indígenas en su conjunto fueron víctimas de tal proceso y sus efectos perversos a largo plazo se reflejan hasta el día de hoy. Sin embargo, la repetida presentación de estos personajes de nuestra historia en la narrativa educativa como víctimas -además de desconocer la literatura didáctica que problematiza la agencia indígena- produce

efectos de sentido adversos en la formación de la identidad para la diversidad de los estudiantes en las instituciones de enseñanza brasileñas.

Por ello es vital realizar consideraciones sobre la especificidad de la literatura pedagógica de historia y su papel en la formación de los estudiantes brasileños. Primero, entender que los desafíos que enfrenta la historia indígena y el indigenismo, como hemos señalado en el epígrafe anterior, con una historiografía en la que los pueblos indígenas tienen una presencia escasa y en la que aparecen como objeto de interés para otros agentes, elegirlos foco de análisis ya es una tarea importante en el aula. Desafío que se dificulta aún más cuando queremos ofrecer documentación y fuentes históricas para debatir con los alumnos. Cuanto más nos alejemos del tiempo presente, es menos probable que nos encontremos con documentos escritos producidos por pueblos indígenas. Ambos desafíos, sin embargo, conforman la lista de operaciones que realizan los historiadores, que demandan el dominio de los instrumentos del oficio para acercar al indígena al escenario histórico y hacerlo hablar.

Sin embargo, reconocer el papel indígena desafía a los historiadores desde otra dimensión de su trabajo. No se trata solo de enumerar los eventos en los que estuvieron involucrados los pueblos indígenas, sino de adoptar una perspectiva diferente sobre los enfoques. Abordar el protagonismo indígena requiere asumir al indígena como un agente histórico pleno, demarcado por sus propios intereses, agendas y propósitos. Exige que el historiador preste atención a las perspectivas indígenas, sus trayectorias, sus motivaciones.

Abordar el protagonismo indígena significa considerar relevantes las motivaciones y acciones indígenas, concebirlas como resultado y resultado de elecciones, valoraciones, contextos y situaciones que les son propias, reconociendo e incorporando la perspectiva indígena. Esto no se limita, por supuesto, al uso de documentos en los que están presentes los discursos indígenas, sino al redimensionamiento de enfoques, especialmente en el abandono de una postura que asume inequívocamente a Europa y los procesos que allí se constituyeron como matrices de la historia. Cuestionar la historia narrada desde Europa y sus referentes culturales solamente resulta ser un tema fundamental para los estudios

sobre las relaciones entre los europeos y los demás, ya sean indígenas, africanos u otros pueblos colonizados (Quijano, 2000).

Tener esto en cuenta es fundamental para la redacción de la historia indígena, y el impacto que tiene en el saber histórico pedagógico, de acuerdo con las transformaciones ocurridas en el contenido curricular, establecido por la reforma al artículo 26 de la Ley de Educación. La obligatoriedad de que la Historia de Brasil comprenda la Historia de África, la Cultura Afrobrasileña y la Historia Indígena redimensiona la memoria construida sobre la formación del país y la nación. Como resultado de las demandas de la sociedad civil, la inclusión de tales temas representa no solo una expansión de temas relacionados con la Historia de Brasil, sino el reconocimiento de que grandes segmentos de la sociedad brasileña no estaban representados, de hecho y de derecho, en la Historia Enseñada, conformando una memoria excluyente sobre la formación del país y la sociedad (Coelho, 2013).

3.3. REVERTIR NARRATIVAS EN EL AULA

La perspectiva propuesta por la Nueva Historia Indígena llevada al aula agrega volumen y densidad a la enseñanza de la historia indígena, con un enfoque que no fosiliza en una imagen estática las culturas de estos pueblos. Si no todo lo contrario, las restituye a la condición de sujetos históricos y les da visibilidad en el pasado y presente, dando paso al protagonismo que les es propio.

Es papel correspondiente del docente de historia fomentar prácticas didácticas aprovechando estas herramientas gracias a los mecanismos que tiene en la docencia de su asignatura, por ejemplo, cuestionando temas periodísticos (de revistas, sitios web, televisión y periódicos) especialmente ilustrativos como prejuiciosos, proponiendo discusiones sobre interculturalidad e hibridación cultural o refutando ciertas actividades, verdaderos rituales pedagógicos, que reproducen estereotipos y producen desinformación sobre los pueblos indígenas.

Una de las practicas más innovadoras e interesantes es la de abordar desde la perspectiva indígena estas otras narrativas históricas, tradicionalmente silenciadas. Un buen ejemplo es el realizado junto a los

Kadiwéu de Mato Grosso por Giovani José da Silva (2012), que tras convivir con ellos como profesor durante casi una década consiguió categorizar la visión que de su pasado tenía este pueblo: la "historia para admirar", historias sagradas propias de los Kadiwéu que provocan asombro y que están asociadas a una percepción propia y comunitaria; la "historia que realmente pasó", contada por los ancianos, en las que en ese pueblo se incluye como "esencial" la de la Guerra del Paraguay, en la que también combatieron; así como la "historia inventada por los no indígenas" que hoy se aprende que en la escuela. Sería la historia contenida en libros y manuales y que desprecia saberes otros como lo que se transmite oralmente de una generación a otra; y por último las "historias solo para contar a investigadores blancos", ávidos de información y que ocasionalmente deambulan por sus tierras.

Esto no quiere decir que se haga un uso indiscriminado de mitos y cuentos en las clases de Historia, sino que la presencia estudiada de ancianos indígenas puede ayudar a reforzar la normalización de grupos que han sufrido un fuerte proceso de "othering" (Dervin, 2012) en la historia. Una de las lecciones más importantes aprendidas por Silva con los Kadiwéu es que todo tiene su lugar y momento adecuados.

Para el historiador y maestro, las "historias para admirar" y las "historias que realmente sucedieron" fueron llevadas al aula como una forma de animarlos a estudiar su propia historia y la de otros pueblos. Los ancianos, en el caso de la tradición Kadiwéu, tienen un lugar privilegiado como guardianes de la memoria que cohesiona el grupo, y que podría ser usado en otros contextos para traer esta memoria a estudiantes no indígenas (Silva, 2017).

Esta metodología pedagógica, en la que se incide no solo en una historia que otorgue un justo protagonismo a poblaciones subalternizadas o se supere su rol de marginalizados o pasividad, sino que trayendo la presencia de ancianos, líderes o personas destacadas a las aulas puede favorecer un conocimiento intercultural más inclusivo.

Dejar los espacios tradicionalmente negados a esas poblaciones subalternizadas e históricamente silenciadas ganando así un protagonismo, en el sentido de ser consideradas uno de los actores principales, no solo

se está impartiendo una justicia social que debería haber sido abordada hace mucho tiempo; sino que al realizar este ejercicio, resaltando por ejemplo las paradojas del protagonismo indígena en la historia de Brasil, estamos ofreciendo elementos para la transformación futura de estas narrativas hacia una educación orientada a la defensa, mantenimiento y fortalecimiento de la democracia. De ahí que sea necesario verificar de qué manera el conocimiento histórico escolar, a través de la literatura didáctica, enfrenta el desafío que plantea la sociedad civil a través de la legislación y las políticas públicas.

4. CONCLUSIONES

En este texto hemos visto como se discuten otras formas de reconstruir el pasado en otras culturas, cuestionando la mirada etnocéntrica aún prevaleciente en la enseñanza de la historia, poniendo como ejemplo el caso de los pueblos indígenas en Brasil. Estudiar historia nos otorga la posibilidad de una comprensión más articulada de las circunstancias que nos han llevado a nuestro presente, también nos da una mejor valoración de las alternativas que se presentan aprendiendo de la perspectiva temporal que emana del conocimiento histórico. Poder vivir el presente bajo una perspectiva transformadora parte siempre necesariamente desde el entendimiento de que no hay posibilidad de volver a un contexto anterior. Los cambios históricos o tecnológicos no son fatalidades, sino que, una vez desatados, establecen nuevos niveles y configuraciones de hechos, grupos, procesos y circunstancias, requiriendo que el pensamiento sea reformulado para adaptarse a los nuevos términos para interactuar de manera efectiva en el nuevo contexto (Sevcenko, 2001).

Tomando esta afirmación como referencia, la enseñanza de la historia indígena nos demuestra que abordar pasados históricos y elaborar programas curriculares de historia más inclusivos, puede potencialmente contribuir a ampliar esta perspectiva temporal, permitiendo una mejor comprensión de los arreglos sociohistóricos y de intervenciones más trascendentales en el presente. Sin embargo, también nos demuestre que hay que estar siempre vigilantes a la trampa de la mitificación que nos pueden

llevar no solo a la folclorización o la generación de nuevas dimensiones de estereotipos, sino también a substituir a viejos personajes, fechas y hechos con otros bajo la apariencia de una supuesta mala conciencia.

Principalmente porque las diferentes formas de expresión de la identidad no pueden verse como esencialmente opuestas o adversas, o se corre el riesgo de transformar el aula en un escenario de ajuste de cuentas potencialmente conflictivos que lleven a la generación de reacciones completamente opuestas a las buscadas. Hay que aprovecharlo como una posibilidad libre y democrática para que surjan y se visibilicen formas de identidad negadas, en este caso como los pueblos indígenas, aunque aplicable a tantos otros, a través de la acción educativa. Sin embargo, este supuesto no implica que, a través de la acción educativa, vamos a transformar el aula en un escenario para la conformación de una conciencia identitaria excluyente (Pereira, 2012).

Como la producción de identidad y diferencia es un territorio disputado, la enseñanza de la Historia puede y debe insertar otras narrativas que subviertan la estabilidad de las representaciones dominantes, que cuestionan los mecanismos e instituciones de reproducción de estas identidades hegemónicas. Fomentar esta subversión desde la propia acción pedagógica posibilita la transformación, viabilizando pensar en los pueblos indígenas como sujetos históricos del presente y del pasado, condición fundamental para romper su invisibilidad social, política y cultural.

Por ejemplo, analizando y problematizando las formas en las que los indígenas participan en la narrativa que tematiza los momentos de la conquista colonial, en este caso portuguesa, se puede argumentar que puede ser abordada a partir de dos faros, el del bagaje vivencial que aportan estudiantes y docentes a la lectura de la narrativa sobre los pueblos indígenas y el de la función pedagógica de la literatura histórica, aunque “negativa” sobre los estudiantes en su formación.

Aun así, ya concluyendo, hay que tener en cuenta que incluso después de la exigencia legal de la presencia de la historia y cultura indígena como constitutiva de la historia de Brasil, la narrativa presente en la mayoría de los libros de texto no establece a los pueblos indígenas como protagonistas y continúa reiterando una cierta historia de la

memoria sobre el origen de la nación. Memoria basada en la desigual correlación entre actores, en la que los portugueses son protagonistas de procesos que se desarrollaron a lo largo de nuestra historia y los indígenas son calificados como papeles secundarios exóticos, pasivos y atemporales en estas acciones.

Hay que evidenciar aún más que la intención de reemplazar una memoria de la tradición por una memoria reivindicada por derechos recién adquiridos debe ir más allá del aporte de las disposiciones legales y la producción historiográfica específica sobre la historia indígena, reestructurando internamente la narrativa educativa sobre los personajes que construyeron la historia nacional en su relación con la historia mundial, a fin de proporcionar la constitución de identidades contemporáneas que reconozcan la posibilidad de su propia soberanía y no solo el sometimiento del otro.

La experiencia brasileña nos enseña que abordar pasados incómodos que incluye abiertamente la invisibilización y marginalización de sectores históricamente subalternizados de la sociedad es necesario y factible. En el caso concreto de Brasil se ha abordado desde tres frentes que se han visto favorecidos por una sinergia común bastante fértil. Por un lado, la renovación de una historiografía que no tuvo reparos en autocuestionarse y criticar abiertamente sus carencias, racismo y falta de perspectiva.

El historiador como actor social con una capacidad reconocida de influencia en el devenir de las sociedades en las que habita dio paso a que las autoridades políticas e institucionales cuestionaran el rol de los pueblos indígenas en los libros de textos y en la enseñanza de la historia en el país. Esto generó todo un corpus legislativo nuevo que creaba cuotas y espacios específicos para reelaborar la narrativa histórica educativa más inclusiva y crítica. Esa institucionalización se produjo en dialogo entre la historia y los historiadores y las demandas de la vida pública por diferentes caminos y contextos, en debates que movilizan la historia y su escritura. Por último, la acogida de esta crítica por partes del cuadro de profesores y maestros que entendieron la necesidad de cuestionar la forma en la que tradicionalmente se había enseñado la historia y que buscaron nuevas metodológicas educativas.

Esto no quiere decir que el sistema brasileño sea el ideal, pues hay muchos desafíos que siguen presentes y que necesitan de una elaboración continua de estrategias para confrontarlas. Por ejemplo, el esencialismo del exotismo indígena sigue siendo un tema no eficazmente cuestionado y que lleva, entre otros, a normalizar su situación de precariedad y desaparecimiento continuo. La persistencia de viejos estereotipos o la necesidad de victimizar a los pueblos indígenas son escollos que impiden un desarrollo eficaz de una enseñanza de la historia libertadora. Por último, la erosión del sistema democrático brasileño y el auge de posicionamiento extremistas nostálgica de pasados autoritarios y retrógrados que hacen mención a la pérdida de identidad común (cristiana, occidental, conservadora) hacen tambalear los progresos realizados.

5. REFERENCIAS

Cunha, M. C. da. (2012). Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. Claro Enigma.

Varnhagen, F. A. de. (1877). História Geral do Brazil. E. & H. Laemmert.

Monteiro, J. (2001). Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos da história indígena e do indigenismo. Universidade de Campinas.

Schwarcz, L. M. (1998). As barbas do Imperador: reflexões sobre a construção da figura pública do monarca tropical D. Pedro II. Universidade de São Paulo.

Bittencourt, C. M. F., & Ladeira, M. E. (2000). A história do povo Terena. Centro de Trabalho Indigenista.

Lima, A. C. D. S. (1995). Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Vozes.

Monteiro, J. M. (1994). Negros da terra. Companhia das Letras.

Pesavento, S. J. (2008). História & história cultural. Autêntica.

Almeida, M. R. C. de (2010). Os índios na história do Brasil. Editora FGV.

Almeida, M. R. C. de (2013). Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Editora FGV.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, 201-246.

Coelho, M. C. (2013). Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. Silva, M. (Org.). História: que ensino é esse. Papirus, 65-82.

Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation, and othering. In The Routledge handbook of language and intercultural communication. Routledge, 195-208.

Silva, G. J. da (2017). Ensino de história na escola indígena Kadiwéu (1997-2004): Uma radical experiência de alteridade. Revista galega de educación, 68, 70-71.

Silva, G. J. da (2012). Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. Revista História Hoje, 1 (2), 59-79.

Sevcenko, N. (2001). A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa. Editora Companhia das Letras.

PEREIRA, J. S. (2012). Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. Gonçalves, M. de A.; Rocha, H.; Reznik, L.; Monteiro, A. M. (Org.). Qual o valor da história hoje?. Editora FGV, 30-45.

CAPÍTULO 6

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA

AIDA SANAHUJA RIBÉS
Universitat Jaume I (Castellón)

1. INTRODUCCIÓN

> Y mientras discutimos sobre el declive de la enseñanza, olvidamos reivindicar la labor y el saber hacer de los maestros. Ya los agoreros antiguos, encantados con sus cataclismos, se desentendieron de minucias como reclamar mejoras y medios para esta profesión humilde, típica de quienes caían en desgracia y exiliados. […] Son profesionales con una misión exigente y visionaria: la escuela es el lugar donde primero edificamos el futuro, un espacio de crecimiento íntimo y colectivo. […] la educación no es un juego: es lo que siempre está en juego.
>
> Irene Vallejo (2021) [1]

Querida lectora, querido lector. Antes de empezar con la lectura de este capítulo de libro me gustaría formularte una pregunta. ¿Qué es para ti la *educación inclusiva*? Quizás la entiendas desde un enfoque más curricular, basado en dar respuesta, desde el currículum (organización del aula, metodologías didácticas, evaluación flexible…), a la heterogeneidad de todos los estudiantes. Quizás la asocies a un enfoque centrado en la mejora escolar, es decir, focalizada en la participación de toda la comunidad educativa (políticas y culturas de centro). Quizás la concibas desde un enfoque más psicopedagógico, fundamentado en los grupos concretos de estudiantes "etiquetados" como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (aneae) u otros perfiles como problemas de conducta o exclusión social. O, tal vez, entiendas la educación inclusiva como un sistema de valores y principios basados en la

[1] Extraído de: https://www.milenio.com/cultura/laberinto/nubes-por-irene-vallejo

igualdad de oportunidades, la tolerancia, la participación, la escuela democrática, etc. (Sánchez-Serrano et al. 2021). De ahí que se asocie la conceptualización de la educación inclusiva con la analogía de un poliedro con múltiples caras (Echeíta, 2006). En las próximas líneas nos centraremos en el primer enfoque, enmarcado en las prácticas curriculares, a través de la ejemplificación y descripción de algunas de las prácticas de aula llevadas a cabo por 4 docentes de la Comunidad Valenciana (España).

Para dar respuesta al desafío de la educación inclusiva (Monzón y Luna, 2020) resulta necesario investigar sobre el cómo y el porqué de las prácticas de aula inclusivas (Moriña, 2020). Y como éstas garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Arnaiz, 2019; Echeíta y Ainscow, 2011; Moriña y Orozco, 2021). Moliner et al. (2017) señalan algunas de las estrategias metodológicas que ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva en las aulas, estas son: a) el aprendizaje cooperativo, b) el aprendizaje dialógico, c) la personalización de la enseñanza, d) la regulación y autorregulación del aprendizaje, e) las estrategias integrales o globalizadas y f) las estrategias que fomentan la participación social. En esta ocasión, se van a presentar una selección de prácticas de aula inclusivas. Del bloque de estrategias de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008; Pujolàs y Lago, 2011) se presentarán los grupos de investigación y el puzle de Aronson o rompecabezas. Referente al aprendizaje dialógico se mostrará como se llevan a cabo los grupos interactivos (Darretxe et al. 2021; García et al., 2021). De las estrategias integrales o globalizadas se presentarán los rincones de trabajo (Benet et al., 2016; Majó, 2016), los talleres (Mora, 2020) y las estaciones de aprendizaje (Signes y Moreno, 2021). Por último, se ejemplificarán algunas estrategias que fomentan el trabajo autónomo y la autonomía en el alumnado (Sanahuja et al. 2020a): la redacción de textos en la asignatura de lengua valenciana y los planes de trabajo.

2. EL CAMINO RECORRIDO: ALGUNAS CLAVES PARA ENTENDER LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo de libro forma parte de una investigación más amplia enmarcada en la tesis doctoral titulada "Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples" (Sanahuja, 2017). Se trata de un estudio de casos múltiples (Ragin, 2011; Simons, 2011; Stake, 2013) encuadrado en los parámetros de la investigación cualitativa (Sandín, 2003) y educativa (Jorrín et al, 2021). Los casos objeto de estudio no fueron elegidos al azar, sino que se siguieron una serie de criterios: 1) Profesores de enseñanza primaria que hayan tenido o tengan alumnos con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas especiales o que procedan de otros países; 2) Con más de 10 años de experiencia docente; 3) De escuelas ubicadas en la Comunidad Valenciana, España; 4) Que implementen prácticas inclusivas y democráticas en su aula (por lo menos durante 2 años); 5) Que hayan participado en proyectos sobre procesos de investigación-acción o innovación educativa; 6) Que sean reconocidos por sus iguales (compañeros, directores, psicólogos educativos, etc.) como expertos (Tochon, 2004).

Los métodos utilizados para la recogida de datos fueron (Sanahuja, 2017; Sanahuja et al., 2020b y 2020c):

- La entrevista (E) a docentes (D) (inicial (I) y al final (F) del proceso), alumnado (A) y familias (M).
- Un inventario de prácticas de aula de Heacox (2002) (IP.HR).
- La observación no participante (O) con notas de campo (NC), una hoja de registro (Prud'homme et al., 2013) y la herramienta DCOS-*Assessing Classroom Differentiation Protocol–Revised* (Cassady et al., 2004).
- El análisis documental (AM_DO).

3. CONTEXTOS, ESPACIOS Y SUJETOS: PROTAGONISTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se van a presentar los tres casos objeto de estudio.

3.1. CASO 1

> hay que ir haciéndolos más críticos. Me gusta que digan la suya, que no asientan sin más, porque lo dice el maestro. Quiero que sean ellos y ellas los que se den cuenta de lo que hay que hacer, por qué y cómo, y esto requiere de reflexión, diálogo, debates[2].

El primer caso se contextualiza en la localidad de Castellón de la Plana. El centro está situado en la zona sureste de la ciudad. Cuenta con un total de 9 unidades de 2º ciclo de educación infantil, 18 unidades de educación primaria y 1 aula habilitada de comunicación y lenguaje. El colegio dispone de un total de 43 docentes y 1 educador para el aula de Comunicación y Lenguaje (CyL).

El docente objeto de nuestro estudio lleva trabajando en educación primaria 5 años. No obstante, es necesario subrayar que éste ha trabajado en otras etapas educativas, como es el caso de la educación secundaria obligatoria. Tiene una experiencia docente de más de 20 años. Por lo que respecta a su formación académica, es maestro y psicólogo. Durante los últimos cinco años, ha participado como colaborador y ponente en cursos de formación complementaria para exponer o presentar dinámicas que lleva a cabo en su aula. El maestro es tutor de un aula de 5.º de primaria. Tiene un total de 25 alumnos: 11 chicas y 14 chicos, aunque hay que decir que a mitad de curso se incorporó un alumno nuevo. El docente reconoce la diversidad presente en su aula.

> "En principio no hay ningún niño[3] que esté diagnosticado, ni que requiera una adaptación curricular significativa, ni que tenga un dictamen. Lógicamente, como en todos los grupos hay niños que van más atrasados o que les cuesta un poco más" [C1_E.I_D].

---

[2] Entrada en el blog personal del docente.

[3] Cada vez que se mencione a niño, alumno,… se hace referencia a ambos sexos indistintamente salvo que se indique lo contrario.

3.2. CASO 2

El segundo caso se sitúa en un municipio de menos de 6.000 habitantes de la provincia de Castellón. El centro cuenta con 6 unidades de 2º ciclo de educación infantil y 14 de educación primaria con un total de 463 alumnos. Aproximadamente, un 15% son de origen inmigrante.

A pesar de que se presenta como un solo caso, éste está constituido por dos aulas de educación primaria: la clase de 2.º «A» y la clase de 2.º «B». Hace más de 23 años que ambas maestras trabajan de manera conjunta, compartiendo y reflexionando sobre una misma filosofía educativa y siguiendo una línea de trabajo común.

En cuanto a la experiencia, la docente de 2.º «A» hace 31 años que trabaja como maestra y concretamente 14 en la etapa de educación primaria, habiendo trabajado anteriormente en educación infantil. Por su parte, la maestra del aula 2.º «B» tiene un año más de experiencia, es decir, ha trabajado 32 años como docente y de éstos 15 los ha dedicado a educación primaria y el resto a infantil. Ambas docentes continúan realizando diferentes cursos de formación continua, por ejemplo, la última formación realizada versa sobre la educación emocional en el aula, tema por el que actualmente las maestras están muy interesadas.

En el aula de 2.º «A», hay un total de 28 alumnos (15 niñas y 13 niños).

> "Este año tengo un alumno recién llegado de Marruecos que no entiende el castellano ni el valenciano. A este niño le correspondería estar en tercero […]. Hay otro niño recién llegado, es rumano. Entiende el castellano, el valenciano lo entiende, pero no lo habla. Le cuesta más la lectura y la escritura en valenciano, y también tiene un poco de retraso […]. Hay tres niños que van a atención educativa, que son retrasos madurativos (presentan problemas de memoria y atención). Hay un cuarto que es un tema un poco más grave, no sabemos qué problema tiene" [C2.1_E.I_D1].

En el aula de 2.º «B», hay un total de 27 alumnos (16 niñas y 11 niños).

> "Hay dos alumnos que asisten a atención educativa. […] Una niña sí que está diagnosticada, no tiene ninguna etiqueta, pero es una niña que de razonamiento está muy bajita y le cuesta. Esa es la única niña que se queda un poco más descolgada. Después están las diferencias que hay en todas las aulas, los que no necesitan mucho para avanzar y otros que necesitan una segunda explicación o ayuda" [C2.2_E.I_D2].

3.3. CASO 3

La tercera aula se sitúa en un Colegio Rural Agrupado (CRA) formado por dos aularios situados en la provincia de Valencia. La mayoría de la población es originaria de las localidades vecinas, aunque en los últimos años ha habido casos de inmigración (2%). Hay un total de 130 alumnos y 15 maestros (algunos definitivos).

Por lo que respecta a la experiencia de la docente, esta lleva trabajando desde hace 8 años en educación primaria. Anteriormente, había trabajado en el sector privado, pero en deporte, visto que es diplomada en magisterio especialidad de educación física. En cuanto a cursos o seminarios realizados en los últimos 5 años, la docente se ha centrado en aspectos relacionados con la dirección de centros educativos y la competencia digital. La docente es la tutora de tercer ciclo. En total hay 21 alumnos, 7 de 5.º de primaria y 14 de 6.º. Al preguntarle por las necesidades específicas de apoyo educativo presentes en su aula, la maestra comenta que la especialista de pedagogía terapéutica u otros docentes de apoyo le ayudan con el alumnado que más lo necesita.

> "M. ha repetido un curso. Presenta necesidades educativas especiales, tanto por el contexto familiar como por sus capacidades, no llega a la media. H., es una alumna de Marruecos, que no comprende la lengua y K. es un niño hiperactivo […]. La verdad es que el niño hiperactivo no necesita lo que es un apoyo dentro del aula. Simplemente, planificar bien la tarea y repetirla después individualmente con él, porque el niño lleva muy bien los contenidos. […]. M. sí que es verdad que algunas horas hace refuerzo fuera porque no llega a los contenidos mínimos" [C3_E.I_D].

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS: SU PUESTA EN PRÁCTICA

De las estrategias de aprendizaje cooperativo se presentarán los grupos de investigación (caso 1) y el puzle de Aronson o rompecabezas (caso 3). En cuanto al aprendizaje dialógico se mostrará como se llevan a cabo los grupos interactivos (caso 2). De las estrategias integrales o globalizadas se presentarán los rincones de trabajo (caso 1), los talleres interciclo (caso 2), los talleres de ciencias (caso 3) y las estaciones de aprendizaje (caso 3). Finalmente, se presentarán algunas estrategias que

fomentan el trabajo autónomo y la autonomía en el alumnado: la redacción de textos en la asignatura de lengua valenciana (caso 1) y los planes de trabajo (caso 3).

4.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

4.1.1. LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (CASO 1)

En la asignatura de cultura valenciana no tienen libro de texto, para abordar la temática a estudiar lo hacen mediante los grupos de investigación. Las principales fases o etapas que suelen realizar las podemos resumir en las siguientes: 1) Bloque general de contenidos a trabajar: escoger el tema y formación de grupos de trabajo; 2) Sesiones de trabajo e indagación sobre los contenidos a estudiar; 3) Exposición de los contenidos: acuerdos sobre los criterios de evaluación y evaluación del trabajo de los compañeros.

- Bloque general de contenidos a trabajar: escoger el tema y formación de grupos de trabajo

El docente presenta un bloque de contenidos general de la asignatura, y a partir de una lluvia de ideas extraen lo que pueden estudiar en relación con dicha temática. Posteriormente, escogen los subtemas que estudiará cada uno de los grupos. Por ejemplo, en el primer trimestre estudiaron aspectos relacionados con la geografía de la Comunidad Valenciana.

> "[…] lluvia de ideas y empezaron a decir: cabos, lagos, ríos, montañas, etc. y anotamos, escogieron e hicieron el trabajo sobre eso" [C1_E.F_D].

En la mayoría de los casos, se forman los grupos según los intereses temáticos de los alumnos al estudiar cada uno de los subtemas que conforman la temática general.

> "Lo que hemos hecho ha sido por preferencias de temas. Que escogiesen el tema que les gustara, hicimos lluvia de ideas sobre diferentes temas que podrían hacer los trabajos y una vez habían visto todas las posibilidades escogían los temas que más les llamaba la atención y ellos mismos se juntaban" [C1_E.F_D].

- Sesiones de trabajo e indagación sobre los contenidos a estudiar

Una vez el tema de estudio está seleccionado dedican unas 3 o 4 sesiones a indagar sobre el mismo. Para trabajar más cómodamente, los alumnos utilizan diferentes espacios, tanto dentro como fuera del aula.

> "Dos grupos de alumnos trabajan en la biblioteca, otros en otra sala y otros en clase. Se favorece la elección de espacios para trabajar, para que el alumnado esté a gusto" [C1_O_NC].

A medida que van terminando los grupos se establece el orden de las exposiciones, de esta manera se favorece que, mientras, vaya terminando el resto de los grupos.

- Exposición de los contenidos: acuerdos sobre los criterios de evaluación y evaluación del trabajo de los compañeros

Una vez el alumnado ha terminado de investigar sobre su tema, se realiza una exposición a toda la clase. De esta manera los niños explican a sus compañeros aspectos sobre el tema que han trabajado. La exposición la realizan en una sala del centro educativo, en la cual hay una tarima y un proyector. Antes de iniciar las exposiciones, el alumnado y el docente negocian los criterios de evaluación. El docente, en este caso, es quien dirige la sesión. Da los turnos de palabra procurando que no sólo participen los alumnos que lo solicitan, sino que también participe el resto. Va reforzando las ideas y va recapitulando todo lo que se va diciendo. Se van negociando los diferentes ítems a valorar en la exposición. El maestro remarca que cada uno puede presentar el trabajo en el formato que quiera. Entre todos acuerdan que los criterios que van a valorar son: la presentación, la participación, la claridad en la exposición y el dominio de los contenidos. Además, el docente también promueve que el alumno razone, consensue y decida la forma de valorarlo: De 0 a 10; de 0 a 5; de 0 a 3; muy bien, bien, regular, mal. Los alumnos valoran y se posicionan para ver cuál es la manera más factible de hacer la valoración de cada uno de los ítems acordados.

Realizadas las exposiciones el alumnado procede con la evaluación de sus iguales. Cada estudiante valora individualmente el grupo que ha expuesto siguiendo los criterios establecidos previamente por el grupo clase. Posteriormente, cuando vuelven al aula, comentan con su grupo base la nota que le dan a cada uno de los grupos que ha expuesto y entre todos acuerdan una nota de grupo que es la que le comunican al

maestro, para que la contemple en su evaluación. Finalmente, éste hace la media aportada por los demás grupos y la tiene en cuenta junto a su valoración.

> "En los proyectos de trabajo hacen la exposición y después diré que pongan nota cuantitativa […]. También para que vayan viendo qué es lo que va bien. Cosas que han hecho bien y cosas que hay que mejorar" [C1_E.I_D].

4.1.2. PUZLE DE ARONSON O ROMPECABEZAS (CASO 3)

Para la resolución de problemas matemáticos suelen utilizar la técnica del Puzle de Aronson o rompecabezas. En esta ocasión vemos a dos maestras en el aula, la tutora y la maestra de música que ha entrado para reforzar en la actividad.

> "Ordenan las hojas que la maestra ha repartido. […] Vemos como la maestra se sitúa delante de K. (niño hiperactivo) tiene dificultad en ordenar las hojas. Le ayuda tanto la maestra como la compañera que tiene al lado […]. La maestra explica cómo hacer los problemas. Tienen que centrarse en los problemas que tienen su número. Cada miembro del grupo tiene un número asignado del 1 al 7 (según la mesa en la que están sentados). Recuerdan los pasos de resolución de problemas. Técnica: subrayo los datos, subrayo la pregunta en rojo, etc. La han utilizado a lo largo de todo el curso. La maestra les dice que quien quiera puede no utilizar los pasos, da la opción. Les dice que la utilicen aquellos que lo necesiten. Recuerda que pronto, algunos, ya pasarán al Instituto" [C3_O_NC].

Posteriormente, la maestra, deja un tiempo para que cada alumno, individualmente, trabaje sobre los problemas de su número. Pero antes la maestra verbaliza brevemente las principales acciones en las que se divide la sesión.

> "La maestra dice: 'Nos centramos en nuestro bloque de problemas. Se dejarán unos 10 minutitos de trabajo y después haremos la técnica del rompecabezas. Cada grupo de expertos, esto es, los niños con el mismo número, comentarán los problemas que les ha dado tiempo a resolver cada uno de manera individual y los hayan hecho todos los integrantes. Los que han hecho de más no, eso ya los comentarán. Luego se dará tiempo y se pondrán con el grupo inicial A-B-C (macro-grupo). Y comentarán sus problemas de forma oral'. La maestra pregunta si tienen alguna duda […] Y que si alguien necesita ayuda que se la pida a ella o a P. (maestra de música). Añade que lo importante no es la cantidad, tienen tiempo de hacer más o menos 3 o 4 problemas. Cada alumno hace los que le da tiempo" [C3_O_NC].

Los problemas están agrupados bajo los siguientes contenidos: 1) Datos de la misma naturaleza, 2) Escalares, 3) Producto cartesiano, 4) Problemas a los que les falta un dato o la pregunta, 5) Problemas con datos de más, 6) Problemas a los que les falta un dato que debo conocer, 7) Dada una pregunta formular un problema, 8) Sistema métrico decimal, 9) Unidades de tiempo y dinero, 10) Razonamiento lógico, 11) Texto sobre el entorno social que contenga datos y sobre el que hay que responder a varias preguntas. En esta sesión se centran en los 7 primeros grupos de problemas.

FIGURA 1. *Hoja de problemas matemáticos [C3_AM_FO].*

Una vez transcurrido el tiempo los alumnos realizan la reunión de los grupos de expertos. Se forman un total de 7 grupos (7 grupos de problemas diferentes) de 3 personas (una de cada grupo de origen). Como falta un alumno, un grupo de expertos está formado solamente por dos personas. Transcurrido el tiempo, los alumnos regresan al grupo de origen, a los grupos A-B-C, la docente les indica que comenten cada uno un ejercicio, de forma oral.

4.2. APRENDIZAJE DIALÓGICO: LOS GRUPOS INTERACTIVOS (CASO 2)

Algunos miércoles por la tarde, de 15.30h a 17.00h, la clase de 2.º «A» y 2.º «B» realizan la actividad de los grupos interactivos, para ello precisan de la participación de las familias. Ambas clases utilizan la misma dinámica y las mismas actividades. Antes de terminar la mañana la maestra explica brevemente que por la tarde realizarán los grupos

interactivos y en qué consistirán las actividades. Por la tarde, explica más detalladamente que realizarán en cada una de las mesas.

> "Te dicen nos tenéis que ayudar en los grupos interactivos, yo lo sé por lo que me cuenta mi marido, … Por ejemplo, si hacen un sudoku, de la manera que les tenemos que ayudar y como se tiene que hacer" [C2.1_E.F_M2].

Las sesiones son muy dinámicas y amenas. El cambio de actividades, de mesas y la presencia de las familias en el aula son elementos motivadores que ayudan en la adquisición o repaso de los conocimientos trabajados.

> "Organizábamos 7 equipos, en cada equipo una actividad de unos 10 minutos y cada padre estaba gestionando un equipo. Y ellos hacían la actividad durante esos 10 minutos que habíamos preparado y a los 10 minutos se iban a otra mesa. Y eso era muy dinámico, ellos estaban muy motivados. […] Los padres veían como trabajaban los niños y los alumnos también tenían esa motivación de que venían" [C2.2_E.I_D2].

En una de las sesiones observadas las actividades que se realizaron en cada una de las mesas fueron las siguientes:

> "1) crucigrama (valenciano), 2) el juego de las frases y la palabra intrusa (valenciano), 3) Tangram (matemáticas), 4) Sudoku (matemáticas), 5) Situarse en el espacio (valenciano), 6) veo, veo (valenciano) y 7) Contar de 4 en 4 desde el número 0 al 100 (matemáticas)" [C2.1_O_NC].

FIGURA 2. Ejemplos de hojas de actividades [C2.2_AM_DO].

4.3. ESTRATEGIAS INTEGRALES O GLOBALIZADAS

4.3.1. LOS RINCONES DE TRABAJO (CASO 1)

En ciencias naturales, en una sesión, han realizado una serie de 6 experimentos. En cada rincón del aula hay un experimento.

FIGURA 3. *Hoja de experimentos [C1_AM_DO].*

Volumen

Una de las actividades consistía en calcular el volumen de algunos objetos. Para ello, debían de rellenar con agua una probeta y medir la cantidad que cabía en la misma. Posteriormente, depositaban un objeto para que éste se sumergiera. El objeto iba atado en un hilo. De esta manera, aumentaba el nivel de líquido y permitía, realizando una resta, determinar el volumen del objeto.

> "Mirabas en un recipiente que medía el volumen […] y te fijabas en cuanto medía y después ponías, por ejemplo, una pieza de 500g y veías el volumen con lo que subía el agua de donde estaba y así medías el volumen" [C1_E.F_A4].

– Calcular la densidad

Para este experimento se necesitaban balanzas, para poder calcular la densidad, los alumnos debían realizar la división entre la masa de un cuerpo y el volumen que ocupa.

> "Consistía en […] el recipiente de agua para medirlo y después con unas balanzas ponías también el objeto y también lo medías y así sabías el volumen y cuando pesaba" [C1_E.F_A4].

– Densidad con líquidos

En un recipiente el alumnado ponía agua con aceite y observaban su posición. Las sustancias se ordenaban en función de su densidad. Con otro recipiente se mezclaba agua con colorante y alcohol y observaban que es lo que pasaba, lo efectuaban con diferentes líquidos.

> "Había uno que era de miel, alcohol y colorante […] combinabas cosas […] caía primero la miel, después el alcohol, después el colorante…" [C1_E.F_A5].

Flotabilidad

Para este experimento el alumnado debía de rellenar un recipiente con agua e introducían diferentes objetos como un trozo de corcho, de madera o metal y observaban que ocurría. La flotabilidad de los objetos dependía de su densidad respecto de los líquidos.

> "En un recipiente grande ponías objetos y, por ejemplo, el hierro como tiene más densidad se hundía y el corcho como tiene menos flotaba y la madera como está en medio se quedaba como por el medio […]" [C1_E.F_A4].

Flotabilidad de un huevo

Otro experimento consistía en utilizar una probeta, agua, sal y una cuchara para ver la flotabilidad de un huevo. El alumnado debía de rellenar un recipiente de agua e introducir un huevo, para observar lo que ocurre. Posteriormente, debían de echar un poco de sal y menear el agua hasta que se disolviera.

> "como la sal se mezclaba con el agua, el agua tenía más densidad que el huevo, entonces el huevo subía" [C1_E.F_A4].

Cambios en la materia

Otro experimento consistía en rellenar, menos de la mitad, una botella de plástico con vinagre y rellenar un globo de agua y bicarbonato. Los niños debían colocar el cuello del globo en el cuello de la botella

intentando que no se derramase el bicarbonato en la botella. Posteriormente, el alumnado derramaba el bicarbonato en la botella y aumentaba el cuello del globo.

> "Poner bicarbonato en un globo y poner en una botella un poco de vinagre y después poner el globo en la botella, entonces el globo se infla" [C1_E.F_A3].

4.3.2. LOS TALLERES INTERCICLO (CASO 2)

Los talleres interciclo se realizan algunos viernes. A éstos asisten alumnos de todo el primer ciclo de educación primaria, cada grupo se identifica con un color. Los grupos se realizan al inicio del curso.

> "Hacemos 6 talleres al año, juntamente con el otro nivel de ciclo que es 1º. Mezclamos los niños de todas las aulas y hay varios talleres, normalmente son lúdicos: cocina, collage, dibujo, pintura, experimentos y cada año lo variamos…" [C2.1_E.F_D1].

Los talleres que se realizaron han sido: 1) Paz y relajación, 2) Manualidades fondo del mar, 3) Máscaras, 4) Imanes, 5) Chapas (patio, maestro educación física) y 6) Casa (inglés). En los talleres también participan las familias. Además, a través de esta actividad se fomentan las relaciones entre compañeros de otros cursos del primer ciclo de educación primaria.

> "A ellos les gusta mezclarse con los otros compañeros del ciclo, ellos se lo pasan bien" [C2.2_E.F_D2].

> "Los talleres son muy chulos" [C2.1_E.F_A6].

4.3.3. los talleres de ciencias (CASO 3)

En biología aprovechan el tema de las rocas minerales para hacer el taller de ciencias. La maestra hace explícito el objetivo de la actividad, consiste en hacer cada uno, en su hoja, un listado de los minerales que les ha tocado a cada grupo. Los minerales están en una caja y el alumnado no sabe el nombre. Por eso tienen una hoja a color con todos los nombres de los minerales de la caja.

Esta actividad la hacen por grupo, cada grupo está formado por 7 alumnos. El alumno que tiene asignado esa semana el rol de director es quien hace las parejas para trabajar, reparte los minerales a estudiar. Hay

algunos que dan la opción de que cada alumno escoja el mineral que quiere estudiar. El director está fuera de esas parejas, su función es la de dirigir y ayudar a todas las parejas de su grupo. Éste puede mirar, puede coger el material y también puede colaborar en la pareja. También tiene que supervisar que las 3 parejas de su grupo funcionen bien. La docente escribe en la pizarra los pasos que tienen que hacer para el taller de ciencias. Esto ayuda al alumnado a recordar que es lo que debe realizar para la ejecución de la tarea.

La actividad consiste en que la maestra reparta diferentes minerales a los 3 directores. Los 3 directores los distribuyen entre las parejas integrantes de su grupo. Reparten un folio para cada uno. De forma individual se tiene que hacer un listado. Posteriormente, hacen una puesta en común, ésta consiste en enseñar los minerales y el nombre. Después en la hoja tienen que anotar las características observables, es decir, el color, el peso, la forma, la textura, … a simple vista.

La maestra vuelve a recordar, de manera explícita, el objetivo de la actividad.

> "12 minerales por cada equipo, 4 por pareja, hay que hacer la lista con el nombre. Puede que algunas parejas se hayan equivocado en el nombre del mineral. El viernes próximo haremos la comprobación de todo. Repartiré los mismos minerales a otro director, y lo que vais a hacer será hacer una presentación (power point) y comprobar los datos de esos minerales en investigación, vais a comparar si os habéis equivocado o no. Lo vais a investigar en la Tablet o en el ordenador y ya pondremos los datos que encontréis sobre vuestros minerales y después a partir de ahí montaréis vuestro power point" [C3_O_NC].

En algunos talleres también participan las familias.

> "En el taller de ciencias, hay veces, vino el padre de un alumno que nos trajo telescopios e hicimos un taller […] en naturales dimos los animales, las plantas, las células y trajo un telescopio con virus donde estaban las células" [C3_E.F_A1].

4.3.4. LAS ESTACIONES DE APRENDIZAJE (CASO 3)

A partir de las estaciones se trabajan y refuerzan contenidos lingüísticos y matemáticos, para ello la maestra divide la clase en grupos de 4 integrantes.

Las estaciones las realizan dos veces por semana, en una sesión trabajan diferentes contenidos matemáticos y en la otra sesión trabajan diferentes contenidos lingüísticos (valenciano o castellano). En alguna ocasión, asisten algunos padres a ayudar en alguna estación. A menudo, durante estas sesiones vienen algunos maestros a reforzar en la actividad. La maestra valora la presencia de un maestro de apoyo en algunas sesiones, puesto que le ayuda a atender las necesidades surgidas en alguna estación.

> "Es difícil la observación de la participación dentro del grupo. Porque tienes que pasar y no hay una persona en cada grupo. Aprovechaba el refuerzo de A. para que estuviera en una estación y yo estuviera en dos, porque se hacían 3 o 4 grupos. Es más fácil cuando tienes el refuerzo y escuchas quien participa, quien no participa […]. También se intentaba que fuera heterogéneo cada grupo, pero también homogéneos entre ellos. Es decir, siempre había una persona que nunca habla […] Sí que se intenta parar al que habla demasiado e intentar que se escuche la voz del que nunca habla. Pero es difícil la observación si no tienes el refuerzo" [C3_E.F_D].

El funcionamiento de las estaciones suele ser siempre el mismo, lo que cambia es la actividad para realizar y la técnica de aprendizaje cooperativo mediante la cual se debe resolver.

> "Cada grupo tiene una técnica, un grupo hace el folio giratorio, en otro es individual, en otro lápices al centro" [C3_E.F_A2].

Además de actividades de lápiz y papel también suelen haber una o dos estaciones para trabajar mediante las Tablets.

> "Normalmente pone dos de aplicaciones, dos grupos aplicaciones. A veces, es el tangram, las otras el Rey de las mates… sobre todo las aplicaciones son de matemáticas, una de mate y otra de lengua" [C3_E.F_A1].

> "De sopa de letras, adivinanzas,…" [C3_E.F_A2].

En la sesión observada de las estaciones de matemáticas, la clase está dividida en 4 grupos de 5 miembros cada uno. Hay cuatro estaciones: 1) resolución de una ficha a partir de la técnica 1-2-4, 2) programación, esta estación está dinamizada por A. (el maestro que ha entrado de apoyo, no es de Pedagogía Terapéutica ni de Audición y Lenguaje), 3)

aplicación de cálculo matemático y 4) resolución de una ficha a partir de la técnica lápices al centro.

FIGURA 4. *Ejemplos de actividades para las estaciones de matemáticas [C3_AM_FOM].*

Las actividades que realizar en cada estación son las siguientes: 1) la Tablet giratoria, en esta estación los alumnos deben de resolver una sopa de letras entre todos, un alumno marca una palabra y pasa la Tablet a su compañero, 2) resolver mediante una aplicación, de manera individual, una serie de adivinanzas. Se puede utilizar la técnica tú me ayudas yo te ayudo, 3) resolución de una ficha sobre tabús y eufemismos mediante la técnica del folio giratorio y 4) resolución de una ficha de completar oraciones según el tiempo verbal que corresponda mediante la técnica de lápices al centro.

La maestra utiliza muchos recursos visuales para esta actividad. A veces, es la maestra la que anota en la pizarra que es lo que se debe hacer en cada estación, otras veces lo escribe el alumno encargado. También hay en cada mesa un cartel con el nombre de la técnica a partir de la cual tienen que resolver este ejercicio.

4.4. ESTRATEGIAS QUE FOMENTAN EL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA AUTONOMÍA EN EL ALUMNADO

4.4.1. REDACCIÓN DE TEXTOS EN LA ASIGNATURA DE LENGUA VALENCIANA (CASO 1)

En la asignatura de valenciano también escriben cartas a los compañeros de otro centro educativo y realizan todas las semanas producciones

escritas. A parte, el docente va proporcionando algunas fichas de contenidos lingüísticos a trabajar.

> "Voy haciendo fichas de algunos contenidos concretos. Y después de los textos que se van produciendo, las conversaciones que se van generando…" [C1_E.F_D].

En dicha asignatura llevan a cabo, a lo largo de todo el curso, la actividad de cartearse con una escuela del municipio. Tal y como recoge el docente en el proyecto presentado a Conselleria de Educación.

> "Nos hemos carteado con dos escuelas y ha sido una manera de saber cómo se hace una carta, para que sirve y cuáles son sus elementos. Alrededor de 5 o 6 cartas se han escrito con diferentes compañeros, unos de la escuela *X* y otra de la escuela *X*. Después organizamos una jornada de encuentro con cada escuela para poder conocernos en persona. Ha habido de todo, desde compañeros que han llegado a un alto grado de complicidad y se han hecho amigos entrañables, a otros a los que no se han llegado a entender (yo siempre les digo: como la vida misma), pero en general el alumnado está muy contento de esta actividad y siempre esperaban el día de recibir las cartas como un día especial para ver que les contaban o que les regalaban (ya que incluso empezaban a poner en los sobres regalitos: pulseras, bolígrafos, pins…) así que quieren seguir haciendo la actividad. […]. También es entrañable el encuentro. Con los compañeros del *X* fuimos juntos al Desierto de las Palmas a replantar árboles y después a hacer una excursión que recuerdan con mucho cariño y en el mes de junio nos encontramos en las pistas que hay entre las dos escuelas en un parque (estamos cerca una escuela de la otra) y almorzamos juntos e hicimos juegos cooperativos. Con los compañeros de *X* fuimos un día a su pueblo y nos enseñaron todo lo más importante: la plaza donde hacen toros, la iglesia, el ayuntamiento, el supermercado, la presa o el pinar. También fue un día muy bonito hasta nos costó separar a dos compañeras a la hora de irse. […]" [C1_AM_DO].

A parte de las cartas, cada semana el alumnado debe de entregar un texto en valenciano.

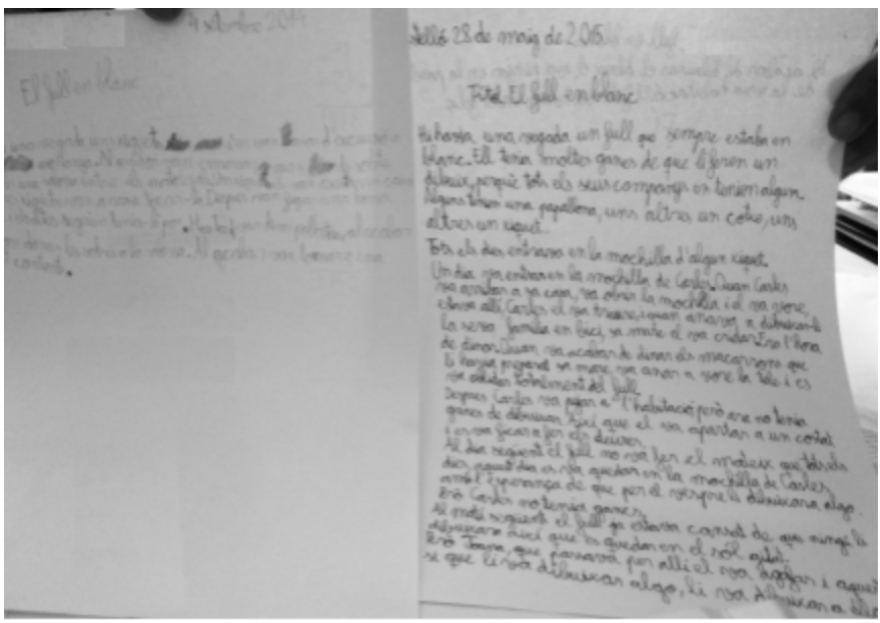
> "Les pido un texto y lo que siempre les pedía era tema libre. Años atrás, […] me escribían un texto y ya está. Entonces dado que también siempre se repetían, …Decidí darles unas pautas a la hora de hacer el texto, son bastante generales, pero sí que marcaba un listado en cada semana, porque en principio es cada lunes cuando presentan el texto, sobre que tenía que ser cada uno […]" [C1_E.F_D].

Todas estas actividades de producción escrita tienen su efecto. El docente en los primeros días de clase hace la actividad de La Hoja en Blanco.

> "En setiembre, les pongo en la pizarra 'hoja en blanco' y les digo que hagan una redacción, el primer día de clase o el segundo. Hacer una redacción sobre título 'la hoja en blanco'. ¡Qué! Lo que queráis. Apañaros, poner lo que queráis. Haced una redacción. La hacen y la recojo ni la corrijo ni nada, la recojo y las leo, bueno y ahora en mayo o en junio les pongo 'la hoja en blanco'. Haced una redacción 'hoja en blanco'. Hay alguno que dice: '¿Eso no lo hicimos?'. Y entonces cuando van terminando de escribir les doy la de septiembre. Entonces, se encuentran en que esta es la que han hecho ahora y esta es la que hicieron en septiembre y normalmente no falla. Hay alguien que, si que la ha hecho más o menos similar, pero el contenido o las faltas se nota mucho. Entonces se lo das y ves […] hay algunos que es espectacular el cambio" [C1_E.F_D].

Vemos en la Figura 5, como a simple vista se nota el cambio en cuanto a la escritura de textos.

FIGURA 5. *La hoja en blanco septiembre - mayo/junio.*



Fuente: elaboración propia.

4.4.2. PLANES DE TRABAJO (CASO 3)

El plan de trabajo se realiza todas las semanas.

> "De lunes a lunes tenemos que hacer el plan de trabajo para corregirlo con los compañeros" [C3_E.F_A6].

La maestra es la que se encarga de subir a la nube los ejercicios que tienen que realizar los estudiantes semanalmente. Además, la docente comenta cada lunes las tareas que conforman el plan de trabajo de la semana en curso. Algunas veces se entrega el plan de trabajo u otros deberes de manera on-line y otras en formato papel.

Las actividades del plan de trabajo refuerzan los contenidos trabajados mediante las otras técnicas de aprendizaje cooperativo.

> "La maestra sube al Dropbox y el viernes que toca, matemáticas o lengua, pone media hoja porque se supone que ya lo has hecho, pero ella da media hoja" [C3_E.F_A3].

La otra media hoja se trata de un ejercicio con los mismos contenidos, pero que se realiza mediante otros métodos. Por ejemplo, a través de las estaciones de trabajo que ya se han explicado. El alumnado debe organizarse las tareas del plan de trabajo.

> "El plan de trabajo nos lo da para que hagamos un poco cada día, tenemos una semana […]. Hay que hacerlo entre semana, cada día un poco" [C3_E.F_A4].

La maestra pretende, con el plan de trabajo, que el alumnado se gestione y planifique el tiempo de manera autónoma.

> "La maestra no va a decirme ¿Qué has hecho? ¿Qué hiciste ayer? ¿Qué has hecho hoy? […] depende de cómo me viene la semana, por ejemplo, mañana no tengo clase de música, por tanto, digo: 'Ostras, pues mañana puedo hacer un poquito y después otro'. Pero si veo que en toda la semana voy a ir muy agobiada, pues hago el plan de trabajo en dos días" [C3_E.F_A3].

La madre entrevistada destaca la autonomía y la responsabilidad individual del niño, ya que después comparte su trabajo con sus compañeros.

> "El niño tiene que ser autónomo total, porque se tiene que organizar el trabajo, tiene que buscar y lo que ha buscado tiene que compartirlo con

> sus compañeros. […] Entonces los niños tienen que organizarse" [C3_E.F_M1].

Transcurrida la semana se procede, en el aula, a la corrección del plan de trabajo. Para ello, utilizan la técnica del 1- 2- 4.

> "Cuando hacemos el plan de trabajo utilizamos la técnica 1- 2- 4 que es: el 1 lo hacemos en casa, es el plan de trabajo, el 2 lo hacemos aquí en clase compartido (se refiere en pareja) […] y si tenemos alguna duda lo hacemos con los de delante (4) (grupo de 4 integrantes)" [C3_E.F_A2].

Al terminar, las correcciones, las parejas se hacen preguntas sobre los contenidos abordados en el plan de trabajo.

> "Cuando terminamos las dos parejas del grupo se hacen primero preguntas. Yo le tengo que hacer una pregunta sobre el plan de trabajo y ella a mí y después le tenemos que hacer una pregunta a la pareja y esa pareja a nosotros. Para ver si hemos entendido algo y al final la maestra nos pregunta aleatorio, pregunta a ver si hemos entendido el plan de trabajo" [C3_E.F_A11].

Además, en la corrección del trabajo vemos una flexibilidad en cuanto al tiempo. Para terminar la sesión de corrección y mientras que un grupo termina la maestra realiza preguntas sobre el contenido trabajado.

> "El grupo que todavía no ha terminado sigue corrigiendo. La maestra junto al resto de la clase comenta y reflexiona sobre lo que han trabajado a lo largo de la semana: sinónimos y antónimos (ponen ejemplos), las palabras agudas, planas y esdrújulas" [C3_O_NC].

5. ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS Y PROPUESTAS PARA CONTINUAR

El hecho de indagar sobre las prácticas de aula inclusivas (Moriña y Orozco, 2021; Sanahuja et al. 2021c) nos permite ilustrar y ejemplificar desde la práctica el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva y a la no discriminación. Sabemos que la organización del aula inclusiva se caracteriza por diferenciar las estructuras (Sanahuja et al. 2021b), esto es, se garantizan diferentes modalidades de trabajo y agrupamientos (trabajo en grupo, trabajo en pareja o individual), se flexibilizan los tiempos y los espacios y se caracterizan por un aprovechamiento de todos los recursos comunitarios. Del mismo modo,

se ha podido comprobar como los casos abordados se identifican por la puesta en práctica de diferentes y variadas estrategias metodológicas en el aula lo que permite diferenciar el currículum y gestionar diferentes apoyos educativos inclusivos (Abellán et al., 2021). Tarea que no está exenta de dificultades, visto que un estudio reciente (Simón et al., 2021) arguye que la principal dificultad en los procesos de inclusión se centra especialmente en el currículo y en los apoyos. Por ello, resulta de vital importancia que los docentes reflexionen y analicen sobre sus propias prácticas de aula de manera constante, dando respuesta a las necesidades contextuales y de su alumnado.

A colación de lo anterior, se plantea necesario generar espacios de reflexión, entre el profesorado, que permitan analizar y compartir las barreras o facilitadores detectados en las prácticas inclusivas. Actualmente, la revisión de la literatura demuestra algunas experiencias al respecto centradas en las observaciones entre iguales, entre el profesorado, como mecanismo de desarrollo y mejora docente (Duran et al., 2020) o la creación de los denominados grupos de apoyo mutuo (GAM) (Gallego et al., 2018) que permiten, al profesorado, reflexionar de manera conjunta sobre los saberes pedagógicos y analizar la planificación educativa, la implementación o puesta en práctica y evaluación de las propias prácticas docentes. Además, también resulta necesario observar y analizar el desempeño del alumnado más vulnerable y en riesgo de exclusión en las diferentes estrategias metodológicas abordadas (Baines et al., 2015). Una propuesta es la formulada por Juan et al. (2020) centrada en la construcción de apoyo a la inclusión dentro del aula a través de los equipos de aprendizaje cooperativo. Y es que, *la educación no es un juego: es lo que siempre está en juego*.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo de libro forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica

y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref.: BES2014- 068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

7. REFERENCIAS

Abellán, J., Arnaiz, P., y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(3). https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral apertura de curso 2018-2019. Universidad de Murcia.

Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2015). The challenges of implementing group-work in primary school classrooms and including pupils with Special Educational Needs. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education 43, 15-29. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689

Benet, A., Sanahuja, A. & Moliner, L. (2016). Rincones, from the teachers' perspectives: a reflection on a primary education practice. 9th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville (Spain).

Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A., &bPierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, Roeper Review, 26, 139-146.

Darretxe, L., Álvarez-Rementería Álvarez, M., y Ozerinjauregi, N. (2021). Escuelas y aulas inclusivas. Apostando por proyectos educativos compartidos. Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación, 2(16). https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.660

Duran, D., Córceles,M. y Miquel,E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación.53, 49-61. https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46.

Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018) Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. Revista de Investigación en Educación, 16(2), 106-120.

García, J., López, S., y Sánchez, M.C. (2021). Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar. International Journal of Sociology of Education, 10(1), 29-56. http://doi.org/10.17583/rise.2021.6043

Heacox, D. (2002). Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12. Minneapolis: Free Spirit.

Jorrín-Abellán, I.M., Fontana-Abad, M., y Rubi-Avi, B. (2021). Investigar en educación. Síntesis

Juan, M., Lago, J. R.,Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación.53 22- https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635

Majó, F. (2016). El trabajo por rincones en clase: rincones de interés científico. Revista aula. De Innovación Educativa, 250, 71-74.

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación- acción. Colección Sapientia 127. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.

Monzón, J. y Luna, F. (2020). La educación en Euskadi: dilemas y retos. Ekonomiaz, 290-319.

Mora, S. Y. (2020). El taller como estrategia pedagógica en procesos de sensibilización en el aula a través de la educación inclusiva. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. http://hdl.handle.net/20.500.12494/18210

Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. Pedagogika, 4, 134-154 DOI: 10.15823/p.2020.140.8

Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teacher's perspectives. Educational Studies, 42, 137–151. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139

Prud'homme, L., LeBlanc, M. et Paré, M. (2013). Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe : étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Document inédit.

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). EL PROGRAMA CA/AC ("Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar") PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic. https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf

Ragin, C. (2011). Constructing social research: the unity and diversity of method. SAGE Publications.

Sanahuja, A. (2017). Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples (Tesis Doctoral. Mención doctorado Internacional). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Sanahuja, A., Sánchez, L. y Ruiz, P. (2020a) Estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza: Estudio piloto sobre las competencias de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial. Revista de Educación, Innovación y Formación. 3, 175–193

Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020b). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? Revista Complutense de Educación, 31(4), 497-506. https://doi.org/10.5209/rced.65774

Sanahuja, A., Moliner, O & Moliner, L. (2020c). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. Educational Research, 62(1), 111-127. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021) La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. Revista de Educación, 393, 321-352 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. McGraw Hill

Signes, L. y Moreno, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un centro de educación especial. Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 2(1), 148-174. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164

Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. & Gordon L.P. (2021) Classroom instruction and practices that reach all learners, Cambridge Journal of Education, 51(1). 607-625 10.1080/0305764X.2021.1891205

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.

Stake, R.E. (2013). Multiple case study analysis. New York-London: The Guilford press. Investigación con estudio de casos. Morata.

Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. Recherche et formation, 47, 89-103.

REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

MARÍA MARAVÉ VIVAS
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de valores global por la que pasa la sociedad requiere de estrategias que medien, por un lado, para incentivar la solidaridad y la empatía, y por otro, para sacar a la otredad de las sombras a las que ha sido abocada de forma hegemónica y lograr su reconocimiento. Desde la investigación se deben hallar las fórmulas para que dichos cambios comiencen desde el ámbito educativo, y es por ello por lo que, en el presente trabajo, a modo de propuesta, se realiza una revisión bibliográfica, con el fin de materializar la reducción de desigualdades en la sociedad, objetivo décimo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Así pues, por una parte, se profundiza en las características de la pedagogía de la alteridad, como base elemental y estrategia de aproximación para conocer la diferencia. Se exponen las nociones de la misma, desplegados en siete puntos, a saber: corporalidad, prejuicios, apertura, espacio y tiempo, diálogo y cuidado. Por otra parte, se hace otro tanto alrededor del Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología activa con reconocida eficacia en favorecer la permeabilidad de contenidos

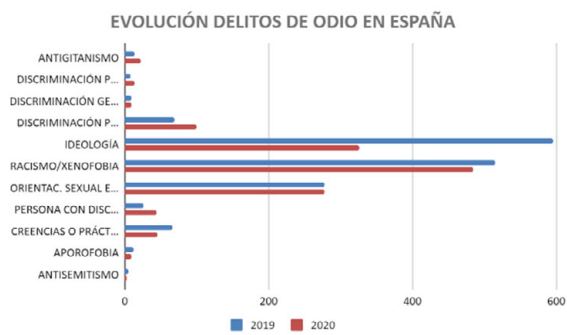
curriculares y de educar en valores de forma transversal. Se ofrece una revisión de su definición, se enumeran los tipos de ApS, incluyendo el incrementado con la pandemia – *e-Apredendizaje-Servicio* (eApS) –, se resumen sus fases para un correcto desarrollo y, además, se aporta la evidencia científica sobre su aplicación en clave sociocrítica.

A continuación, a modo de justificación y de introducción, se presenta lo que ha motivado llevar a cabo la labor de revisión bibliográfica descrita. Por un lado, los datos del último *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020), y, por otro lado, el compromiso hacia la reducción de las desigualdades (ODS).

1.1. Delitos de odio

El reciente *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020) ha aportado datos (Figura 1) abrumadores respecto al del año anterior. Aunque en algunos hechos había descendido, muchos de ellos habían aumentado escandalosamente con respecto a 2019. El delito que más aumentó fue por razón de discapacidad, con un 69,2%; seguido del de discriminación por enfermedad con un 62,5%; el de antigitanismo con 57,1% le sigue; y concluye la lista de aumento el delito por género o sexo con un 43,5% más.

FIGURA 1. *Gráfico que muestra la comparativa por razón de delitos de odio entre los años 2019 y 2020.*



Fuente: Elaboración propia con los datos del *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020).

Estos datos, unidos a la visibilización mediática que se da a dichos delitos, especialmente gracias a las redes sociales, deben alertar de la necesidad de tomar medidas para reducir tales crímenes. Se han señalado los cuatro delitos que habían aumentado en 2020, pero la razón con más delitos de odio sigue siendo por racismo o xenofobia, con 486 hechos.

Otro dato que siempre resalta en este tipo de informes es la diferencia por género del perfil del autor del delito, siendo abrumadoramente masculino. No se debe creer que esta información es baladí, que se realicen 502 detenciones de varones, por cada 114 de mujeres, es algo muy significativo de cuán necesarias son también las éticas del cuidado de las que se hablará en el punto 4.1.6. Con todo, la mujer no deja de ser parte de esa otredad a la que hay que revalorizar.

Precisamente, lo mediático de muchos de estos delitos es un arma poderosa con la que se cuenta hoy en día: las redes sociales. Aun ante la posibilidad de ser acusadas de *ofendiditas* las personas no deben dejar de reivindicar sus derechos y de protestar cuando algo les afrenta, el sistema hegemónico no puede silenciar en el siglo XXI porque esté cansado de ser políticamente correcto, la cuestión es: "¿cómo y por qué hemos aceptado que se demonice la protesta?" (Lijtmaer, 2019, p.58).

Este panorama evidencia la pervivencia de las desigualdades, además de la perpetua pretensión a aceptarlas con sumisión. Por ello, se debe poner el foco en el progreso, esto es, en los ODS.

1.2. Agenda 2030: reducción de desigualdades

Ya en el título se ha hecho mención, y por lo que se acaba de exponer en el punto anterior, se enfatiza el objetivo diez de los ODS, el de reducción de desigualdades, como inspiración absoluta de este trabajo.

De las diversas metas señaladas dentro del objetivo, la 10.2, que busca "potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición" (Organización de las Naciones Unidas, 2015) es la que mueve la práctica de conocer la diferencia, pues la inclusión social para por las relaciones, y estas interfieren a la hora de: buscar trabajo, pareja, en el

puesto laboral, y en cada situación cotidiana que las personas afronten. Sin una visión intercultural y abierta situaciones de ofensa e incluso delito no dejarán de reproducirse.

El primer objetivo de los ODS a este respecto es el de reducir las desigualdades entre países, algo evidentemente necesario, pero no se debe olvidar que dentro incluso de cada país existe aquello que se llama *discriminación múltiple*, es decir, ese hecho por el que empeora la discriminación de una persona cuantas más características *otras* halla en sí misma. El segundo *Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y las Niñas con Discapacidad* en la Unión Europea de 2011, la definió como:

> la existencia de diferentes categorías de discriminación, construida social y culturalmente (entre las que se encuentran las derivadas de la situación económica, la raza, el origen étnico, la clase social, la edad, la orientación sexual, la nacionalidad, la religión y la cultura), interactúan en múltiples y, con frecuencia, simultáneos niveles, contribuyendo con ello a una sistemática desigualdad social (CERMI).

Suele ser más conocida la *doble discriminación* de la mujer, pero es interesante conocer la rueda de la interseccionalidad de Patricia Hills Collins, pues es una de las claves para tener más consciencia sobre la discriminación (Santibáñez-Guerrero, 2018), y, por lo tanto, reducir las desigualdades, no dejando a nadie atrás en el camino hacia el progreso.

2. OBJETIVOS

Por todo lo expuesto en la introducción, y al tratarse de una revisión bibliográfica, los objetivos van orientados a producir teoría que enriquezca los preceptos puestos a análisis, esto es la pedagogía de la alteridad y el ApS. De modo que, una vez expuestas las pesquisas, en la discusión se debe poder responder a la pregunta de investigación siguiente: *¿cómo pueden ambas proposiciones favorecer la consecución del objetivo diez de los ODS?*

Concretamente, el objetivo principal es el de proponer una fusión entre la pedagogía de la alteridad y el ApS, en la que una se embeba de la otra y se convierta en una estrategia de mejora para su aplicación. Otros objetivos específicos serán:

- Conocer las características de la pedagogía de alteridad.
- Conocer las características del ApS.
- Hallar evidencias de aplicación previas.

3. METODOLOGÍA

Cuando se trata de revisiones bibliográficas, necesariamente, se debe ejecutar una metodología que permita la producción teórica, que consiste en "reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido" (Larrosa, 1995, p.259). Sobre todo, lo que concierne a la pedagogía de la alteridad se corresponde con ese no tener que ver, y es que la teoría aquí condensada es la síntesis de una revisión dispar, expuesta de forma enlazada.

Por ello, y de forma general, cuando se *reorganiza la biblioteca*, se profundiza en literatura disímil, se analiza y se medita, acaba teniendo lugar una exégesis, es decir, una explicación condensada de todo lo absorbido. A esto le corresponde una metodología *interpretativa-comprensiva* (Ortiz-Ocaña, 2015), que es la que se aplica en el presente trabajo.

4. RESULTADOS

En el apartado que se inicia se exhiben las pesquisas de la revisión bibliográfica por separado, primeramente, de la pedagogía de la alteridad y, después, del ApS. De esta forma, se muestran dos de los objetivos específicos de forma amplia para congregarlos en el punto siguiente.

4.1. Pedagogía de la alteridad

La pedagogía de la alteridad o pedagogía de la diferencia surge ante la presencia de la otredad en las aulas. En el siglo XIX, se hace obligatoria la escolaridad para la infancia, y se comienza con la especialización, creando centros o grupos segregados (*era de institucionalización*), tratando de que en el sistema ordinario quedase un grupo homogéneo, pero ya el siglo XX trae las primeras voces de la integración (*era de*

integración), y con ellas la incursión en esos grupos homogéneos de la heterogeneidad. El otro y la otra no normativos entran en un espacio que los desconoce y en el cual deben ser reconocidos. Con todo, se sigue segregando y discriminando de forma sistemática, por lo que a finales del siglo pasado se clama por la inclusión real (*era de inclusión*) (Arnaiz-Sánchez, 2003), algo que se encuentra en pleno proceso. Carlos Skliar (2002) interpreta esta evolución en forma de tres pedagogías:

- *Pedagogía del otro borrado*: es la tradicional, donde la diferencia es eliminada y colonizada. Reproduce dos principios: hay algo equívoco en ser diferente y es conveniente ser lo que no se es.
- *Pedagogía del otro huésped*: es la era de la integración. Hay un intento de alcanzar la diferencia, pero conviven la hospitalidad y la hostilidad en igual proporción.
- *Pedagogía del otro que vuelve y reverbera*: es la pedagogía de la alteridad o diferencia, donde se revaloriza el tiempo-otro y el espacio-otro. Al fin, se da la voz a la diferencia y también se apunta a la crueldad del sistema heteronormativo. Para el autor, una utopía aún por llegar.

Así pues, y a la espera de la materialización de dicha quimera, así como de la consecución de los ODS, se señalan las características de la pedagogía de la alteridad (Figura 2) como base pedagógica para conocer a la otredad.

A continuación, en cada subapartado, se exponen las ideas que envuelven a cada aspecto, con el fin de dar mayor sentido y consistencia a la teoría. Como muestra la tabla, se aboga por un proceso abierto, es decir, no es una lista de características sin más, es un proceso que se retroalimenta en el que cada aspecto puede mediar en otro participante.

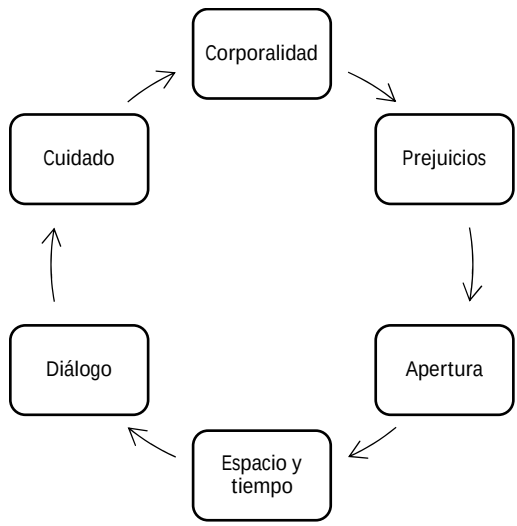
4.1.1. Corporalidad

Para iniciar la presentación de las nociones de la pedagogía de la diferencia, se parte de una premisa: la de tener un cuerpo. Tradicionalmente, la educación se producía de arriba hacia abajo

(*heteroeducación*) y el educando era un mero "receptáculo de conocimientos"; pero, desde mediados del siglo XIX, la educación nueva o progresista, busca la actividad, libertad y espontaneidad del alumnado, en la que este construye su propio conocimiento (*autoeducación*) (Nassif, 1984). Esto remite a una pedagogía sensible y a una pedagogía espiritual, orientada a la experiencia sensitiva del alumnado en clave constructivista. Ante esto, Gómez-Esteban (2012) habla de una

> observancia profunda de nosotros mismos para poder apreciar el afuera con mayor claridad, […] mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos, de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos verdaderamente ascender a la humanidad" (p.736).

FIGURA 2. *Proceso de las características de la pedagogía de la alteridad fruto de la revisión bibliográfica.*



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, Vila-Merino (2005) aporta una pedagogía de la sensibilidad como paso inicial de su teoría, como la fase que implica *sentir al otro* y hacerse preguntas sobre él o ella. Se trata, pues, de poder experimentar desde la propia esencia humana para poder alcanzar esa visión empática y sensible hacia el planeta y hacia el resto de humanidad. Para este autor, esta es la única vía de salvar la Tierra. Se trata del cuerpo

como ente capaz de comprender e interpretar el mundo. En las obras lexicográficas, indica Planella-Ribera (2003) encuentra tres clasificaciones del cuerpo:

1. La parte física, cuerpo orgánico.
2. Contrapuesto al alma, dualismo.
3. Sinónimo de persona, hermenéutica subjetiva.

Es esa tercera categorización la que requiere una pedagogía de la alteridad, el cuerpo hermenéutico que desentraña aquello que experimenta. Sin la capacidad de sentir y experimentar activamente con nuestro ser, así como de interiorizar y meditar sobre tales vivencias, los seres humanos serían en efecto máquinas.

Por otra parte, no se puede obviar que el ser humano no es un ser naturalmente aislado. Judith Butler (2010) señaló, acertadamente que, aunque cada individuo tenga su propia identidad y esencia, este ya está en manos de los y las demás cuando intenta esclarecer quién es. Es decir, sí cada persona es el cuerpo que habita, pero también es un ser cultural "somos seres culturales" dice Vila-Merino (2019).

4.1.2. Prejuicios

El segundo aspecto de la pedagogía de alteridad tiene que ver con esos seres culturales. La mención a Butler y a Vila-Merino ya lo ha sugerido: la sociedad emerge bajo un *frame*, un marco cultural repleto de creencias, valores, costumbres, etc. Este marco contiene prejuicios sin los que el ser humano no puede vivir, ya que una ausencia total de ellos "exigiría una alerta sobrehumana" (Arendt, 2014, p.52).

Cada individuo pertenece a una cultura, en la que se le da ese marco de valores, es complicado hacer borrón y cuenta nueva al situarse frente a la otredad. No obstante, no se trata de borrar todos los prejuicios de la humanidad, solo de moldear esas ideas preconcebidas y convertirlas en barreras de fácil apertura.

Esto vendrá dado, esencialmente, con la *reconocibilidad* (Butler, 2010), puesto que las personas que no son vistas con ella simbolizan *vidas que no son*. Se trata de un derecho básico, del que debe gozar todo ser

humano, sin excepción. Si se reconoce a la persona, se le respeta y se aguarda pacientemente a conocerla. Esto último remite al tema del tiempo, pero se abordará en el punto 4.1.4., pues como se ha dicho, todo el proceso se retroalimenta. Esto es, el resto de las nociones favorece ese progreso.

4.1.3. Apertura

Para aproximarse a la otredad, hay que querer. No se puede imponer ni presionar. La persona que conoce debe partir con apertura. A este respecto, Vila-Merino (2005) habla de una pedagogía de la invitación, en un proceso en el que ya ocurre el cruce entre el otro y yo. Esta invitación o apertura comienza con una simple *mirada*.

Mirar es el quid de toda cuestión. Y por más que hacerlo tenga a veces connotaciones negativas (morbo, desaprobación…), en realidad, si la persona no dirige la mirada, lo único que prevalece es su indiferencia. Las miradas, apunta Skliar (2017) tienen valor de principio.

Hacia la otredad encuentra Allué-Martínez (2012) cuatro tipos de mirada:

- Disimuladas (culturas anglosajonas y nórdicas).
- Que no aprecian diferencias (las del tercer mundo).
- Que interpelan para conocer y luego solidarizarse (las del Magreb).
- De morbo y miedo (las de España, por ejemplo, donde según la autora se dejó de practicar la socialización y la monstruosidad ha sido ocultada).

El paternalismo y ocultamiento de la tradición española no favorece de ninguna forma la interculturalidad, pero por suerte en los últimos años se han dado pasos para paliar esto. La fórmula pasa por:

> Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que "nuestro tiempo", "nuestro espacio", "nuestra cultura", "nuestra

> lengua", "nuestra mismidad" quiere decir "todo el tiempo", "todo el espacio", "toda la cultura", "toda la lengua", "toda la humanidad (Skliar, 2002, p.15).

Así pues, y, en definitiva, la persona que conoce debe querer hacerlo, debe partir con la iniciativa, y de ese modo, la que va a ser conocida (y reconocida) sentirá la invitación.

4.1.4. Espacio y tiempo

Los aspectos referidos al espacio y al tiempo son dos características separadas, sin embargo, se presentan juntas por su gran inmediación. Ambas remiten a una dimensión negativa, y asimismo a la del cruce en el que *todo* ocurre. Así pues y, primeramente, el espacio en su lado adverso se corresponde con ese lugar de *exilio* o *desahucio* en el que vive la persona otra (Ferreira, 2014). Cuando se discrimina, la persona apartada vive en otro espacio.

La segunda noción espacial es en la que tiene lugar el encuentro o el cruce. Es el lugar de la esperanza o de la igualdad, como lo cita Skliar (2017):

> Si algo quisiera decir "igualdad" no es equivalencia, ni identidad, ni "lo mismo", si no la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas común y singular al mismo tiempo, una suerte de "atmósfera" que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia (p.33).

Por lo que respecta al tiempo, sucede algo similar. "El tiempo presente se ha desdoblado, desplegado, multiplicado en trayectorias tan disímiles que ya no hay un tiempo presente" dice de nuevo Skliar (2002, p.32), lo que hay es una *multiplicidad de tiempos presentes*. Al vivir segregada la persona vive en su propia temporalidad, y el *tiempo-otro* invade el tiempo del que conoce a la otredad, *irrumpe* en él, enfatiza el mismo autor.

A su vez, existe un tiempo en positivo. Es aquel de dedicación, en el que no importa la cantidad sino la calidad, y la persona permanece en el espacio común para converger y profundizar. Nuevamente, Skliar

(2017) señala: “si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos” (p.96).

4.1.5. Diálogo

En el cenit de este proceso, se encuentra el diálogo. Vila-Merino (2005) lo incluye en su pedagogía de la invitación, pero también se puede entender dentro de la pedagogía de la escucha, en la que la persona se abre al otro.

Por un lado, este momento culmen hace referencia al *encuentro*. Sobre esto, Skliar (2017) apunta a que todo encuentro es una *bisagra* en la vida. Provoca la “posibilidad de quitarnos a nosotros mismos de ese centro de gravedad de la existencia para surcar mares incógnitos, espacios misteriosos, tiempos detenidos y rumbos inciertos” (p.25). Es, de nuevo, un lugar y un espacio, en el que tiene lugar una intersección de significados.

Por otro lado, cabe señalar la diferenciación entre *diálogo* que aporta Vila-Merino (2019), quien puntualiza que se trata de uno igualitario, y entre *conversación*, que es el término que prefiere Skliar (2019) huyendo del diálogo, que está influenciado por quien lo convoca, de forma dominante. Sin embargo, para él, conversar se hace en la amistad y la fraternidad. Con todo, sea cual sea el significado que se le dé:

> Diálogo y consenso deben ser ejes vertebradores de este discurso, pero tanto como lo deben ser la lucha por nuestra dignidad a partir de la de nuestros semejantes, pues el acto de humanizar solo puede darse humanizándonos, aun cuando para ello debamos nadar contra la corriente deshumanizadora de los contravalores neoliberales (Vila-Merino, 2005, p.49).

4.1.6. Cuidado

Para finalizar con las características de la pedagogía de la alteridad, se debe hablar del cuidado. Ya en la introducción se ha mencionado la importancia de educar en las éticas de este, y es que, tradicionalmente, la Teoría de Desarrollo Moral venía marcada por los supuestos de Lawrence Kohlberg. Sin embargo, en 1982, Carol Gilligan – alumna de Kohlberg – con su libro *In a different voice*, reveló cómo las mujeres

han desarrollado de forma distinta su moralidad por medio de su socialización y de la práctica del cuidar que le ha sido propia.

Así, desde entonces, se habla de las éticas de la justicia (como las asociadas a la manera tradicional de educar a los varones) y de las éticas del cuidado (las de las mujeres). Así pues, no se trata de descartar ninguna de las éticas, sino combinarlas, pues decía Comins-Mingol (2015) que la perspectiva de las éticas de la justicia parte de los derechos, mientras que la perspectiva de las del cuidado se inicia de las responsabilidades. Ambas son esenciales, lo que no se puede es fomentar unos valores en unos y otros en otras.

Asimismo, se requiere de una deconstrucción del significado de cuidado. Volviendo a la reconocibilidad ya mencionada, se debe comprender el cuidado como parte de ella. El cuidado implica admiración, aprecio y tolerancia. "A los seres humanos les hace irreemplazables justamente aquello que los particulariza y que los hace concretos. Aunque nuestra particularidad no excluye una naturaleza compartida por todos los seres humanos y por la que también merecemos respeto" (Comins-Mingol, 2009, pp.88-89).

Cuidar ha sido una tarea tradicionalmente desprestigiada y asociada con el género femenino, cuando debe ser parte de la humanidad y entrar en los valores de solidaridad, empatía y reconocibilidad esenciales para que toda vida sea registrada como tal.

4.2. Aprendizaje-servicio

A continuación, se expone el resumen de la teoría que envuelve al ApS, partiendo de su definición, de la tipología, de las fases en que se recomienda hacer y, finalmente, enumerando las evidencias en que ha sido aplicado para la educación en valores.

4.2.1. Definición del Aprendizaje-Servicio

Existen múltiples definiciones del término, de hecho, hace ya tres décadas Kendall (1990) concretó que existían 140 definiciones diferentes y que con el paso de los años esa cifra aumentaría. Sin duda, cada

definición que se halla en la literatura está condicionada por el autor o la autora que conceptualiza el concepto, enfatizando un elemento u otro.

Para tratar de sintetizar su esencia se podría decir que el fundamento principal del ApS reside en aunar los aprendizajes académicos con el servicio a la comunidad. Así pues, una de las definiciones ampliamente reconocida, de Bringle y Hatcher (1995), concreta que se trata de una experiencia educativa basada en un curso y con créditos, en la que el estudiantado (a) participa en una actividad de servicio organizada que satisface las necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexiona sobre la actividad de servicio de tal manera que obtiene una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica.

Los autores anteriores dejan sin precisar el concepto de experiencia educativa, dejándolo abierto a la interpretación, ya que se puede ver definido en la literatura como enfoque pedagógico, filosofía, metodología, etcétera. En este trabajo se concibe como metodología activa y participativa en la que el alumnado, partiendo de una asignatura o asignaturas concretas, desarrolla los aprendizajes en un contexto real en el que existe una necesidad social con el objetivo de mejorarla.

Siguiendo a Gil (2012) los principios teóricos que fundamentan la metodología se podrían sintetizar en:

- Beneficio de la sociedad. El alumnado desarrolla un proyecto con el objetivo de mejorar una situación.
- Aprendizaje experiencial. El alumnado debe ir construyendo su conocimiento a través de las conexiones que se generan entre los aprendizajes que suscitan de la acción y de la reflexión de la experiencia.
- Transformación social. A través del ApS se pretende provocar una mejora en el contexto social sobre el cual se actúa.
- Reflexión. Este proceso es fundamental durante las fases de aplicación de un proyecto ApS, se debe dar de forma continua y transversal en cada una de ellas. Además, en la fase que

concluye el proyecto, el alumnado debe realizar una reflexión final global sobre este.

- Planificación y organización. Para implementar la metodología se deben seguir diferentes fases. Es necesario prestar especial atención a la planificación de cada una de ellas ya que requieren que se controlen unos determinados parámetros, siendo fundamental que los aspectos académicos (contenidos, competencias, objetivos…) queden adecuadamente definidos.

- Asunción de roles significativos. El aprendizaje significativo forma parte de los pilares fundamentales del constructivismo y en el ApS se debe ver reflejado en los diferentes procesos y fases que lo conforman.

- Constructivismo social. El ApS ubica al alumnado fuera del aula convencional, con agentes y un contexto social diferente. La construcción del conocimiento, además de por las relaciones entre el ambiente y el sujeto, se forma con la influencia del entorno social.

4.2.2. Tipos de ApS

Tras concretar la definición del término es menester concretar que no existe una única forma de implementar la metodología, sino que siguiendo a Furco y Billig (2002) existen las cuatro modalidades:

a. Servicio directo. El alumnado desarrolla su proyecto a través una relación directa con la problemática que detecta, interviniendo directamente sobre la necesidad detectada e implementando personalmente su proyecto para mejorarla.
b. Servicio indirecto. Se desarrolla normalmente en la institución académica, persiguiendo que el alumnado aporte recursos o ideas dirigidas a la mejora del entorno o la sociedad. No requiere la salida obligatoria al contexto concreto como la anterior.
c. *Advocacy*. El alumnado analiza alguno de los problemas que afecta a la comunidad en aras de descubrir las causas que lo

provocan para posteriormente plantear actividades de denuncia que contribuyan a la eliminación de las mismas.

d. Servicio de investigación. El alumnado debe recopilar información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de necesidades relevantes, el conocimiento de las instituciones, los agentes sociales encargados de dar solución a los problemas de la sociedad y ponerlo en conocimiento de la comunidad.

Cabe señalar que no existe una modalidad mejor que otra, sino que la elección de una u otra para implementar la metodología dependerá del profesorado, que debe analizar cuál de ellas responde mejor a los objetivos educativos planteados y teniendo en cuenta las características de su alumnado.

4.2.3. Fases en el proceso

Como se ha anticipado en el apartado anterior, para implementar el ApS hay que seguir una serie de fases. La minuciosa organización y planificación de las mismas es fundamental para que un proyecto de ApS se desarrolle de manera adecuada. Estas son de gran ayuda para orientar al alumnado, hacer un seguimiento de los avances y potenciar los aprendizajes.

Existen diferentes modelos a seguir para implementar los proyectos, en este trabajo se destaca el propuesto por CLAYSS (2016). Este concreta cinco fases diferenciadas; (1) motivación inicial; (2) diagnóstico; (3) diseño y planificación; (4) ejecución; (5) celebración y cierre. Además, concreta que hay tres procesos que se llevan a cabo de manera transversal durante todas las fases mencionadas; (a) la reflexión; (b) el registro, la sistematización y comunicación; (c) la evaluación.

4.2.4. Evidencias sobre los efectos del Aprendizaje-Servicio

Cómo se ha explicado, el ApS aúna el aprendizaje de contenidos académicos con el servicio a la comunidad. El alumnado que lo aplica descubre agentes, contextos, problemáticas, necesidades, realidades, etcétera, que desconoce. La apertura que suponen las anteriores cuestiones

hace surgir aprendizajes que superan la perspectiva técnica y abren paso a un desarrollo más integral del alumnado que abarca la dimensión social, personal, cívica y moral.

Diferentes investigaciones cuya muestra la conforman maestros y maestras en formación reportan resultados en este sentido, concretando que el alumnado tras implementar el ApS; genera actitudes positivas hacia las necesidades educativas especiales (Wilkinson et al., 2013), promueve actitudes, valores y prácticas que apoyan enfoques educativos inclusivos en las escuelas (Carrington et al., 2015); genera cambios en las percepciones, entendimientos y creencias sobre los problemas sociales y el colectivo al que se atiende (Seban, 2019); genera una mayor confianza, desarrollo de habilidades de resolución de problemas y desarrollo de competencias culturales (Miller y González, 2019); y una mayor comprensión del colectivo y de la diversidad funcional (An, 2019).

Estos cambios producidos en el alumnado son realmente relevantes tanto para la dimensión personal como profesional. El ApS se erige como una metodología muy adecuada para incidir sobre la estructura postestructural del alumnado, desarrollando habilidades, actitudes y conductas que fomentan el avance hacia enfoques sociales y educativos inclusivos.

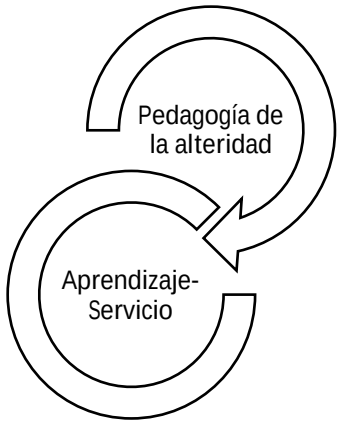
5. DISCUSIÓN

Una vez expuestas las ideas obtenidas tras la revisión bibliográfica por separado, que era para lo que se destinaba el apartado de resultados, se propone en el presente punto fusionar ambas teorías y formular ejemplos de proyectos en los que aplicarse.

La principal motivación de la que se partía era de la plasmación de la reducción de desigualdades en la sociedad, reforzando teoría y praxis, dotando a ésta última de preceptos que la enriquezcan. Así, y respondiendo a la pregunta de investigación lanzada: ¿cómo pueden ambas proposiciones – pedagogía de la alteridad y ApS – favorecer la consecución del objetivo diez de los ODS? La respuesta la otorgan los elementos característicos de una y otra, esto es: la pedagogía de alteridad

es la intención, la apertura y el interés, y el ApS es la herramienta mediante la que experimentar la metamorfosis hacia la humanidad.

FIGURA 3. *Retroalimentación entre las teorías presentadas. El ApS se embebe de la pedagogía de alteridad.*



Fuente: Elaboración propia.

Se ha hablado de encuentro como parte de la pedagogía de la diferencia, pero la fusión de sendas ideas tiene lugar en otro *cruce*, en otra intersección de teorías que permiten establecer pedagogías capaces de resolver los retos de las sociedades del siglo XXI. Es una frontera que "se convierte en el espacio de lo posible y de lo imposible al mismo tiempo, el horizonte utópico de muchas pedagogías y de muchas corporeidades" (Planella-Ribera, 2017, p.80).

Así pues, a la hora de aplicar proyectos en los que está presente el ApS, o cualquier otra metodología activa, es oportuno que tal práctica se embeba de aquella teoría que pueda engrandecer el proceso de educar en valores, es decir, que se oriente al alumnado hacia la apertura ante la otredad.

TABLA 1. *Ejemplo de proyecto, titulado "ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal".*

Objetivo	Investigar y mejorar la formación del alumnado del grado de maestro/a respecto a la inclusión social desde el enfoque de la pedagogía sensible, y de las diferencias, mediante la estrategia metodológica ApS.
Metodología	Interpretativa – reflexiva. Se llevará a cabo la recogida de datos cualitativa (portafolios, diarios, entrevistas a los agentes implicados) para ser analizados de forma fenomenológica-hermenéutica.
Instrumentos	Los instrumentos de recogida de datos serán los siguientes: Portafolios Diarios del alumnado Entrevistas Observación directa
Análisis	Los datos obtenidos se codificarán y diferenciarán en categorías temáticas; se analizarán las unidades de significado siguiendo los procedimientos sugeridos por Smith y Sparkes (2016).

Fuente: elaboración propia

Como ejemplo de esta propuesta, se presenta un proyecto en el que los emisores y las emisoras fueron el estudiantado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil y el grupo receptor de ApS lo compusieron niños y niñas con diversidad funcional y/o NEE, menores de tres años, y que se tituló: "ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal" (Tabla 1).

6. CONCLUSIONES

Para acabar, se presentan las conclusiones derivadas de la revisión bibliográfica y de las declaraciones aportadas. La principal de las deducciones es que, sin duda, la teoría de la pedagogía de la alteridad es un aliado que puede reforzar la metodología activa del ApS, dotándola de una base teórica potente para ensalzar su poder de lucha ante lo normativo, y, por ende, para fomentar la reducción de desigualdades.

Lo esencial de la propuesta reside, de una parte, en que, en línea con la nueva pedagogía, pone el foco en el educando, en la persona corporal y

sensible sin la que ningún aprendizaje es posible. Es decir, se parte de la importancia de la enseñanza activa, sensitiva y constructivista; pero, a su vez, de otra parte, y especialmente pensando en favorecer la igualdad, se centra en la relación de este individuo con los y las demás.

La pedagogía de la alteridad, como se ha visto, plantea todo un proceso interno y retroalimentado en el que se facilita el encuentro entre "el yo" y "el otro" – o entre emisores y receptores dentro del ApS – para, como indicaba Gómez-Esteban (2012), ascender a la humanidad, y ganar en respeto y reconocimiento por la otra persona.

En efecto, queda por comprobar empíricamente la aplicación de proyectos enraizados en estos supuestos, es decir, aplicaciones que articulen metodologías activas y pedagogías de alteridad, para comprobar su grado de beneficio. Asimismo, las orientaciones pueden adaptarse a otras metas de la Agenda 2030, por ejemplo, el propio Gómez-Esteban al que se le adjudicaba la idea de que solo con la metamorfosis se podría salvar la Tierra, hablando de la ecología, la educación en valores puede ir encaminada a cualquiera de los ODS.

En síntesis, una sociedad neoliberal cada vez más consumista, ensimismada y que no extirpa los delitos de odio requiere de prácticas educativas que favorezcan la esperanza por un futuro que mitigue la violencia y el desconocimiento y rechazo hacia lo no-normativo.

7. REFERENCIAS

Allué-Martínez, M. (2012). "Inválidos, feos y freaks". *Revista de Antropología Social, 21*, 273-286.

An, J. (2019). Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences. *International Journal of Disability, Development and Education,* 1-14. doi:10.1080/1034912x.2019.1693034.

Arendt, H. (2014). *¿Qué es la política?* Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning, 2*(1), 112-122.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R. & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice, 16*(1), 61-72. doi:10.1080/14623943.2014.969696

CLAYSS (2016). Manual para docentes y estudiantes solidarios. Edición Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS

Comins-Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz.* Barcelona: Icaria editorial, S.A.

Comins-Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA, Revista de Filosofía, 52*, Julio-Diciembre, 159-178.

Comité Español de Representación de Minusválidos (CERMI). (2021, 15 septiembre). "*Segundo Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y Niñas con Discapacidad de la Unión Europea*". https://www.cermi.es

Ferreira, M. A.V. (2014). Cuerpo, Emociones y Discapacidad la experiencia de un "desahucio" vital. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES), 6*, (14), 22-33.

Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.

Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gómez-Esteban, J.H. (2012). Pedagogía de la metamorfosis. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4* (9), 725-740.

Kendall, J. C. (1990). Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service. Volume I-II. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* [257-329]. Madrid: La Piqueta.

Lijtmaer, L. (2019). *Ofendiditos: sobre la criminalización de la protesta*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Miller, K. K., & Gonzalez, A. M. (2019). Challenges and rewards associated with service-learning in international contexts pre-service teacher outcomes. En Jagla, V. M., & Tice, K. C. (Ed.), *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy. Advances in Service-Learning Research* (pp 227-240). EE. UU: Information Age Publishing.

Ministerio del Interior (2020, 22 de julio). *Informe sobre la evolución de delitos de odio en España 2020.* http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas

Nassif, R. (1984). *Pedagogía general*. Madrid: Editorial Cincel, S.A.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sosteni-ble. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.

Planella-Ribera, J. (2003). *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de Ia UB. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43037

Planella-Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Santibáñez-Guerrero, D. (2018). El concepto interseccionalidad en el feminismo negro de Patricia Collins. *Resonancias. Revista de Filosofía, 4*, 49-58.

Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 42*(2), 18-35.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Vila-Merino, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editorial.

Vila-Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teri, 31* (2), 177-196.

Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joober, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy, 18*, 475-491.

CAPÍTULO 8

PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN
Universidad Loyola, Sevilla, España

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España

1. INTRODUCCIÓN

La raíz central de la investigación es fundamentalmente sobre la cuestión del aprendizaje, pero teniendo como ramas inseparables a la docencia, las relaciones de poder que se establecen entre profesores y estudiantes, la ética profesional y el conflicto epistemológico natural en las aulas. Entendemos que el aprendizaje es un fenómeno complejo donde se encuentran diferentes variables, como el estilo de enseñanza de los docentes, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las diferentes construcciones epistemológicas de los individuos y la relación que se establece entre los estudiantes y el docente.

En este escenario, ponemos como premisa para estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje la necesidad de establecer una aproximación entre las distintas variables mencionadas anteriormente para construir un proceso armónico y coherente entre las diferentes partes. A partir de esta visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la ética profesional se sitúa como un regulador de la acción de los docentes, en quienes, por el puesto que ocupan, existe el poder de estructurar los procesos educativos (Foucault, 1979). Como el docente es el responsable de estructurar el proceso educativo y ante la imposibilidad de conocer la construcción epistemológica y los estilos de aprendizaje de los

estudiantes sin dialogar con ellos, entendemos que es necesario hacer explícito el conflicto de su desconocimiento para que puedan construir juntos desde una posición dialógica procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades epistemológicas y de aprendizaje de los estudiantes.

Por un lado, proponemos la liberación de la opresión epistemológica, para lo cual usaremos la teoría del pluralismo epistemológico proporcionada por Paul Karl Feyerabend. Desde el campo de la Epistemología, la Historia y la Filosofía de la Ciencia, Feyerabend nos ofrece las herramientas para comprender la relación de dominación y opresión que una determinada tradición de conocimiento (occidental) y una de sus herramientas (la ciencia) ejercen sobre el resto de las tradiciones de conocimiento. Esta relación de dominación y opresión restringe los avances en el campo del conocimiento, tanto individual como colectivo, al establecer límites a lo cognoscible a través de la dicotomía racional-irracional establecida a partir de los sistemas de categorías de la tradición dominante del conocimiento (Feyerabend, 1984, 1986, 1987, 1998).

Dentro del área epistemológica, también nos apoyamos en la teoría de la modernidad-colonialidad, ya que nos ofrece una mayor riqueza histórica y conceptual. La teoría nos sitúa la opresión epistemológica en el inicio de la modernidad a través de la colonización, y desarrolla cómo las lógicas, valores e instituciones de los colonizadores sobrevivieron, después del fin de la colonización, a través de la colonialidad. A través del análisis histórico-epistemológico, nos ofrecen las herramientas conceptuales del centro-periferia, donde el centro es el que se origina en el pensamiento occidental y se (auto)considera racional, y la periferia se sitúa como lo no occidental e irracional (Dussel, 2000; Quijano, 2014).

Desde esta perspectiva epistemológica y contextualizando el espacio donde se desarrolla la investigación, entendemos que en los espacios educativos actuales el docente ocupa la posición de centro, colocando a los estudiantes en la periferia, y estableciendo la dicotomía racional-irracional a partir de su sistema de categorías epistemológicas. Así, cuando en la construcción del proceso educativo no existe una acción dialógica (donde están presentes las fases de diálogo, discusión y

decisión) entre docente y alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a la construcción epistemológica del docente, limitando las posibilidades de acceso al aprendizaje de los alumnos que no se acercan al sistema de categorías del profesor.

En la experiencia presentada partimos del pluralismo epistemológico en cuanto que entendemos que el conocimiento está íntimamente ligado a las condiciones subjetivas de los individuos en las que se insertan valores, creencias y prejuicios epistemológicos que estructuran el sistema de categorías de cada sujeto. Por tanto, consideramos necesario establecer una acción dialógica entre el profesor y los estudiantes que permita llegar a acuerdos para la construcción de procesos pedagógicos que se adapten a las condiciones subjetivas de estudiantes y docentes, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Junto al pluralismo epistemológico está presente la segunda base teórica de esta investigación, la acción dialógica propuesta por Paulo Freire (1983, 2005, 2007a, 2007b), que nos permite estructurar el aula con una organización social que previene la opresión social que existe en la imposición de la subjetividad de la minoría sobre la mayoría. De esta forma, colocamos a la acción dialógica en el lugar opuesto a la construcción del proceso educativo solamente por el docente. La acción dialógica se establece dentro del aula, lo que nos permite, a través de la asamblea, hacer explícito el conflicto sobre el desconocimiento que los docentes tenemos sobre las condiciones subjetivas de los estudiantes, las cuales consideramos imprescindibles para establecer procesos de enseñanza enfocados hacia el aprendizaje. Al explicitar el conflicto y conocer las condiciones subjetivas de estudiantes y docentes, el proceso pedagógico se construye de manera conjunta. Por un lado, el profesor aporta sus conocimientos sobre la disciplina y las herramientas pedagógicas que posee, mientras que los estudiantes contribuyen poniendo sus conocimientos previos, sus intereses y sus estilos de aprendizaje al servicio de la construcción del proceso pedagógico.

Siendo conscientes de la diversidad epistemológica y de los estilos de aprendizaje existentes, no nos ponemos como objetivo prioritario establecer procesos de enseñanza-aprendizaje uniformes, aunque esto pueda suceder a través de los acuerdos, sino procesos de enseñanza-

aprendizaje capaces de atender las diferentes subjetividades involucradas en el aula con el fin de brindar las mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del docente.

Así, nuestros dos enfoques teóricos apuntan a evitar la opresión, el primero desde el campo del conocimiento, mientras que el segundo se centra en evadir la opresión desde las relaciones y la organización social. De esta manera, unimos a ambos dentro del aula para emprender procesos de liberación que permitan un desarrollo humano sin hegemonía.

1.1. Pluralismo epistemológico, modernidad-colonialidad y la hegemonía de la racionalidad eurocéntrica

El pluralismo epistemológico, que tiene como creador y máximo teórico a Paul Karl Feyerabend, centra su desarrollo en el absurdo que supone para el avance de la ciencia el establecimiento de reglas fijas e incuestionables. Feyerabend, a través de un análisis profundo y riguroso de la evolución histórica de la ciencia y el conocimiento, demuestra cómo muchos de los avances logrados en ella han sido posibles gracias a que las reglas establecidas por los métodos que ejercían la hegemonía en el campo epistemológico hasta ese momento fueron desobedecidas.

> La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. Llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso […] la revolución copernicana o el surgimiento del atomismo en la antigüedad y en el pasado reciente o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores decidieron no ligarse a ciertas reglas metodológicas "obvias", bien porque las violaron involuntariamente. (Feyerabend, 1987, p. 15).

Ahora veremos cuál es el principio fundamental del anarquismo epistemológico, el núcleo que da coherencia al resto de la teoría, a través del cual se articulan los diferentes elementos que aporta para avanzar en el conocimiento: "Mi intención no es reemplazar un conjunto de reglas

generales con otro conjunto: por el contrario, mi intención es convencer al lector de que todas las metodologías, incluidas las más obvias, tienen sus límites" (Feyerabend, 1986, p. 17).

Es decir, lo elemental es considerar que cualquier metodología, por muy arraigada y asentada que se encuentre dentro de la ciencia (o cualquier otra tradición de conocimiento), es imperfecta y, por tanto, puede ser modificada, vulnerada en cualquiera de sus aspectos, fases e, incluso utilizado en conjunto con otros, aunque parezca irracional, a favor de la proliferación del conocimiento. ¿Significa esto que el pluralismo epistemológico rechaza todo tipo de metodología? De ningún modo. Simplemente significa que todas las metodologías contienen limitaciones, por un lado, por tener componentes intersubjetivos de la tradición del conocimiento de donde proviene y, por otro, porque no existe una metodología capaz de satisfacer la rica y diversa complejidad que conforma nuestra existencia.

Sin embargo, esto no significa que el pluralismo epistemológico caiga en la inocencia de considerar como inválido cualquier tipo de regla o criterio, ya que el propio Feyerabend enfatiza que "la intención no es abolir las reglas ni demostrar que no tienen valor. Mi intención es ampliar el inventario de reglas y proponer un uso diferente de las mismas" (1985, p. 101) ya que "existen todo tipo de reglas empíricas que nos ayudan en nuestro intento de avanzar, pero hay que examinarlas siempre para asegurarse de que sigan siendo útiles" (1984, p. 25). Las reglas son necesarias para la construcción de cualquier proceso lógico, ya que les aportan una coherencia interna y son las que nos permiten avanzar en la producción de conocimiento. Sin embargo, esto no implica que las reglas tengan que ser sagradas o intocables, ya que esto limitaría la evolución de los procesos que emprendemos. Seguir una serie de reglas o criterios como dogmas nos obligaría a perpetuar el estado en el que está inmersa la ciencia y el conocimiento. Sin embargo, el reconocer que tienen ciertas limitaciones -a veces conocidas, otras aún no- nos da una libertad que nos permite ampliar los campos de acción, modificar estas reglas, estimular la creatividad e incluso cuestionarlas para avanzar hacia posiciones que podrían percibirse como irracionales cuando se encuentran al margen de lo que la ciencia actual considera racional,

pero en el futuro podrían establecerse como una nueva racionalidad (Regner, 1994). Feyerabend hizo un especial énfasis en esto, ya que recibió críticas que asumían el pluralismo epistemológico como una forma de realizar la ciencia sin ningún tipo de criterio.

> El anarquismo ingenuo reconoce las limitaciones de todas las reglas y criterios. Un anarquista ingenuo dice (a) que tanto las reglas absolutas como las dependientes del contexto tienen sus limitaciones, e infiere (b) que todas las reglas y criterios son inútiles y deben abandonarse [...]. Estoy de acuerdo con (a) pero no con (b). Sostengo que toda regla tiene sus limitaciones y que no hay una "racionalidad" global, pero no que debamos proceder sin reglas o criterios. También defiendo un enfoque contextual, pero no para que las reglas absolutas sean reemplazadas, si no complementadas, por reglas contextuales. Además, sugiero una nueva relación entre reglas y prácticas. Es esta relación, y no el contenido de una regla dada, lo que caracteriza la postura que defiendo. (Feyerabend, 1998, p. 32).

La crítica al método científico proviene de que el pluralismo epistemológico considera a la ciencia como una tradición de conocimiento más, ni la única ni la mejor (al menos hasta que se someta a una competencia justa con otras tradiciones). Se considera una tradición del conocimiento porque, como toda tradición del conocimiento, se apoya en un sistema de categorías más o menos estable (compuesto a su vez por subsistemas de categorías), lo que proporciona una coherencia interna a la comunidad que se encuentra en ella. Dentro del sistema de categorías existen elementos subjetivos que influyen en la formación del resto de categorías y su interpretación.

En la presente investigación trabajamos desde una doble perspectiva que siguen un camino diferente, pero terminan encontrándose bajo la misma realidad epistemológica. Por un lado, Feyerabend nos muestra cómo desde el nacimiento de la ciencia moderna en el siglo XVI, esta ha ido sustituyendo a la religión como centro de poder en la creación de conocimiento, situándose como la única racionalidad válida. Por otro lado, nos apoyamos en el grupo modernidad-colonialidad que nos brinda mayor complejidad y riqueza de elementos para entender el monopolio del conocimiento que asume la racionalidad eurocéntrica. Este grupo nos lleva a la colonización de América para mostrar que este fue el hecho que dio comienzo a la modernidad mediante el inicio de la

Historia Mundial al instaurarse por primera vez un capitalismo mundial y su afán de universalización mediante la colonialidad y la racionalidad eurocéntrica (Dussel, 2000; Quijano, 2014). Tras la colonización inicial, las formas europeas comenzaron a imponerse como deseables, estableciendo una relación centro-periferia en la que lo europeo constituiría el centro y el resto del mundo la periferia. Sin embargo, como analiza Quijano (2014), lo eurocéntrico no se centra exclusivamente en las personas europeas, sino que:

> El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial / moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. (Quijano, 2014, p. 287)

En este patrón de poder, la negación de la alteridad será un elemento importante a la hora de tratar al "otro" como objeto y no como sujeto. La negación de la alteridad es consecuencia de la relación de dominación del centro con la periferia como subordinada. Mientras que en el reconocimiento de la alteridad se mantiene una relación entre sujetos activos, con capacidad de decidir sobre la totalidad, por el contrario, su negación supone una relación sujeto-objeto, donde el sujeto activo actúa sobre el objeto pasivo, imponiendo lo racional para este desde la propia racionalidad del centro. Es, por tanto, debido a esta negación de la alteridad que podemos ubicar el hecho de que la llegada de los españoles y portugueses a América dio lugar a la relación entre Europa y América, centro-periferia, sujeto-objeto o racional-irracional que condujo a la era eurocéntrica moderna.

Esta relación de subordinación se llevó a cabo en primer lugar de forma violenta, a través de las armas, y mediante la institucionalización más tarde, eliminando estructuras sociales, políticas, religiosas, etc. existente en el continente para imponer las de los colonizadores. Este hecho niega la inocencia de la modernidad eurocéntrica al mostrarnos sus víctimas escondidas bajo el proceso lineal y aséptico que nos ha sido mostrado desde la visión ideológica que la propia Europa creó. Gracias a

Dussel, podemos ver la modernidad desde un punto de vista global que nos permite darle, ahora sí, un sentido de totalidad:

> Al negar la inocencia de la 'Modernidad' y al afirmar la Alteridad de 'el Otro', negado antes como víctima culpable, permite 'des-cubrir' por primera vez la 'otra-cara' oculta y esencial a la 'Modernidad': el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las 'víctimas" de la "Modernidad') como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad). (Dussel, 2000, p. 30).

Por tanto, los términos colonialismo y modernidad, desde la perspectiva mundial propuesta por Dussel, están estrechamente vinculados, evolucionando este último hacia la colonialidad. Para diferenciar colonialismo y colonialidad, nos apoyamos en Maldonado-Torres cuando dice que:

> Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

En otras palabras, el colonialismo se refiere al proceso por el cual un pueblo se impone a otro, robándole la soberanía para su propio beneficio político y económico, mientras que la colonialidad es un elemento constitutivo de ella, capaz de sobrevivir sin ella, ya que supone la imposición de las lógicas estructurales de los colonizadores sobre las naciones colonizadas, configurando el desarrollo de una sociedad colonizada bajo lógicas externas a ella. Estas lógicas se filtran a través de las relaciones laborales, epistemológicas, gubernamentales, filosóficas, etc. Por tanto, el colonialismo se basa fundamentalmente en la

explotación material de un pueblo sobre otros, mientras que el colonialismo presupone la invasión ideológica de una sociedad sobre otras. Esta invasión ideológica está mucho más arraigada, porque mientras el colonialismo está claramente representado y fácilmente reconocible en los poderes políticos y económicos de la nación colonizadora, la colonialidad se inserta latentemente cuando es absorbida por las sociedades a través de lo simbólico, los valores y conceptos que se introducen a través del sistema político, social, económico, cultural y educativo que impuso el poder colonialista. De esta manera, el colonialismo llega a su fin, pero la colonialidad prevalece en las sociedades colonizadas.

Desde esta doble perspectiva epistemológica, del pluralismo y la modernidad-colonialidad, situamos a los espacios educativos como lugares donde pervive una relación centro-periferia entre los individuos que conviven en ellos. Desde esta mirada, los docentes ocupan el centro y los estudiantes la periferia, siendo los procesos educativos construidos desde el aparato epistemológico del docente sin tener en consideración fundamental a los estudiantes para su elaboración. La limitación de los procesos educativos a la construcción epistemológica docente tiene efectos negativos sobre los aprendizajes de los estudiantes como son las acciones no éticas de los docentes, la limitación de los aprendizajes al monismo epistemológico del docente o la ausencia de formación democrática (Barroso y Monteagudo, 2018). Por otro lado, para la docencia también supone inconvenientes, ya que el no conocer las características de los estudiantes hace que el proceso educativo pueda verse envuelto en un ambiente de desmotivación o desidia al no conectar las características de los estudiantes con el proceso educativo construido por el docente.

Es por esta razón por la que entendemos que es necesario establecer la acción dialógica en el aula, explicitando el conflicto epistemológico existente en el aula ante el desconocimiento de docente de las características epistemológicas de los estudiantes. La acción dialógica permite, en este sentido, poner en común la estructura epistemológica, tanto de estudiantes como del docente, para poder construir de forma colectiva un proceso educativo que atienda a las características de todos los

sujetos envueltos en la acción educativa para poder potenciar tanto la enseñanza del docente como el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Acción dialógica

Partir del sujeto como individuo autónomo presupone darle una importancia fundamental a lo que el sujeto se lleva consigo y que, a partir de ahí, sea posible estructurar los espacios educativos a los que se refiere esta investigación. Para lograr lo que los diferentes sujetos involucrados en el proceso llevan consigo, es necesario establecer una relación dialógica que permita el conocimiento de sus características. Una relación dialógica que permite al individuo convertirse en sujeto de su propio proceso de formación y no depender de las decisiones tomadas por el docente sin un diálogo efectivo. Coincidimos con Freire (2007a, p. 47) cuando dice que "el alumno necesita convertirse en alumno, asumiéndose como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador". Es decir que el alumno debe reconocerse como un sujeto que se enfoca activamente en su propio proceso de desarrollo y no como una reproducción de lo que le dicta la técnica, el docente.

Para atender a este principio de autonomía del alumno en el proceso educativo, consideramos fundamental centrarnos en los tres elementos de la acción dialógica: diálogo, discusión y decisión (Freire, 1983, 2005, 2007a, 2007b). La acción dialógica nos permite explicitar el conflicto epistemológico que existe de forma natural entre docente y estudiantes (Barroso y Trujillo, 2021).

El diálogo, que permite establecer relaciones horizontales entre alumno y docente, ya que solo a través de las palabras podemos acceder a elementos desconocidos para el docente, como son la historia, características, intereses y preferencias en el área de aprendizaje del alumno. El diálogo se convierte en parte fundamental para poder establecer procesos con los sujetos, en oposición a la visión tecnicista que aplica procesos educativos sin diálogo y, por tanto, tratando a los estudiantes como objetos. Como dice Freire, para ello es necesario ser conscientes de nuestro rol como docentes para poder repensar las implicaciones y consecuencias de nuestra acción dentro del aula:

> La dificultad radica en la creación de una nueva actitud, al mismo tiempo, tan antigua en el educador. Nos referimos al diálogo. [...] para que realmente hagan educación y no domesticación. Precisamente porque, dado que el diálogo es una relación yo-tú, es necesariamente una relación entre dos sujetos (Freire, 1983, p. 78).

En la discusión, ya que, a través del diálogo intersubjetivo en el aula, surgirán diferencias entre los estudiantes, diferentes formas de ver, comprender y reaccionar ante situaciones iguales, mostrándonos la diversidad de los individuos. A través de esta diversidad, reconocemos nuestro lugar en el mundo al encontrarnos rodeados de diferentes subjetividades que amplían nuestra visión de las relaciones que se establecen en el mundo. Es decir, nos damos cuenta de que no somos seres fragmentados sin conexión con los demás, sino que formamos una compleja red de intersubjetividades en las que tenemos nuestro lugar en relación con los demás.

Además, la discusión nos permite acceder a la subjetividad de los demás, posibilitando el acceso a nuevos enfoques, argumentos o elementos del tema discutido que no hubiéramos podido alcanzar sin la acción dialógica. Esta última característica asume, al socializar las distintas subjetividades, que el yo se encuentra en un conflicto interno entre sus creencias y las que exponen los demás. Esto tiene dos características positivas: por un lado, puede fortalecer las creencias del estudiante al encontrar debilidades en los argumentos de los demás; y, por otro lado, puede cambiar sus creencias cuando ha encontrado elementos más válidos que los suyos en el diálogo con los demás. De esta forma, los estudiantes pueden, partiendo de su tradición de conocimiento, "reformularlo en cualquier momento que lo considere necesario" (Müller, 2001, p. 47). Kidd (2013) se expresa en la misma línea cuando muestra que la pluralidad de alternativas, posibilitada a través de la acción dialógica, favorece la constitución de personas / estudiantes con convicciones formadas a través de procesos de elección consciente, y no como reflejo de otros:

> Una vez que los estudiantes se liberan de un compromiso acrítico con un conjunto de creencias arraigadas, al ser introducidos a una pluralidad de alternativas, pueden volver a sus compromisos iniciales - aunque quizás en formas modificadas - o pueden adoptar otros compromisos. Pero sea cual sea el resultado, los compromisos de los estudiantes serán

> el resultado de una 'elección consciente' en lugar de una 'conclusión inevitable' (Kidd, 2013, 415).

Por tanto, a través de la discusión ampliaremos nuestra percepción de la situación en la que nos encontramos. Desde una perspectiva general, a través del encuentro con los otros relatos y, desde una perspectiva específica, creando un conflicto interno en el individuo que le hará situarse de una manera más definida con respecto a su entorno. De esta forma coincidimos con Freire en la importancia de situarnos para tomar conciencia:

> Cuanto más se le lleve a reflexionar sobre su situación, sobre sus raíces espaciotemporales, más conscientemente "emergerá" de ella "cargado" de un compromiso con su realidad, de la cual, por ser sujeto, no debe ser un mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más (Freire, 1983, p. 61).

Y, finalmente, la decisión, pues consideramos que de nada sirve establecer estructuras de participación si no se ejerce en una cotidianidad que permita el diálogo, la reflexión y, finalmente, la toma de decisiones. Una vez que se llevan a cabo los procesos de diálogo y discusión, es necesario completar el proceso a través de la decisión de los individuos, haciendo efectivo su impacto en los procesos educativos en los que se involucran los estudiantes. Entendemos que, de lo contrario, nos encontraríamos en una farsa al entablar diálogos y discusiones sin posibilidad de decidir por parte de los propios sujetos. Sin embargo, al aceptar la decisión de los sujetos como parte coherente de la acción dialógica, el proceso educativo se llevará a cabo conscientemente en base a los intereses de los participantes en el mismo, adecuándose a las características de las diferentes subjetividades que lo componen.

Entendemos, por tanto, que, no solo desde la acción dialógica, sino también desde una visión humana de la educación, la participación a través de la autonomía de los individuos en sus procesos educativos no debe reducirse a una participación dirigida desde los intereses del docente, sino que debe llevarse a cabo en su máximo exponente, favoreciendo la incidencia de los sujetos en los procesos y espacios educativos en los que se encuentran.

2. OBJETIVOS

- Analizar la docencia bajo los principios del pluralismo epistemológico, la teoría de la modernidad-colonialidad y la acción dialógica.
- Comparar la intervención pedagógica bajo los principios indicados con una docencia tradicional mediante grupo control.
- Examinar los efectos sobre el aprendizaje que tienen ambos tipos de docencia.

3. METODOLOGÍA

La presente es una investigación cuasiexperimental con grupo de control y con el uso de grupos de discusión, entendidos como "una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo" (Krueger, 1991, p. 24).

La experiencia investigada se basó en una experiencia educativa con las bases epistemológicas del pluralismo y la modernidad-colonialidad puestas en práctica mediante la acción dialógica y la explicitación del conflicto epistemológico. La asignatura tuvo una duración de 18 semanas.

Los grupos de discusión fueron realizados en torno a las categorías de autoridad, libertad y autonomía en el aula, con el aprendizaje como elemento transversal. Para la selección de los miembros del grupo de control seleccionamos dos clases situadas entre el quinto y el octavo semestre del grado, para que contasen con una amplia experiencia previa sobre el funcionamiento de la institución. Para los grupos de la intervención cuasiexperimental, fue solicitada la participación voluntaria a estudiantes involucrados en la experiencia llevada a cabo. En total fueron 18 estudiantes los que participaron en los grupos de discusión. La duración de cada grupo de discusión fue de aproximadamente en una hora. Todos los grupos de discusión fueron realizados en el mes de junio de 2016.

El diseño de los grupos de discusión fue realizado siguiendo el modelo de Krueger y Casey (2000, p. 44), con una organización piramidal inversa, yendo desde lo general hasta lo más concreto (tabla 1).

TABLA 1. *Diseño del grupo de discusión*

Fase	Tema
Pregunta de apertura.	Percepción como estudiantes de los procesos educativos.
Pregunta introductoria	Participación en la organización pedagógica en las aulas.
Preguntas de transición	Relación ente la participación y aprendizaje.
Preguntas clave	Autonomía, libertad y autoridad en el aula.
Preguntas finales	Autorreflexividad.

Fuente: elaboración propia en base a Krueger y Casey (2000, p. 24).

Para el análisis de los datos recogidos en los grupos de discusión nos hemos basado en el modelo propuesto por Gil, García y Rodríguez (1994), extraído de la distinción realizada por Miles y Huberman (1984), quienes "contemplan en el análisis actividades dirigidas a la reducción de datos, disposición de datos o extracción y verificación de conclusiones" (Miles y Huberman, 1984, p. 192). Esta consta de cinco fases.

- Lectura de los discursos.
- La reducción de datos textuales (categorización, codificación).
- La disposición de datos que nos permita llegar a conclusiones.
- La obtención de conclusiones.
- Verificar los resultados.

Los datos han sido anonimizados, indicando a los estudiantes con las iniciales de Grupo Control (GC) o de Grupo Experimental (GE), seguido de un número para diferenciar las voces presentes en los grupos de discusión. A continuación, pasamos a describir los resultados extraídos de los grupos de discusión.

4. RESULTADOS

Los resultados alcanzados tras analizar los grupos de discusión han resaltado diferentes categorías: la construcción del proceso educativo, la autonomía-heteronomía, la libertad-represión, el diálogo-monólogo, el respeto a las diferencias y, finalmente, la orientación del proceso educativo.

Sobre la construcción del proceso educativo, los estudiantes del grupo control indicaban que nunca se les ha solicitado la participación en ella, "en ninguna asignatura de las que tuve nos preguntaron qué queríamos aprender o discutir sobre ella. La planificación ya viene cerrada" (GC, 1), por lo cual su construcción epistemológica no podía ser incluida en la planificación didáctica. Mientras que los sujetos de la intervención mostraban que "nos sentimos más sujetos, porque hicimos parte del proceso, hicimos elecciones y tuvimos responsabilidad en el proceso" (GE, 1). En este caso, la participación en la construcción del proceso les otorgó protagonismo a los estudiantes, tratándolos como sujetos y adquiriendo una mayor responsabilidad ante sus aprendizajes.

En cuanto a la categoría de la autonomía-heteronomía, los estudiantes del grupo control expresaron que "los profesores consideran a los alumnos como una *tabula rasa*, que van a tomar su ideología e imponerla a los estudiantes" (GC, 2). Los estudiantes muestran cómo el monismo epistemológico en la construcción del proceso desemboca en imposiciones ideológicas sobre el contenido de la asignatura. Por otro lado, los estudiantes de la intervención analizaron el poder de decisión que tenían al indicar que "teníamos autonomía para escoger. (…) fue como un guante, porque pude organizar mi tiempo y las lecturas que elegíamos" (GE, 2). La autonomía de los estudiantes posibilitaba que el proceso educativo se fuese adaptando a sus características, facilitando la adquisición de los contenidos trabajados.

Esta categoría entra en relación directa con la siguiente de libertad-represión epistemológica, ya que los estudiantes del grupo control señalaron que esta falta de autonomía influía sobre los contenidos, "no dan libertad para tener otra concepción de pedagogía. El profesor que es constructivista siempre usa referencias para reforzar su postura. No usa

autores críticos, ni otra pedagogía" (GC, 3), quedando la libertad solo en la mano del docente, "limita nuestra libertad, solo es la libertad del profesor" (GC, 4). La ausencia de libertad con respecto a la planificación hace que los contenidos queden restringidos a la construcción epistemológica del docente, mientras que en el grupo experimental señalaban los estudiantes que "creo que ser libres para tomar nuestros caminos fue bueno porque te interesas más por lo estudiado, ya que eres quien está tomando la elección" (GE, 3).

De forma coherente con la acción dialógica y la necesidad de establecer la palabra como medio para adaptar el proceso pedagógico, emergió la categoría de diálogo-monólogo. Los estudiantes del grupo de control indicaron que los docentes "enseñan una cosa y hacen otra. Enseñan que es necesario el diálogo, pero tienen una postura y tú tienes que ser igual a ella" (GC, 5). Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental señalaban la importancia del diálogo ya que "me gustó la apertura de preguntar qué teníamos que decir sobre la asignatura, y no que cómo es que no sabíamos" (GE, 4).

Todas las categorías mostradas hasta el momento llevaban a una categoría implícita en todas, el respeto a las diferencias. En el grupo controlo los estudiantes reflexionaban sobre que "a veces hay que poner lo que el profesor quiere oír. No se puede ir en contra de su opinión (…) puedes ser reprendido" (GC, 5), mostrando que solo existe una verdad en el aula, la del docente. Mientras que en el grupo experimental resaltaban que "fui dirigiendo mi conocimiento de acuerdo a los textos que trabajábamos. Mi dinámica era distinta de la de otros alumnos" (GE, 2), ya que el proceso educativo se iba adaptando a las necesidades de cada estudiante, evitando un proceso de aprendizaje uniforme.

Por último, emergía una categoría donde se encontraban todas las anteriores, la orientación del proceso educativo, hacia aprobar o hacia aprender. Los estudiantes del grupo control señalaron que "cuando participas en las decisiones, es diferente. Pero si es impuesto, ¿qué vas a hacer? (…) estudiar para pasar" (GC, 6). Mostraron también que hay docentes que colocan el contenido por encima de los aprendizajes de los estudiantes, ya que "hay profesores que están preocupados por el contenido, pero no por el aprendizaje de los estudiantes" (GC, 3). Por

el contrario, en el grupo experimental, la acción dialógica permitió que el proceso educativo se enfocase hacia los aprendizajes en su sentido más amplio, "la metodología que usamos me llevó, me inspiró, me motivó a buscar elementos que ampliase más lo que trabajábamos" (GE, 5). A través de la construcción colectiva del proceso educativo, este no quedaba restringido a lo propuesto por el docente, sino que permitió ampliar los límites de la asignatura "acabé leyendo más cosas de lo trabajado en el aula, conociendo otros autores y eso engrandeció la asignatura" (GE, 3).

5. DISCUSIÓN

Mediante la comparativa de la experiencia llevada a cabo con el pluralismo epistemológico, la teoría de la modernidad-colonialidad y la acción dialógica dentro de los espacios educativos universitarios y un grupo control con docencia tradicional, hemos podido comprobar sus diferencias. A continuación, pasamos a discutirlas confrontándolas con las teorías trabajadas.

Con respecto al plano epistemológico, hemos podido comprobar que la existencia de una autoridad en el aula que no establece un diálogo con los estudiantes conlleva que se estructure un proceso educativo que emana de la construcción epistemológica del docente. Esto supone en la práctica que los aprendizajes de los estudiantes se vean limitados a lo que el docente considere adecuado, abriendo la posibilidad a una imposición ideológica en el proceso de formación (GC, 2; Barroso y Monteagudo, 2018) y a un sesgo en el aprendizaje de las diferentes corrientes teóricas que pueden existir dentro de una asignatura (GC, 3). Esto recorta las posibilidades de un desarrollo profundo y libre de otras construcciones epistemológicas de los sujetos que buscan el desarrollo del conocimiento más allá de la construcción epistemológica del docente (Feyerabend, 1987) y demuestra cómo hoy día sigue existiendo en las aulas una relación centro-periferia entre docente y estudiantes (Quijano, 2014), donde el centro toma las decisiones que considera mejor para los otros, convirtiéndolos en objetos y desarrollándose a imagen del docente y como seres heterónomos (Freire, 2007a).

Este monismo epistemológico a la hora de construir el proceso educativo contiene graves consecuencias negativas como, además de las mostradas, que los estudiantes acaben entendiendo y enfocando el proceso educativo a una serie de pruebas a ser superadas para aprobar las asignaturas (GC, 6).

Por otro lado, el proceso educativo construido desde el pluralismo epistemológico, la teoría de la modernidad-colonialidad y la acción dialógica ha mostrado la posibilidad de construir procesos educativos mediante el diálogo para adaptarse a las características tanto de estudiantes como del docente. Este diálogo permitió que los estudiantes se sintiesen sujetos protagonistas de su proceso de aprendizaje, con capacidad para que este se adapte a sus niveles de conocimientos, estilos de aprendizaje e intereses epistemológicos (GE, 1; GE, 2; Freire, 2007a). La posibilidad de participar en la construcción de los procesos educativos les añadió un plus de motivación hacia los aprendizajes (GE, 3), mostrando que el reconocimiento de la diversidad epistemológica del aula y la toma de decisiones colectivas mediante la acción dialógica (Freire, 1983, 2007a), además de adaptar el proceso a los sujetos, inyecta un elemento tan importante como es la motivación a los procesos de aprendizaje.

La intervención pedagógica realizada mostró también que bajo estas premisas se fomenta que el estudiante no se enfoque solamente en aprobar la asignatura, sino en el aprendizaje global, ampliando los contenidos trabajados en la asignatura y relacionando el contenido con el de otras asignaturas (GE, 3; GE, 5).

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones de la investigación presentada resaltamos tres dimensiones fundamentalmente. La dimensión democrática, la ética y la pedagógica.

La dimensión democrática se vio reflejada en la participación directa mediante la acción dialógica y sus partes de diálogo, discusión y decisión para la construcción del proceso educativo. Entendemos que las sociedades deben comenzar su formación democrática desde las

escuelas, mostrando la diversidad existente para que, a través de la acción dialógica, las personas puedan reconocer esa diversidad y tener que poner mecanismos de acuerdos para una convivencia pacífica y de respeto a la diferencia. Además, dentro de la dimensión democrática situamos la puesta en práctica de la apertura epistemológica a la intersubjetividad del colectivo que se encuentra en el aula, estableciendo una libertad ideológica y epistemológica para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En este encuentro democrático, cada sujeto propone los elementos que tiene para poder mejorar el proceso en el que se encuentran envueltos. Así, el docente puede poner sobre la mesa las diferentes estrategias metodológicas, didácticas y epistemológicas para que sean conjugadas con los estilos de aprendizaje, nivel de conocimiento e intereses de los estudiantes. De esta forma se llegan a acuerdos democráticos en el que todos los sujetos ejercen como coprotagonistas.

Por otro lado, la dimensión ética profesional de la experiencia, al respetar los principios de la ética profesional de beneficencia, autonomía y justicia social (Hortal, 2002). De esta manera, el docente pone en juego la beneficencia de poner todos sus conocimientos al servicio de la principal finalidad de la docencia, el aprendizaje de los estudiantes. Cumple con el principio de la autonomía, por un lado, al permitir la autonomía de los estudiantes mediante las decisiones durante el proceso educativo y, por otro lado, manteniendo su autonomía dentro del proceso dialógico, pudiendo discutir con los estudiantes sobre las acciones propuestas, siempre mediante el diálogo y el razonamiento para poder alcanzar acuerdos comunes. Por último, el principio de justicia social, que está en relación con la dimensión democrática, ya que busca la mejora de la sociedad y, viviendo en una sociedad democrática, entendemos que la formación en el diálogo en la diversidad, la discusión de las diferentes opciones y la llegada a acuerdos fomenta una ciudadanía democrática dentro de nuestras aulas.

Finalmente, la dimensión pedagógica, ya que la intervención posibilitó que los estudiantes participasen de forma autónoma en la construcción del proceso educativo, haciendo que este se adaptase a sus características, lo que benefició al desarrollo de la propia autonomía de los

estudiantes, a su responsabilidad mediante la toma de decisiones y a un aumento de la motivación. Por otro lado, permitió que la asignatura no se limitase solamente a lo indicado por el docente, fomentando de esta manera la ampliación de los aprendizajes, posibilitando establecer relaciones con el contenido de otras asignaturas y evitando que los aprendizajes se diesen como un reflejo del docente, sino como un espacio de crecimiento epistemológico por parte de los estudiantes en un ambiente de responsabilidad compartida. De esta manera, el proceso educativo de forma integral estuvo enfocado hacia el aumento del conocimiento, al no estar sesgado a una única postura epistemológica, y evitando que la asignatura estuviese enfocada por parte de los estudiantes al único hito de aprobar, sino al de aprender en el sentido más amplio de la palabra.

7. REFERENCIAS

Barroso Tristán, J. M.; González-Monteagudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles educativos*, 40 (161), 69-86.

Barroso Tristán, J. M. y Trujillo Vargas, J. J. (2021). Conflicto epistemológico, autoridad e implicaciones educativas. Una investigación cuasiexperimental comparativa. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en Educación* (pp. 1656-1684). Dykinson, S. L.

Dussel, E. (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-33). CLACSO.

Feyerabend, P. K. (1984). *Adiós a la razón*. Tecnos.

Feyerabend, P. K. (1985). *¿Por qué no Platón?* Tecnos.

Feyerabend, P. K. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento.* Tecnos.

Feyerabend, P. K. (1987). *Contra el método*. Ariel.

Feyerabend, P. K. (1998). *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* La piqueta.

Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Conscientização. Teoria e prática da libertação.* Centauro.

Freire, P. (2007a). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P. (2007b). *Pedagogía del oprimido.* Siglo veintiuno editores.

Gil, J.; García, E.; Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica,* 12, 183-199.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.

Kidd, I. J. (2013). Feyerabend on Science and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 407-422.

Krueger, R. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.

Krueger, R.; Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research.* Sage Publications.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Miles, M.; Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods.* Sage Publications.

Müller, F. L. (2001). Educação em Feyerabend. *Educação e Filosofía,* 15 (30), 35-52.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano (org.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, (pp. 285-327). CLACSO.

LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

MARC PALLARÈS PIQUER
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Luchar por la reducción de desigualdades – meta décima de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, de las Naciones Unidas – sigue siendo más necesario que nunca, pues la continua segregación educativa y laboral[4], el descenso de alumnado con diversidad funcional en niveles superiores de enseñanza, las estadísticas laborales, entre otros aspectos (y solo poniendo el foco en este colectivo), demuestran que queda mucho por hacer. Por supuesto, un importante papel lo representan las políticas que se lleven a cabo, pero no se puede obviar lo esencial que es el aspecto social, pues muchas veces las leyes ya dan fe de un mundo igualitario, sin embargo, en la práctica no se cumplen.

Por otra parte, una sociedad que consume imágenes del modo en el que lo hace la actual, bien a través de la ya clásica televisión, o bien a través de los teléfonos móviles – precisamente sumergida en alguna de las redes sociales en las que las imágenes son el principal vehículo –, no puede dejar de ponerse como objetivo instruir en la lectura de estas

[4] Con los Centros de Educación Especial y Centros Especiales de Empleo (CEE).

precisamente para abogar por una sociedad más solidaria y empática. Y es que, es mediante dichas imágenes que el alumnado recobra

> su experiencia como *ser social* dentro de su grupo cultural y de su contexto tecnológico-digital, dotándole de un ejercicio de autorreflexión en el que tiene la posibilidad de (auto)construirse y proporcionándole alicientes adquirir conocimientos y para proyectarlos hacia los infinitos engranajes de la vida (Pallarès & Osorio, 2021, p.252).

Este ser social requiere, pues, de un entendimiento de tales representaciones que, además de conformar su autoconcepto e identidad propias, conozca la de aquellas personas que habitan el mundo con él, emanando respeto y reconociendo el valor de toda vida en tanto humana.

Por todo ello, a modo de justificación, se denuncia en esta introducción, por un lado, la presencia hegemónica en el currículo de asignaturas de Ciencias Sociales, silenciando todavía otras realidades, o situándolas en los márgenes; y, por otro lado, el desconocimiento que existe hacia la diversidad funcional sobre la que, a menos que sea la persona que la tiene, familiares, amigos o profesionales, pesan todavía férreos e imbatibles estigmas.

1.1. Presencia hegemónica en el currículo

Tanto si se sigue empleando libro de texto como si no, y a pesar de los muchos pasos dados hacia el progreso en este sentido en los últimos años, sigue imperando una ideología dominante, que responde a un modelo hegemónico designado tanto por las editoriales y por el profesorado, como por el sistema que, aun habiendo legislado sobre ello, sigue discriminando en sus currículums (Bel-Martínez, 2016; Gómez-Carrasco & Gallego-Herrera, 2016).

Por ejemplificar, trabajos que ponen el foco en las imágenes de dichos manuales de texto de materias de Ciencias Sociales (Sáenz del Castillo Velasco, 2015) demuestran que el volumen de varones representados en dichas páginas conforma alrededor de un 70%, al que se le une el dato de que, de cada cinco mujeres representadas, tres lo son dentro del hogar. Otros estudios (Gómez-Carrasco & Gallego-Herrera, 2016) hablan de alrededor del 60% de imágenes de hombres y de menos del 20% de mujeres. Lo peor de este caso es la actitud de las personas

representadas, ya que los varones suelen mostrar actividades de liderazgo y propias del ámbito público, mientras que, de nuevo, las mujeres son relegadas al privado. López-Navajas (2016), por su parte, aunque analiza todas las asignaturas de la enseñanza, señala que, en el área de Ciencias Sociales, mientras 513 mujeres son aludidas (7%), las evocaciones a varones suman 6985. Llama la atención que mientras que, en asignaturas históricas, la presencia femenina es inferior, no sucede lo mismo en las que tienen un enfoque más instrumental (por ejemplo, de Educación Física).

Esto son solo algunas muestras de esa presencia dominante en asignaturas de Ciencias Sociales, en este caso, con vistas al género, pero extrapolables a cualquier colectivo discriminado, y es que, si hablamos de hombres y mujeres podemos arrojar ciertos datos, pero si se buscase la representación de la discapacidad en el currículum no se pasaría del cero.

No puede haber excusa, pues las asignaturas de Ciencias Sociales son las que más personajes presentan, por lo tanto, son las que mayor capacidad tienen de todas las áreas para dar voz a cualquier persona, sea cual sea su género, condición o etnia. Son muchas las voces que claman por el aumento de figuras con diversidad funcional ejerciendo vidas normalizadas, no solo para inspirar y emancipar a personas en la misma situación, sino para revertir la falta de conocimiento que se señala en el siguiente subapartado.

1.2. Desconocimiento hacia la diversidad funcional

De todas las voces silenciadas, de todas las minorías apartadas y excluidas, la que peor ha salido parada ha sido la voz con discapacidad. Se puede creer que es una más de las causas de discriminación, pero lo cierto es que, como indica Vanier (2019):

> En todos los lugares y sociedades hay una clase de gente que los demás rechazan, y aún más abajo, en lo más bajo de la escala está la persona discapacitada, de la que suele pensarse que no tiene valor humano, a la que se está autorizado a matar antes de nacer o a la que se encierra (p. 57).

Sin entrar a señalar las injusticias cometidas mediante los abortos eugenésicos, ni las esterilizaciones forzosas, entre otras prácticas,

tradicionalmente, hay dos aspectos en los que reside la exclusión del colectivo señalado. El primero de ellos es la falta de conocimiento que existe todavía alrededor de la discapacidad. Limitada a quienes la tienen, o a sus allegados y profesionales. Es una realidad prácticamente invisible. Las campañas de visibilización son casi inexistentes, y por más leyes que intentan mejorar muchos ámbitos, o son incumplidas o no tienen eficacia para atacar al error estructural. Al topar con la diversidad funcional, además, las reacciones van del rechazo al morbo, causados por el temible imaginario social que la rodea (Allué-Martínez, 2003; Pié-Balaguer & Planella-Ribera, 2021).

El segundo motivo de exclusión reside en el error de concepción que el ser humano ha dejado en el ADN cultural (Calderón-Almendros, 2014) sobre sí mismo. Esto es, que la imperfección, la enfermedad y la finitud es inherente a todo individuo y, sin embargo, las personas sin discapacidad pecan de inmortales e inmutables, algo que evidentemente no son.

A este respecto, y mediante la creación del recurso que se presenta en el presente trabajo, se busca una aproximación a la realidad de estas personas para encontrar en su pasado común una fuente de conocimiento que, además de incluirlo en el imaginario social común, derrumbe ciertos prejuicios que lo envuelven.

2. OBJETIVOS

En base a la justificación presentada en la introducción del presente capítulo, el objetivo principal que se ha marcado es el de diseñar un cómic que presente la historia de las personas con diversidad funcional para completar un conocimiento básico sobre esta realidad entre el alumnado de asignaturas de Ciencias Sociales.

Como objetivos específicos se plantean los que siguen:

- Conocer la definición de cómic.
- Descubrir el origen del cómic.
- Establecer la relación cómic-historia.
- Enumerar las ventajas del uso del cómic en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

Para el presente trabajo, se escoge una metodología interpretativa-comprensiva (Ortiz-Ocaña, 2015) puesto que todas las deducciones presentadas a lo largo del recorrido son fruto de una revisión bibliográfica. Así pues, lo que se ha hecho es "reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, […], y producir así un nuevo efecto de sentido" (Larrosa, 1995, p. 259). De este modo, se favorece la posibilidad de producir teoría al alcanzar, gracias a esa permeabilidad de textos, un nuevo foco del asunto o asuntos que se observan.

Asimismo, y parte de las pesquisas de ese *reorganizar la biblioteca*, además de producción teórica, se brinda una propuesta educativa en forma de recurso, esto es, un cómic sobre la historia de la diversidad funcional.

4. RESULTADOS

En el presente apartado, como se buscaba en los objetivos, se expone la recapitulación que ha resultado de la revisión bibliográfica. En concreto, la definición del cómic, su origen, su relación con la historia, su empleo como herramienta de cambio y, finalmente, su aplicación en el ámbito educativo.

4.1. Definiendo el cómic

Suele ser oportuno iniciar cualquier camino deteniéndose en las definiciones. Para ello, se acude a distintas fuentes para tratar de dar unos ingredientes básicos de qué se puede considerar un cómic.

Empezando por el diccionario de la Real Academia Española se describe como una "serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia" (RAE). A la que se suma la de Román Gubern (1981), que dice que se trata de una "estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética". De forma más concisa e informal, Rollán-Méndez y Sastre-Zarzuela (1986) lo definen como una "narración contada por medio de dibujos con la ayuda de un texto metido en una especie de nubecilla"

(p.19). Asimismo, y siguiendo ahora a Garcia i Quera (2004), se señala como requisito que "el texto y la imagen se deben presentar entremezclados […] y que la sucesión de viñetas debe tener cierta longitud" (p.79), concretamente para diferenciarlo de la tira cómica.

En síntesis, y presentando los ingredientes básicos que se buscaban, un cómic requiere de: 1) *imágenes*, una iconografía con la que el público esté familiarizada; 2) *texto*, con mayor o menor protagonismo, pues al ser la imagen la protagonista, este es un soporte; 3) *relato*, por lo general, las viñetas cuentan una historia correlativa. La composición y acabado que se le dé al recurso determina su funcionalidad. No todo cómic es educativo ni sirve para cualquier edad. No obstante, los otros ingredientes básicos para convertirlo en un recurso pedagógico se verán más adelante.

4.2. Origen del cómic

Tras la revisión conceptual, es conveniente revisar el origen del cómic. Sobre este, aunque tradicionalmente se ha señalado la prensa neoyorquina de finales del siglo XIX como su cuna (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986). Actualmente, se presentan tres teorías convergentes (Gracia-Lana & Asión-Suñer, 2018) como posibles orígenes del cómic:

1. Las pinturas rupestres
2. La prensa ilustrada del siglo XIX.
3. La mencionada prensa neoyorquina del mismo siglo, pero de finales.

Aquellas corrientes con una visión más antropológica del cómic, y con una clara intención de equiparar la función creadora del ser humano de imágenes con la producción de escritura, son las que sitúan la cuna del cómic en las primeras manifestaciones de narraciones figurativas, esto es en las pinturas rupestres, frisos y demás representaciones artísticas prehistóricas y de Edad Antigua.

La segunda versión, que apunta a la prensa ilustrada del siglo XIX, y con sede eminentemente alemana, defiende su postura basándose en la riqueza de códigos expresivos que se formaron en esta etapa, así como la preponderancia e importancia autoral en ese momento.

Con mayor consenso, pero no completo y como ya se ha dicho, la tercera corriente sitúa el origen del cómic en la prensa neoyorquina de finales del siglo XIX, pues es cuando realmente la imagen se convierte totalmente en mediática.

Por lo que respecta a España, el origen del cómic se ubica en las Aleluyas – estampas religiosas que devinieron en viñetas acompañadas por frases en su parte inferior – y en las Aucas valencianas – "dibujos enmarcados de origen pagano, derivados casi siempre de los juegos y que solían tener escrito al pie de cada viñeta una frase corta a un terceto" (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, p.21) – que, aunque de origen antiguo, se consolidan ya en el siglo XV.

A mediados del siglo XIX, ya aparecen los "periódicos de la infancia", entre los que destacan *El museo de los libros* o *La edad dichosa*, entre otros. Para 1904 se publica en Cataluña ENPATUFET, el pionero de los cómics. No obstante, fue en 1917 con T.B.O. de Arturo Suárez, y ya a nivel nacional, cuando se extiende y se convierte en símbolo, llegando a llamar así al resto de cómics. A lo largo del siglo XX (Tabla 1) surgen de forma exponencial cuantiosos cómics del estilo infantil.

TABLA 1. *Listado de cómics surgidos en España entre los años 20 y 70 del siglo XX.*

En España:
Años 20: Pulgarcito, Virolet, Chiquilín, Pinocho, Macaco, etc.
Años 30: Pocholo, Yumbo, Aventurero, Tim Tyler, Pelayos, Chicos, Maravillas, etc.
Años 40: Roberto Alcázar y Pedrín, Mis chicas, Jaimito, El guerrero del Antifaz, Dumbo, Florita, El Campeón, Hazañas bélicas, etc.
Años 50: Mariló, Aventuras del FBI, Yumbo, Sissi, Molinete, El capitán trueno, Pumby, etc.
Años 60: Telecolor, Tío Vivo, Topo Gigio, Tintín, Bravo, Piñón, Gran Pulgarcito, etc.
Años 70: Trinca, Mortadelo, Héroes del cómic, Tamar, Popeye, Antología del Cómic, Saeta Azul, Zipi Zape, etc.

Fuente: elaboración propia con los datos de Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, pp.24-27.

Se sitúa en los años 80 el *boom* del cómic, con la publicación de aquellos inspirados en series de televisión como *Los Pitufos* o *Willy Fog* (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986), desde entonces su estela fue fulgurante y aunque en la actualidad se puede haber visto eclipsada por la web 2.0., sin duda, algunas aplicaciones que permiten leer y crear no

solo siguen empujando la industria, sino que la colocan en el ámbito educativo, donde como se verá, es una gran aliada.

Para concluir, el interés crítico hacia el cómic se inicia en el año 1962 con el *Club des Bandes Dessinées* en París (Gracia-Lana & Asión-Suñer, 2018), aunque de forma tardía y con reticencias, la fuerte vinculación del cómic con la semiótica acerca por fin en el siglo XX este al academicismo, donde sigue siendo teorizado en la actualidad. Este retraso, como indican Gracia-Lana y Asión-Suñer (2018) "solo puede ser revelador de un menosprecio cultural, injustificado, quizá insostenible ya en 1962 y que, sin embargo, ha mantenido al cómic en la reticencia artística hasta hoy" (p.18). Como le sucediera en su día a la fotografía, el cómic ha sido arrinconado por su afanosa vinculación al mundo infantil y al entretenimiento.

4.3. El cómic y la Historia

La relación del cómic con la historia no es tampoco reciente. Precisamente en el auge de los años 80 del siglo pasado surgieron cómics que armonizaron ambos elementos, como fueron *3*□□de Frank Miller, *Maus* de Art Spielgelman o *Persépolis* de Marjane Satrapi, entre otros (Rivero-Gracia, 2004).

Hernando-Morejón (2018) define el cómic histórico como "aquel con el que se pretende, con mayor o menor éxito, representar un tiempo pasado con la mayor fidelidad y realismo posible y que, normalmente, no han vivido los autores" (p.133). Se podría cometer el error de creer que todo cómic que relate sucesos pasados es histórico, pero evidentemente esto no es así. Para poder hablar de un cómic histórico, al igual que sucede con las novelas, el material debe contar con rigor y ser fiel a los hechos (Garcia i Quera, 2004; García-Sierra, 1996).

Es más, según Garcia i Quera (2004), cuando el cómic lleva todo un trabajo bibliográfico y de investigación detrás es de tipo *histórico divulgativo*, cuando no, es *histórico de entretenimiento*, aunque existe una tercera categoría mixta, que tiene parte de las dos anteriores. En cambio, para García-Sierra (1996), solo hay dos tipos de cómic: *histórico* para el del primer tipo que se acaba de enumerar, e *historicista* para

aquel que está ambientado en un momento histórico determinado, pero que no guarda ninguna relación con sucesos reales. Para considerar una última aportación, Hernando-Morejón (2018) señala dos tipos: la historieta histórica y el tebeo/cómic de historia; entre los que, asimismo, el mismo autor clasifica como:

- *Divulgativos*: sucesos cronológicos de hechos y/o lugares concretos.
- *Histórico-ficticios*: similares a la novela histórica. Quizá el contexto es verídico, pero no así la trama ni necesariamente los personajes.
- *Anacrónicos*: inspiración del pasado para historietas del todo ficticias, por ejemplo: *El capitán Trueno*.
- *Fantásticos*: literalmente un paso más allá de los anacrónicos. Tebeos llenos de magia. Como *Conquistador*.
- *Humorísticos*: vinculados a los infantiles. Para amenizar.

Dentro del tratamiento de la historia en el tebeo, de nuevo, Hernando-Morejón (2018) distingue cuatro fases en la evolución española: aquella entre 1942-1975, sumergida en la censura y centrada en el mero entretenimiento; entre 1975-1990, ya sin censura y cuando empieza a emplearse en la enseñanza; entre 1990-2009, en la que gana peso el rigor histórico y las personas que crean los cómics realizan una revisión bibliográfica previa; y entre 2009 y el presente, con la Ley de Memoria Histórica de 2007 y la legislación de cada autonomía, se traspasa a un público no especializado, además se tratan temas de historia reciente como la Guerra Civil.

4.4. El cómic como herramienta para cambiar el mundo

A su vinculación como entretenimiento infantil, se le une una gran tradición adulta, en cuyo camino también irrumpió la sátira y crítica para señalar, mediante libelos, situaciones de oprobio u otras circunstancias. En España, tal como se ha señalado con la evolución de la historia en

el cómic, desde 1975 se entra en la Transición, y con ella, ya sin censura, los cómics se convierten en el medio de expresión de la época.

> Ocuparon un vacío importante, ya que los dibujantes denunciaron, a través de la imagen y la palabra, la falta de libertades y la presión política; todo ello sin olvidar que, desde los años sesenta, era una evidencia que España no se mantenía al margen de las corrientes de pensamiento cultural y artístico, de modo que editores y dibujantes, conocedores de las tendencias vigentes, establecieron una conexión directa con los nuevos lenguajes, así como revisitaron otros del pasado, que les permitieron actuar como denuncia (Lladó-Pol, 2018, p.229).

Algunos ejemplos se encuentran en los trabajos de Núria Pompeia y su *Maternalis* de 1967, que muestra una desmitificación del embarazo, o de Nazario Luque Vera con *Abecedario para mariquitas* de 1977. Entre otros, fueron y son exhibiciones de otras realidades, de puntos de vista realistas, naturales y que *sacan del armario* todo tipo de condiciones anteriormente ocultadas, bajo la estela de un cómic aliado con los movimientos sociales.

4.5. El cómic en el aula

Por último, en este apartado sobre el cómic, es momento de hablar de su vertiente pedagógico. Y es que son múltiples las contribuciones positivas de la aplicación en el aula del cómic. Como indica Rivero-Gracia (2004), este habla un lenguaje cercano al alumnado, pues este público «está acostumbrado a la imagen más que al texto»; convirtiendo el recurso en uno muy atractivo y motivador para ellos y ellas.

Sorprendentemente, Pedro Cifuentes explica que no es necesario el uso de las nuevas tecnologías para ser innovador. En su caso, tanto al enseñar mediante cómics, como pidiendo que sea el alumnado quien los cree, además de original, se consigue despertar el ingenio y el interés tanto como si introdujera cualquier TIC. Al ser preguntado, dice:

> la innovación pasa por cambiar la mirada. Por trabajar de forma distinta con los chavales, enseñarles a ser creativos mediante el uso de los cómics, la narrativa gráfica y algo que todos tienen, pero poco a poco se va anestesiando: la imaginación (Martínez-Salanova, 2021, p.66).

En definitiva, el recurso del cómic resulta atractivo y muy apropiado para el alumnado en general. El éxito será alto a la hora de trasmitir

conocimientos, fomentar competencias y educar en valores, tanto si el cómic lo crean los y las docentes, como si los hace el propio alumnado. Sintetizando, los beneficios del cómic como herramienta educativa, estos son:

- La alta motivación que supone.
- Su gran dinamismo.
- La adaptabilidad por edades o temáticas.
- Su vinculación con metodologías activas.
- El enfoque hacia una población más acostumbrada a lo visual.

Para acabar, y puesto que en el caso presente se trataría de un cómic en materia de historia dentro de las Ciencias Sociales, destaca la especialzación de este recurso para dilucidar y trasladar temas de tipo narrativo, asimismo, las "ideas históricas se asocian fácilmente con representaciones visuales, a las que permanecen unidas en la memoria" (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, p.192), por lo que son particularmente idóneas dentro de la materia.

5. DISCUSIÓN

En el apartado que comienza, se propone el diseño del cómic sobre la historia de las personas con diversidad funcional, primeramente, atendiendo a un esquema teórico sobre cómo llevar este a cabo paso a paso. Después se presentan las características de la propuesta llevada a cabo, así como las pesquisas de la indagación sobre la historia mostrada.

5.1. Esquema para la realización del cómic

Siguiendo las orientaciones indicadas por Rollán-Méndez y Sastre-Zarzuela (1986), a la hora de realizar un cómic pedagógico se deben seguir una serie de pasos. Primeramente, se debe llevar a cabo un planteamiento en el que, además de concretar las características del alumnado, se establezcan los objetivos que se desean lograr con la aplicación.

Posteriormente, para la elaboración del guion, se debe tomar la decisión sobre: qué se va a contar, quién o quiénes lo contará/n, dónde sucederá la acción, cuándo tiene lugar y cómo va a ser contado.

Una vez está claro, se procede a producción del guion, resumiendo el argumento, dividiéndolo de forma que permita el montaje en distintos apartados y viñetas, y definiendo la dinámica a seguir a lo largo del proceso para que esté cohesionado y tenga sentido.

Como último paso, se acomete la creación del cómic, es decir, se ejecuta la idea. En este caso, se entiende que es el profesorado quien lo elabora para presentarlo como un recurso acabado. No obstante, ofrecer al alumnado la posibilidad de crearlo con un guion y objetivos preestablecidos también puede ser una propuesta provechosa. De hecho, además de las competencias que se persiguen con la propuesta del presente trabajo, se podrían trabajar otras artísticas y de espíritu emprendedor.

TABLA 2. *Esquema para la realización de un cómic para el aula.*

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	Hay que tener en cuenta: Edad. Capacidades expresivas. Habilidades. Intereses.
OBJETIVOS	Qué se quiere conseguir. Materias implicadas. Competencias que trabajar.
GUION	Decidir sobre: Argumento. Personajes. Lugares. Tiempo/época. Estructura. Realizar guion: Resumen argumental División del argumento. Planificación. Montaje.
EJECUCIÓN	Ya sea en papel o con alguna herramienta digital, como Make Beliefs Comix, Strip Generator, Pixton, se plasma por fin la historia diseñada.

Fuente: elaboración propia con los datos de Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela (1986).

5.2. La historia de la diversidad funcional en cómic

Por lo que respecta a la propuesta del presente trabajo, se plantea, en primer lugar, para la asignatura de Historia de 4º de la E.S.O., concretamente al abordar los movimientos sociales del siglo XX, ya que, aunque en el guion, como se verá, se vuelve varios siglos atrás, esa retrospección permite comprender las reivindicaciones del colectivo en el siglo XX con mayor agudeza.

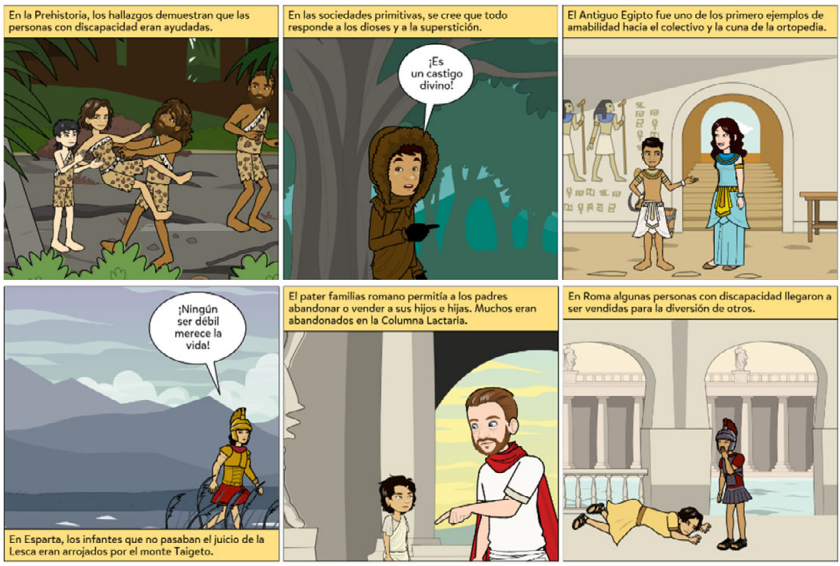
En segundo lugar, por lo que atañe a los objetivos, el principal de ellos, como desprende el título de este trabajo, es el de conocer la historia de las personas con diversidad funcional. Sin embargo, a su vez, se contemplan algunos objetivos secundarios, como:

A la hora de elaborar el guion, primeramente, se lleva a cabo un resumen de la historia de la diversidad funcional, dividida en cinco enfoques cronológicos: 1) de superstición; 2) de marginación; 3) médico; 4) social; y 5) de divertad. Así pues, se esquematizan unas ideas clave de cada contexto y se elige la forma de expresarlo con imágenes y algo de texto. No se fijan personajes, puesto que la historia va desde la Prehistoria hasta el presente. A su vez, los lugares y momentos históricos son múltiples. Se opta, pues, por extender el cómic en cinco apartados, uno por cada enfoque, y que cuente en seis viñetas cada uno esas ideas clave que resumen el tratamiento hacia la discapacidad que se tiene en cada contexto.

5.2.1 Enfoque de superstición

El modelo de superstición (Figura 1) se caracteriza por la visión de la discapacidad con un ente crédulo y animista propio de sociedades primitivas (Aguado-Díaz, 1995).

FIGURA 1. *Ejemplo del enfoque de superstición en cómic.*



Fuente: Elaboración propia con Pixton.com.

El enfoque comprende la Prehistoria y la Edad Antigua, aunque se puede denominar como tal cualquier pensamiento actual que atribuya la otredad a causas del tipo señalado. Es decir, los enfoques presentados vaya por delante que no se consideran del todo superados por su siguiente en la evolución, sino que conviven en mayor o menor grado (Romañach-Cabrero, 2009).

Son notorios los restos arqueológicos que demuestran que, en mayor o menor medida, personas con alguna diversidad funcional eran ayudadas por sus comunidades en poblaciones nómadas. En Egipto se halla la cuna de la ortopedia y un ejemplo favorable hacia estas personas. No así en Grecia y Roma que supuso su primer momento crítico (Aguado Díaz,1995; Vergara 2002).

5.2.2. Enfoque de marginación

Ubicado en la Edad Media predominantemente, al enfoque de marginación (Figura 2)– que tradicionalmente se presenta junto al de

superstición y se le llama de prescindencia – lo caracteriza el encierro de las personas con diversidad funcional en hospitales, casas de asilo, etc. No obstante, la marginación ya se venía realizando, como se desprende de la opresión griega y romana anterior.

Otro aspecto determinante de este contexto es la caridad cristiana, que, aunque intenta favorecer al colectivo y así lo hace al acabar con el infanticidio, lo reduce al paternalismo y la caridad (Aguado Díaz,1995; Vergara 2002).

5.2.3. Enfoque médico

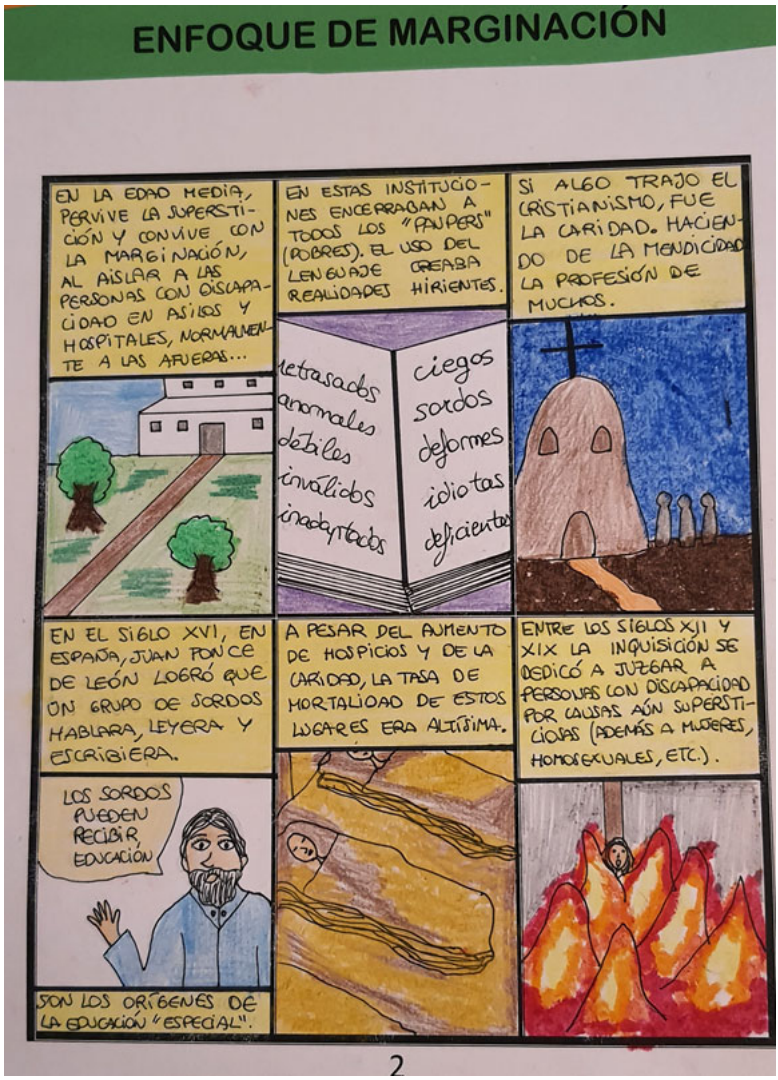
Surgido a partir del siglo XVIII de la mano del positivismo y de los avances en medicina, con este nuevo enfoque se ve a las personas con discapacidad como gente enferma a la que hay que curar, a la que hay que someter a terapia que para ser "normal". Posteriormente, además de rehabilitación se les empieza a ofrecer educación, si bien de forma especializada y segregada (Aguado Díaz, 1995; Vergara 2002)

5.2.4. Enfoque social

A raíz de la revuelta por los derechos civiles de la comunidad negra estadounidense, en los años 70 del siglo XX, estallan varios movimientos minoritarios, entre ellos el LGTBI y el de personas con diversidad funcional. Con este empuje, surge el modelo social que, en lugar de ver el problema en la persona, sitúa el foco en la sociedad discapacitante y sus barreras (Barnes, 1998; Romañach-Cabrero, 2009).

El movimiento, plasmado en el Foro de Vida Independiente (FVI), entre otros, y en el academicismo con el surgimiento de los *Disability Studies*, ha aportado muchas mejoras a nivel legislativo y social, pero no ha satisfecho por completo y se le critica fuertemente por la ausencia del cuerpo en su discurso, la ausencia de un marco interseccional y por su visión occidocéntrica y hegemónica, etc. (Toboso-Martín, 2018).

FIGURA 2. *Ejemplo del enfoque de superstición en cómic hecho a mano.*



Fuente: Elaboración propia.

5.2.5. Enfoque de divertad

Aunque es un enfoque sin demasiado consenso más allá del FIV español, el FVID, surge desde 2006 con el término "personas con diversidad funcional" que aportan Agustina Palacios y Javier Romañach-Cabrero. Este último (2009) acuña la palabra "divertad" (mezcla de dignidad,

libertad y diversidad) para reivindicar todos aquellos pasos que el enfoque social no había conseguido emprender.

El modelo persigue una sociedad no discriminatoria, en la que cualquier persona pueda ser feliz y disfrutar, sin importar su edad o sus capacidades. Se defiende que todas las personas son diversas y que esa diversidad es una riqueza.

6. CONCLUSIONES

A modo de cierre, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado después de la revisión bibliográfica y de la creación del recurso educativo propuesto. Por un lado, aunque pueda parecer que el cómic es un producto en decadencia ante el auge de la web 2.0., los múltiples beneficios que aporta al aula, así como los ejemplos de uso reciente, demuestran que tiene total vigencia. Como indicaba Cifuentes, no solo se es innovador al usar TICs.

Asimismo, su gran adaptabilidad – siendo el profesorado o el alumnado el que lo crea – no solo se adecúa a la edad del público, sino que puede tener en consideración las condiciones, es decir, se convierte a su vez no solo en una forma de conocer la otredad, sino de acceder a ella.

Si se atiende al contenido curricular, ampliando de esta forma algunas partes – las que se elijan o consideren oportunas dado el caso – del contenido, no se está desviando en demasía de lo que se demanda, y sin embargo, se está dando la oportunidad de indagar en una historia más social y con el foco en aquellos colectivos silenciados, de forma que, se debilite o suprima la presencia hegemónica.

Sumergida en una cultura visual, la sociedad requiere de una educación en imágenes, algo para lo que los cómics es un gran aliado. No se puede huir de esta realidad, pues como se ha señalado, el consumo de imágenes diario es abrumador. Así pues, las viñetas son un vehículo idóneo para enseñar a leer iconografía. Como indicaban Pallarès y Osorio (2021) se trata de reflexionar, de construir significados y de cimentar un saber estar en sociedad.

Por otra parte, enlazar el cómic con la historia, concretamente en la asignatura homónima que se ha señalado, hace conveniente dotar de rigor el contenido de las viñetas. En el presente capítulo, se ha sintetizado la información obtenida con una revisión de la literatura oportuna. Así pues, es aconsejable tomar esta iniciativa puesto que, a la vez que se busca un recurso educativo efectivo, se enseña al alumnado a contrastar y dar con fuentes veraces.

Por lo que respecta al recurso propuesto, a falta de aplicarlo en el aula, y de los resultados empíricos que eso aportaría, se intuye de antemano el poder transformador de la herramienta. Sin duda, profundizar en el pasado de las personas con diversidad funcional no deja indiferente, y acaba por convertir al conocedor de este en agente de cambio.

7. REFERENCIAS

Aguado-Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial Once.

Allué-Martínez, M. (2003). *DisCapacitados, la reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental en Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad* [59-76]. Madrid: Ediciones Morata. S.L.

Bel-Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 22*, 219-233.

Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad.* Madrid: CERMI, Cinca.

Garcia i Quera, O. (2004). El còmic i la història. *Treballs d'Arqueologia, 10* (Ejemplar dedicado a: Comunicar el passat. Creació i divulgació de l'arqueologia i de la història. Actes del V Seminari d'Arqueologia i Ensenyament. Museu d'Història de Catalunya. Museu d'Història de Tarragona, 25-27 de novembre de 2004), 79-86.

García-Sierra, J. (1996). El cómic como vehículo de la historia. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, 36*, 6-13.

Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Gómez-Carrasco, C. J. & Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista electrónica Educare, 20* (3).

Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península.S.A.

Hernando-Morejón, J. (2018). Tratamiento de la historia en el tebeo, en Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar [133-138]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* [257-329]. Madrid: La Piqueta.

Lladó-Pol, F. (2018). Iconos de libertad. Obras contemporáneas y pasadas, revisitadas por las revistas de humor satírico (1960-1975), en Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar [229-235]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

López-Navajas, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. http://roderic.uv.es/handle/10550/50940

Martínez-Salanova Sánchez, E. (entrev.), Cifuentes, P. (entrevistado). (2021). Entrevista a Pedro Cifuentes: «La innovación pasa por cambiar la mirada, enseñar a ser creativos mediante el uso de cómics, narrativa gráfica e imaginación». *Aularia: Revista Digital de Comunicación, 10*(1), 65-70. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/18853/Entrevista-La-innovacion.pdf?sequence=2

Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pallarès-Piquer, M. & Osorio, F. (2021). Imagen y Pedagogía en Blanco, M. & Parejo, N. (2021). *Historias de la fotografía del siglo XXI* [pp.237-255]. Colección "Contextos". Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Pié-Balaguer, A. & Planella-Ribera, J. (coords.) (2021). *Corpografías de la discapacidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, S.A.

Real Academia Española. (2021). *Cómic*. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 20 de noviembre de 2021. https://dle.rae.es/c%C3%B3mic

Rivero-Gracia, M. P. (2004). Cómic en el aula de Historia, apuntes para su creación. *Clío: History and History Teaching, 30*.

Rollán-Méndez, M. & Sastre-Zarzuela, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Instituto de las Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

Romañach-Cabrero, J. (2009). *Bioética al otro lado del espejo*. Vedra: Diversitas Ediciones (Servicio de publicaciones de Asociación Iniciativas y Estudios Sociales).

Sáenz del Castillo-Velasco, A. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 29*, 43-59.

Toboso-Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad, 55* (3), 783-804.

Vanier, J. (2019). *La fuente de las lágrimas*. Maliaño (Cantabria): Editorial Sal Terrae.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre educación*. (2). 129-144.

PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO

SANTIAGO TEJEDOR
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La Universitat Autónoma de Barcelona (UAB), en España, cuenta con una comunidad de más de 40.000 personas entre profesorado, alumnado y personal de administración. Supera en número de "habitantes" a países como Liechtenstein (36.000), Mónaco (33.500) o San Marino (31.000). A ello, se une la variedad de procedencias de los docentes, estudiantes e investigadores que, cada día, convierten el campus, en un espacio donde conviven más de 50 nacionalidades, culturas e idiosincrasias. Más de 6.000 estudiantes vienen de programas de intercambio. Esta rica y estimulante mezcla constituye una gran oportunidad para fomentar la reflexión y la lucha contra los prejuicios, la exclusión, las desigualdades, el deterioro medioambiental y la discriminación en todas sus dimensiones. Del mismo modo, la riqueza del campus conforma un excelente escenario para potenciar el debate y el desarrollo de acciones sobre la convivencia, la equidad social, los derechos humanos y los diferentes desafíos relacionados con la educación para la justicia global.

En este contexto, las facultades de Ciencias de la Comunicación, Veterinaria y Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona han desarrollado un proyecto destinado a generar conciencia crítica en la comunidad universitaria. El proyecto "Planeta UAB: El viaje al otro – Iguales en las diferencias" es una iniciativa de investigación aplicada que organiza una serie de actividades y acciones de sensibilización que parten de la concepción del campus universitario como un "planeta" para tratar temas de gran envergadura como la cultura de paz, la sostenibilidad, el

medioambiente, la interculturalidad o los cambios y transformación sociales.

El proyecto parte de la necesidad de fomentar un debate interdisciplinar y generar puntos de reflexión entre facultades que permitan a docentes, investigadores y estudiantes de diferentes ámbitos temáticos (grados, másteres, doctorados, facultades, etc.) participar en iniciativas conjuntas de desarrollo de actividades y proyectos. Además, busca generar espacios de debate e intercambio de ideas con el objetivo de mejorar a la universidad, concebida como un "planeta" donde todos los puntos de vista y todas las visiones son de gran valor e importancia.

Este Planeta UAB se inspira en los elementos de la naturaleza que numerosas culturas antiguas utilizaron para explicar el mundo. Se trata de diferentes tipos de energía que están permanentemente interactuando entre sí. Partiendo de ellos, se diseñó una estrategia comunicativa, formativa y de sensibilización basada en los siguientes pilares temáticos:

- Agua: Como símbolo de la vida, la calma y el bienestar, representa la educación en valores y la cultura de paz como un gran desafío de nuestras sociedades.
- Tierra: Concebida como un espacio de cruce, de mezcla y de interacción, representa la interculturalidad que define a nuestras sociedades y, por ende, a nuestra universidad.
- Aire: Desde su significado de corriente o brisa que limpia los lugares, representa la sostenibilidad, como una apuesta decisiva y urgente de nuestras sociedades y del planeta en general.
- Fuego: Entendido como emisión de luz y calor, representa el cambio y la transformación que necesitan todas las sociedades para avanzar y mejorar.

El trabajo que algunos autores han calificado como la conformación de un "ecosistema completo" en el campus universitario (Diario Educación: 2021) incide en la necesidad de trabaja el componente reflexión y crítico en una sociedad que investigadores como Pérez-Tornero (2020) han tildado de una sociedad de la distancia impactada por un profundo

proceso de mediatización. A lo anterior se suma el crecimiento y el impacto de las fake news en todos los ámbitos temáticos que demanda de nuevos estudios, especialmente, desde el ámbito de las ciencias sociales (Blanco, García y Tejedor, 2019).

El impacto de la pandemia planetaria del coronavirus ha incidido en la necesidad de repensar los procesos formativos. Este aspecto ha interpelado, especialmente, al trabajo de los docentes que han tenido que reformular sus dinámicas de trabajo y sus propuestas metodológicas, en ocasiones, de forma precipitada y bajo cierta improvisación (Tejedor et al., 2021). A ello se suma la necesidad de fomentar espacios formativos estimulantes para nuevo perfil de alumnado tanto en escenarios curriculares como no curriculares, aspecto que las redes sociales han facilitado ampliamente (Tejedor, Coromina y Pla, 2021) como han venido apuntando sucesivos estudios en las últimas décadas (Boyd, 2007; Carpenter y Krutka, 2014) en el marco de una generación marcada por los nativos digitales (Jones et al., 2010) y su conexión con las plataformas digitales (Junco, Heiberger y Loken, 2011; Tang y Foon, 2017) que demanda de nuevas aproximaciones pedagógicas (Krutka, Nowell y Whitlock, 2017).

El proyecto Planeta UAB incide en la necesidad de inaugurar una reflexión permanente sobre el diseño curricular de los planes de estudios, en la línea de trabajos ya existentes (Cervi, Simelio y Tejedor, 2020) que han incidido en la pertinencia de renovar el tipo de contenidos, los enfoques y las metodologías impulsando la interdisciplinariedad.

El trabajo alrededor de la alteridad en el contexto actual marcado por los procesos de hibridación cultural y social encuentran en los principales referentes teóricos un interesante punto de partida. Las reflexiones de Goffman (1980), Levinas (1993) o Baudrillard (1994), entre otros, conectan con los trabajos de Augé (2007) que defiende una antropología de la movilidad y reflexiona sobre el valor de los denominados no lugares. La variedad de procedencias de los estudiantes que integran un campus universitario, en el de la UAB u otro, articulan un escenario muy proclive a la reflexión sobre los conceptos que propone como conectados Barceló (2009): migración, alteridad e identidad. La vuelta al otro que presenta Gabilondo (2001) delimita un escenario de

interés y aplicable al contexto universitario desde la diferencia, la identidad y la alteridad junto a los componentes de la diversidad y la diferencia que para Guerrero (2002) son fundamentales.

Partiendo de ello, este trabajo expone, siguiendo la metodología del estudio de caso, algunas ideas fuerza de este proyecto y presenta los resultados de la encuesta realizada en el marco de este a estudiantes de diferentes estudios.

2. OBJETIVOS

¿Cómo se relacionan los estudiantes con sus compañeros y con los docentes? ¿En qué medida les influye su entorno y su origen en su formación como alumno? ¿Les incomoda hablar de distintas religiones en el aula? ¿Reconocen sus éxitos y sus errores? ¿Respetan las reglas de la universidad? ¿La diferencia de edad entre estudiantes y docentes les influye en su relación? ¿Se sienten presionados por cumplir con las exigencias de los estudios? ¿Usan las tecnologías como instrumento de aprendizaje? ¿Consideran que los estudiantes pueden ascender de clase social a través de la educación?

Partiendo de este conjunto de interrogantes, el proyecto:

> "Planeta UAB: El viaje al otro – Iguales en las diferencias" ha tenido como principal objetivo la generación de una conciencia crítica entre la comunidad universitaria a partir de diferentes líneas de actuación y de actividades diseñadas y dirigidas para fomentar el compromiso con el desarrollo justo, equitativo, sostenible de nuestra universidad y de nuestro "planeta".

El proyecto ha concebido como un laboratorio de ideas que escucha y procesa las propuestas, sugerencias y reflexiones de todo el Planeta UAB.

En esta línea, el proyecto ha perseguido sensibilizar al alumnado de la UAB sobre la importancia de la convivencia en el campus; fomentar el respeto al otro, la alteridad y la interculturalidad entre la comunidad universitaria y potenciar la creación de escenarios de trabajo y reflexión conjunta entre universitarios de diferentes facultades. El proyecto concibe la universidad como un "planeta" en el que un amplio número de

personas se relacionan entre sí compartiendo un conjunto de normas, pautas de comportamiento y principios éticos; y respondiendo a una serie de desafíos y retos comunes. La reflexión, el diálogo y la escucha de todo tipo de ideas es un elemento clave para el buen desarrollo de nuestro "Planeta UAB". A partir de esta metáfora visual de la UAB como con un "planeta", el proyecto se inspira en los elementos de la naturaleza y los conecta con diferentes temáticas.

3. METODOLOGÍA

El proyecto ha contado –en el conjunto general de todas sus acciones– con la participación de unos 360 estudiantes de tres facultades diferentes de la UAB: estudiantes del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, estudiantes del Grado de Derecho de la Facultad de Derecho y estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Veterinaria. Además, en todos los casos, se ha contado con la participación de dos docentes de cada una de las facultades.

El proyecto desarrolló una encuesta, entre noviembre de 2020 y mayo de 2021, destinada a analizar el día a día en el campus de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Los datos de esta encuesta derivan de una investigación en la que han participado estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) del grado de Periodismo, de Comunicación de las Organizaciones, de Tecnología de los Alimentos, de Derecho, además de los estudiantes del Máster en Periodismo de Viajes y del Máster de Comunicación y Educación. De los 360 estudiantes que han participado en el conjunto de la iniciativa, un total de 221 estudiantes participaron en la encuesta, que se centró en los siguientes parámetros: 1) el concepto de alteridad; 2) el trabajo en grupo y su importancia; 3) la relación entre alumno y profesor; 4) la planificación y desempeño del trabajo; 5) la gestión de errores y aciertos; 6) las cuestiones de género; 7) el concepto de belleza; 8) la religión; 9) la influencia del entorno en el aprendizaje; 10) el civismo en el campus; 11) el contraste generacional entre alumnos y profesores; 12) el liderazgo; 13) las exigencias y resultados de los estudios; 14) la tecnología como

herramienta para el estudio; 15) la utilización de recursos naturales; 16) la discapacidades físicas o de otro tipo; 17) las reglas y derechos de la educación; 18) la lucha contra el *bullying;* 19) la educación y las clases sociales; y 20) el idioma como barrera y como oportunidad.

La investigación ha adoptado una metodología de trabajo híbrida respaldada en una encuesta matriz (Gómez, 1990) nutrida mayoritariamente por interrogantes ideados para una explotación de tipo cuantitativo (Holsti, 1969). El análisis estadístico empleado sobre la encuesta ha sido el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Siguiendo las propuestas de Lin y Lu (2001) y Colás et al. (2013), la investigación ha recurrido al uso de la encuesta online como la técnica óptima para recoger información.

El estudio ha permitido trazar un análisis exploratorio sobre el día a día de los estudiantes y los docentes en el campus de la Universidad. Se han realizado preguntas sobre las relaciones que se establecen entre los alumnos y los profesores, sobre la percepción que tienen de distintos temas como el género, la religión, el aprendizaje, la utilización de las tecnologías en el estudio, los derechos de los estudiantes o el rendimiento de los sujetos analizados.

La encuesta, integrada por preguntas tanto cerradas con escalas nominales excluyentes como por cuestiones abiertas, se ha basado en un muestreo aleatorio simple sin reposición. Las respuestas totales se han equiparado en porcentajes con una intención comparativa que ha permitido un cruce final a partir de datos de edad y género, entre otros parámetros. La propuesta metodológica ha incluido preguntas cerradas dicotómicas, una pregunta abierta y preguntas categorizadas (ofreciendo al encuestado una serie de opciones). De este modo, el estudio ha logrado conjugar interrogantes de diferente índole: de identificación, de intención, de información y de opinión.

En la encuesta participaron estudiantes de entre 18 y 65 años. Los cuestionarios, de 41 preguntas cada uno, se han utilizado como la principal herramienta metodológica que ha posibilitado la definición de diferentes indicadores a partir de las respuestas obtenidas. Parte de esta investigación se inspiró en los cuestionarios de la Metodología de las 20

Barreras Culturales en la Comunicación y Creatividad, de autoría del profesor e investigador Felipe Chibás Ortiz, de la Universidad de São Paulo. Esta metodología es citada y recomendada por la UNESCO y entra dentro de las herramientas utilizables en el nuevo framework propuesto por esa organización, conocido como las Ciudades Universitarias MIL (Media and Information Literacy). Felipe Chibás es Representante para América Latina y el Caribe de la Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL) de la UNESCO, autor de varios libros sobre comunicación, creatividad e innovación y ha trabajado como consultor de comunicación digital.

Tras la creación y testeo de la plataforma diseñada para el desarrollo de la encuesta, se envió una versión electrónica de la misma a los docentes, quienes la difundieron a su alumnado, explicando previamente el proyecto. Los sujetos de la muestra fueron informados del estudio y su consentimiento fue solicitado para participar en el mismo.

4. RESULTADOS

La encuesta, dirigida a jóvenes en edad universitaria, tiene el grueso de su universo encuestado comprendido en la franja de los 18 a los 65 años (el 94,6% tiene entre 18 y 25 años, y el 4,1% tiene entre 26 y 35 años). El resto de las edades suponen menos de un 2% de las respuestas. El 64,7% de las participantes son mujeres y el 35,3% hombres. El estudio incluye la participación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona, y los encuestados cursan distintos grados y estudios.

A los encuestados se les abordó con una primera pregunta con respuesta abierta: "¿Cómo definirías la alteridad?". La alteridad, según la Real Academia Española, se define como "la condición de ser otro", es decir, cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista y la concepción de la realidad y el mundo. Teniendo en cuenta esta definición, el 23% de los encuestados respondieron con sinceridad que desconocían el término de la palabra, y el 64,4% definieron correctamente el concepto. El resto (12,6%) dieron una definición errónea.

Con relación a ello, es importante señalar que, en el campus de la UAB, hay una gran variedad de procedencias. Alrededor de 50 nacionalidades conviven este espacio. En este sentido, parece lógico que al 98,2% de los participantes no les genere ningún tipo de malestar relacionarse con alumnos que vienen de otros barrios o municipios. Además, el 76,5% de los encuestados no considera que los alumnos de familias de origen europeo tengan un mejor rendimiento académico que los de familias de otros orígenes.

El trabajo en grupo fomenta la comunicación, la cooperación, la coordinación y el compromiso entre las personas, además de generar beneficios para el equipo en cuestión. En este sentido, el 83,7% de los encuestados considera que es una herramienta de evaluación importante. Sin embargo, las propuestas de actividades que promueven más de la mitad de los estudiantes que han participado en la encuesta (51,6%) suelen fomentar el trabajo individual. Si bien este grupo porcentual considera que debe existir una distancia o separación por rango o jerarquía entre el profesor y el alumno, la mayoría de los encuestados (77,8%) no se sienten incómodos si los profesores, los superiores o los alumnos no mantienen esa distancia.

Al preguntar por la importancia del trabajo, el 94,6% de los estudiantes le da importancia a la planificación de las tareas, y el 70,6% le da importancia en "muy alta" medida. El 55,7% de los encuestados suele percibir y afrontar los imprevistos que surgen como algo "considerablemente" negativo en el desempeño de su trabajo.

En las universidades confluyen y conviven estudiantes de distintos géneros, por lo que se consideró necesario preguntar a los participantes si ven alguna diferencia en el desempeño del aprendizaje según este tipo de indicador. El 83,3% respondió que no ve ninguna diferencia, y el 85,1% no considera que el género del profesor marque la diferencia en el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a las características físicas, se preguntó a los participantes si creen que el hecho de que un docente o estudiante sea atractivo o atractiva afecta en el aprendizaje de los alumnos. El 31,2% contestó que sí, de los cuales el 8,1% respondió que influye en el aprendizaje en "muy

alta" medida. Además, el 71,9% no cree que haya algún tipo de trato diferente en el espacio académico cuando un alumno o una alumna es catalogado o catalogada como una persona bella.

La religión es un tema controvertido cuando va ligado a la educación, pues la discusión gira entorno si debe impartirse o no en las aulas, por considerar que esta pueda influir en la educación y cambiar el pensamiento de los estudiantes. En este sentido, el 96,4% de los encuestados no les molesta que, en el marco del trabajo en el aula, se aluda o traten temas relacionados con manifestaciones de otras religiones diferentes a las suyas, y un 33,9% permite en "gran" medida que se aborden estos temas. Asimismo, el 42,1% considera que no es conocedor de otras religiones.

En el quehacer diario de los alumnos, el 76% no atribuye la causa de sus errores a otros, por ejemplo, a la coordinación, a las políticas, o a la familia, sino que reconoce que son sus errores. Por otro lado, el 70,1% de los encuestados se atribuye las causas de su desempeño exitoso en el aula.

La mayoría de los estudiantes considera que el entorno urbano de los alumnos aporta beneficios para el aprendizaje (81%) y también que el origen urbano influye positivamente en la formación profesional como estudiantes (67,9%). El 7,2% cree que el origen urbano influye positivamente en "muy alto" grado.

Al preguntar a los participantes si suelen respetar las reglas de la universidad, incluso cuando no están de acuerdo personalmente con ellas, la gran mayoría respondió que sí las respetan (92,8%). En cuanto a las reglas y los plazos administrativos, el 97,7% respondió que suele ser tan respetuoso como les piden a sus compañeros que lo sean. En las universidades y en sus aulas, confluyen personas de distintas edades, ya sea entre estudiantes o entre alumnos y profesores. En este sentido, el 76,9% de los participantes cree que la edad es un elemento que facilita la relación con sus compañeros y profesores, y el 67% de los estudiantes considera que a veces sienten que existe un contraste generacional entre ellos y sus docentes.

A los encuestados se les preguntó si siempre lideran las decisiones de su grupo de amigos, y el 77,4% respondió que no lo hace. Por otra parte, en el ámbito educativo, el 62,9% cree que la toma de decisiones casi siempre debe ser liderada por el profesor, pero con alguna consulta a los alumnos. La gran mayoría de los estudiantes (84,2%) respondió que se sienten presionados, a diario, por la necesidad de seguir y cumplir con las exigencias de sus estudios, y el 27,1% de ellos siente está presión en un grado "muy alto". Sin embargo, el 71,9% cree en los resultados de su trabajo, aunque no pueda verlos hasta el final de un año académico.

El 99,1% de los encuestados usa las nuevas tecnologías (redes sociales digitales, sitios web, blogs, plataformas online, Wikipedia, teléfonos móviles, etc.) en su trabajo como estudiante, ya sea para el estudio, para las prácticas, para la realización de trabajos u otros, y el 41,6% de ellos lo usa en un grado "muy alto". Asimismo, el 82,8% no considera que la utilización de esta tecnología obstaculice las clases. En relación con los recursos naturales, el 92,3% de los estudiantes cree que hace un uso responsable de estos durante su presencia en el campus de la universidad, aunque son más tímidos a la hora de difundir esta práctica, pues solo el 36,7% respondió que actúa o interviene en clase o fuera de ella para concienciar a sus compañeros y profesores sobre el uso responsable de los recursos naturales.

A lo largo de los años, la universidad ha atendido a todas las personas que tienen algún tipo de necesidad especial, al considerar que deben ser objeto de atención preferente. De este modo, en la encuesta preguntó a los participantes si les causa algún impacto negativo compartir sus clases con estudiantes o profesores con alguna diversidad funcional. La gran mayoría (97,3%) respondió que no les causa ningún tipo de impacto negativo. Además, se preguntó si desaprueban que profesionales o estudiantes con este perfil trabajen en su universidad, a lo que el mismo porcentaje de estudiantes contestó que no lo desaprueban.

La necesidad de regular legalmente más los derechos y deberes de los estudiantes está respaldada por el 85,5% de los encuestados, y el 82,4% reconoce que la actual legislación española para la educación es burocrática y dificulta a los alumnos y docentes la enseñanza y el trabajo.

El acoso escolar no solo está presente en las aulas de educación secundaria. En las universidades y en el ámbito de la educación superior también se dan situaciones de *bullying,* ya sea a través de burlas, la homofobia u otro tipo de escenarios. En este sentido, el 61,5% de los estudiantes no cree que las bromas y los comentarios irrespetuosos sobre los demás que hacen los alumnos se asemejen a "niños jugando", sino que es una cuestión más seria. Además, prácticamente todos los encuestados (99,5%) creen que los profesores deberían invertir en prevenir el *bullying*, y el 71,9% lo cree necesario en "muy alta" medida.

La disyuntiva de necesitar estudiar para poder aspirar a tener un trabajo digno y que permita ascender de clase social, y la necesidad de tener recursos económicos para acceder a la educación superior, se ve reflejada en la encuesta realizada. El 78,3% de los estudiantes considera que el nivel económico de la familia de los alumnos es determinante para su aprendizaje, y el 90% cree que, a través de la educación, es posible que los estudiantes asciendan de clase social.

En la Universidad hay un gran número de estudiantes extranjeros, y algunos no hablan el idioma en el que se imparten las clases. Los encuestados, en su gran mayoría (92,3%) consideran que no dominar por completo el idioma que se habla en el espacio docente puede ser algo que limite el desempeño del estudiante. Sin embargo, al preguntarles si los estudiantes o profesores con un acento diferente pueden tener un desempeño limitado, el 81,4% respondió que no lo cree.

5. DISCUSIÓN

El proyecto Planeta UAB refuerza la necesidad de una reformulación de las dinámicas de trabajo dentro de un campus universitario impulsando la cooperación y el diálogo colaborativo entre facultades. Este aspecto coincide con las propuestas de Blanco, García y Tejedor (2019) que han insistido en la pertinencia de renovar los procesos y las aproximaciones investigativas en el campo de las ciencias sociales en aras de propuestas más creativas y transversales. En la línea de lo planteado por Cervi, Simelio y Tejedor (2020), las propuestas de cariz más holísticos que confieran un rol destacado al denominado humanismo digital

se reconocen como de gran valor. Este proceso de transformación, tal y como se desprende de los resultados de la encuesta, topara con las particularidades de unas nuevas generaciones que, en la línea de lo apuntado por Pérez-Tornero (2020), se desenvuelven con el entorno a partir de las nuevas tecnologías y especialmente desde una lógica narrativa marcada por el rol protagónico que adquieren los medios de comunicación. No obstante, el desafío de reformular los contenidos y las metodologías se torna crucial, especialmente, como apuntaban Tejedor et al. (2021) en un escenario pandémico que podría replicarse y que demanda de un trabajo pedagógico profundo, tanto desde las temáticas como desde los enfoques.

No obstante, no queda claro que dichas transformaciones puedan llevarse a cabo a través de plataformas dialógicas como las redes sociales, en confrontación a los postulados de Tejedor, Coromina y Pla (2021) que destacaban el valor de Twitter. La propuesta colaborativa, participativa e interdisciplinar del proyecto Planeta UAB requiere de unos espacios de diálogo más dilatados en el tiempo y con un componente cualitativo más amplio. No obstante, el proyecto ha permitido constatar que, en la línea de autores como Boyd (2007) o Carpenter y Krutka (2014), la generación actual y las venideras estarán marcadas por la importancia que conceden a su identidad digital.

Finalmente, el proyecto identifica una cercanía del alumnado a los aspectos vinculados con la importancia de la otredad. No obstante, se plantea la necesidad de un trabajo conceptual o teórico que, en diferentes grados del campus universitario, inaugure espacios de debate, reflexión y análisis sobre el viaje al otro, rescatando los conceptos que Gabilondo (2001), Guerrero (2002) o Barceló (2009), entre otros, han identificado como cruciales para comprender la diversidad. Se trata de aspectos como la migración, la diferencia o la alteridad que deberían estar más presentes en los espacios de reflexión y debate que se producen en el campus universitario más allá de la separación en grados y concibiendo la universidad como un gran "planeta" donde los desafíos son compartidos y el trabajo conjunto resultad decisivo para poder abordarlos con éxito.

6. CONCLUSIONES

El proyecto Planeta UAB permite concluir, entre otros aspectos, que la articulación de un diálogo permanente entre estudiantes, profesores e investigadores de diferentes ámbitos de conocimiento es uno de los grandes desafíos de la universidad. Concretamente, el proyecto ha permitido identificar que la existencia de este tipo de puentes entre ámbitos temáticos alejados es escasa. No obstante, se percibe un interés por parte de los diferentes colectivos en participar en este tipo de iniciativas. En el e caso concreto de la UAB, pero como un elemento extensible al conjunto del panorama académico universitario, se detecta una presencia, por el momento, reducida de este tipo de proyectos que potencien la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, especialmente, entre el alumnado, de grados o carreras diferentes.

A lo anterior se suma la constatación de la existencia de una agenda temática que interpela a estudiantes, docentes e investigadores de áreas, supuestamente, alejadas a nivel de objetos de estudios y de enfoques curriculares. En este sentido, el proyecto permite concluir que existe una agenda temática (que abarca desafíos, problemáticas y retos) compartida por el conjunto de estudiantes, docentes e investigadores de los diferentes estudios que dan forma a una universidad. Dicha agenda amerita de proyectos y propuestas formativas transversales que potenciar la interdisciplinariedad a través de un diálogo colar colaborativo, abierto y permanente.

Por otro lado, el concepto de campus debe ser objeto de una onda reformulación. Concretamente, el proyecto Planeta UAB incide en esta prerrogativa al tiempo que demanda de nuevos estudios y trabajos que reflexionen sobre el qué, el cómo y por qué de un campus universitario concebido como algo más que un espacio físico. El concepto de campus, su alcance y su funcionalidad deberían ser objeto de estudio desde diferentes miradas y perspectivas. En este sentido, la investigación enfatiza esta necesidad de articular proyectos e investigaciones que trabajen en esta dirección.

Finalmente, el proyecto Planeta UAB ha servido para sentar las bases de un proyecto mayor denominado Planeta Campus que tendrá como

objetivo hilvanar un tejido dialógico y participativo entre campus universitarios de todo el contexto iberoamericano. Se trata de una propuesta que nace de este primer proyecto y que responde al objetivo de generar espacios de reflexión compartidos entre docentes, investigadores y, especialmente, estudiantes de diferentes campus. Es, en último término, un hito por definir que podría dar forma a nuevas y futuras investigaciones alrededor del concepto de campus, alteridad, cooperación y además a bordar aspectos como los desafíos sociales, medioambientales, económicos o culturales desde una perspectiva global que no desdeñara las particularidades de lo local.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto cuenta con el apoyo del Fons de Solidaritat de la Fundación Autónoma Solidaria de la Universitat Autònoma de Barcelona. El proyecto ha sido desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación reconocido y consolidado de la Universitat Autònoma de Barcelona bajo la dirección de Santiago Tejedor (como investigador Principal, IP).

8. REFERENCIAS

Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad.* Barce lona: Gedisa.

Blanco Alfonso, I.; García Galera, C.; Tejedor Calvo, S. (2019). El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. *Historia y Comunicación Social*, *24*(2), 449-469. https://doi.org/10.5209/hics.66290

Barceló, R. (2009). *Extraños en tierra ajena: migración, alteridad e identidad. Siglos XIX, XX y XXI.* México: Plaza y Valdés.

Baudrillard, J. (1994). *El otro por sí mismo.* Barcelona: Anagrama.

Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenagers social life. En D. Buckingham (Ed.), Youth, identity, and digital media (pp. 119-142). MacArthur Foundation. https://ssrn.com/abstract=1518924

Carpenter, J. P.; Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. Journal of Research on Technology in Education, 46(4), 414-434. https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701

Cervi, L.; Simelio, N.; Tejedor, S. (2020). Analysis of Journalism and Communication Studies in Europe's Top Ranked Universities: Competencies, Aims and Course. *Journalism Practice* (Published online first. 24 May 2020). https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1762505

Colás, P., González, T., de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. Comunicar, 40, 15-23.

Diario de la Educación (2021). "La universidad como ejemplo de un ecosistema completo". https://eldiariodelaeducacion.com/2021/12/27/la-universidad-como-ejemplo-de-un-ecosistema-completo/

Gabilondo, A. (2001). *La vuelta del otro: diferencia, identidad y alteridad.* Madrid: Trotta.

Goffman, E. (1980). *Estigma, la identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En J. Arnau, M.T. Angera & J. Gómez (Eds.). Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. Murcia: Universidad de Murcia.

Guerrero, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.* Quito: Abya-Yala.

Holsti, o. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Massachussets: Addison-Wesley.

Jones, C.; Ramanau, R.; Cross, S.; Healing, G. (2010). Computers y education net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? Computers y Education, 54(3), 722-732. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022

Junco, R.; Heiberger, G.; Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. Journal of Computer Assisted Learning, 27(2), 119-132. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x

Krutka, D.; Nowell, S.; Whitlock, A. M. (2017). Towards a social media pedagogy: Successes and shortcomings in educative uses of Twitter with teacher candidates. Journal of Technology and Teacher Education, 25(2), 215-240. https://www.learntechlib.org/p/161880/

Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

Lin, K.Y., Lu, H.P. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. Computers in Human Behavior, 27 (3), 1152-1161.

Pérez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia.* Barcelona: Editorial UOC. https://bit.ly/3ooWxhl

Tang, Y.; Foon Hew, K. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? Computers & Education, 106, 97-118. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004

Tejedor, S.; Cervi,L; Tusa, F.; Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Revista Sociedade e Estado,* 36 (3). https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004

Tejedor, S.; Coromina, O.; Pla-Campas, G. (2021). Microblogging enescenarios curriculares universitarios: el uso de Twitter más allá del encargo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 23, e20, 1-13.https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e20.3565

EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR

MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN
Universidad Técnica de Cotopaxi

LAURA ALONSO DIAZ
Universidad Extremadura

MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO
Universidad Andina Simón Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del desarrollo socio afectivo radica en la adquisición de habilidades para la vida que se aprenden progresivamente desde que los infantes nacen, ya que asimilan las normas y valores propios de cada hogar, para luego relacionarse con personas desconocidas y sistemas sociales más amplios (Gómez, 2016), integrándose progresivamente en las acciones sociales que se desarrollan día a día. Acerca de la importancia del desarrollo socio afectivo, Martín Rodríguez & Ocaña Villuendas (2011) afirman que este ámbito se relaciona estrechamente con el ámbito de las relaciones sociales, pues en la interacción social del infante con los niños y adultos de su entorno va observando y asimilando las conductas y actitudes de los demás, lo cual condiciona su desarrollo afectivo, brindándole las pautas para la interacción social (Martín Rodríguez & Ocaña Villuendas, 2011).

El desarrollo socio afectivo se considera un proceso evolutivo que debe ser objeto de estudio para el desarrollo conforme y global de los infantes (Baeza, 2021). Pues, si bien este tiene una gran relevancia en los primeros años de vida, este permanece a lo largo de la vida del ser humano, permitiéndole gestionar adecuadamente su vida, su comportamiento y sus relaciones interpersonales en su vida cotidiana.

La Educación Inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños menores de 5 años, y tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros (Gagné & Gagnier, 2004). Sin embargo, en determinadas situaciones los niños no se comportan adecuadamente (Cicardini et al., 2021) lo que puede afectar su desarrollo global.

Los infantes de esta edad, de manera natural, buscan explorar, experimentar, jugar y crear, actividades que llevan a cabo por medio de la interacción con los otros, con la naturaleza y con su cultura. Los padres y las madres, los familiares y otras personas de su entorno son muy importantes y deben darles cuidado, protección y afecto para garantizar la formación de niños felices y saludables, capaces de aprender y desarrollarse (Salguero et al., 2011; Vostanis et al., 2021).

El espacio educativo para las diversas actividades debe estar dividido en áreas de trabajo o rincones, con materiales para cada una de ellas y claramente etiquetadas, para permitir a los niños jugar independientemente de acuerdo con sus intereses y con el mayor control posible. En ese sentido, la convivencia determina la calidad del aprendizaje (Monge López & Gómez Hernández, 2021), esto depende de varios factores, entre los más importantes están los primeros mentores de los niños que son los familiares y maestros (Coloma, 1993; Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Las habilidades socio afectivas, contribuyen de diversas maneras en el desarrollo global de la persona, considerando que el ser humano es un ser social por naturaleza y que requiere aprender ciertas habilidades y normas que le permitan tener un desarrollo pleno y una convivencia armónica con los demás, a partir de sus comportamientos y acciones en cada uno de los entornos sociales en los que interactúa (Quillupangui Larco, 2013).

Con el tiempo, la educación inicial ha tenido más atención en todo el mundo (Egido, 2000; Palma et al., 2020). Los estudios realizados sobre la primera infancia consideran que la aplicación efectiva de una política pública es determinante en el desarrollo de los menores. Lo mismo que

se resume en brindar servicios de calidad y calidez, con una educación que promueva el desarrollo de un ambiente de aprendizaje adecuado, se organizan rutinas y se fortalecen hábitos, mediados por el juego y la interrelación entre otros (Restrepo, 2007; Sánchez Restrepo, 2016). Lamentablemente, de 3 a 5 años de edad del niño y constituye una parte no obligatoria de la educación ecuatoriana. En muchos casos se considera parte del desarrollo temprano, pero no siempre se utiliza no por falta de recursos, sino por diferentes ideologías del desarrollo infantil (Araque-Hontangas, 2017).

Desde esta perspectiva, el desarrollo social y afectivo no debe ser considerado como un aspecto aislado del desarrollo infantil integral. Sino como un eje transversal inmerso en diferentes esferas del desarrollo de los infantes, a lo largo de su vida, tanto a nivel personal, como académico y posteriormente en lo laboral, con el propósito de alcanzar el desarrollo pleno del individuo, tanto a nivel intrapersonal como también a nivel interpersonal.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Generales

- Reconocer las dimensiones de análisis del desarrollo social y afectivo en la Educación Inicial del Cantón Latacunga- Ecuador mediante análisis documental.

2.2. Objetivos Específicos

- Recopilar información concerniente a los currículos base del MIES y MINEDUC.
- Realizar la revisión bibliográfica sobre la inclusión de contenidos del desarrollo socio afectivo de los currículos base.
- Comparar las diferencias entre los contenidos del currículo base del MIES y MINEDUC para evaluar su adecuación a la cronología del desarrollo socio afectivo.

3. ESTADO DEL ARTE

3.1. Expresiones del desarrollo Socio Afectivo

El desarrollo socio afectivo, puede evidenciarse en los infantes a través de sus diferentes expresiones, como la capacidad para establecer vínculos afectivos seguros y relaciones interpersonales con otros, por ello, se analiza el apego, la amistad, la popularidad y el rechazo (Guedeney & Dupong, 2020).

3.1.1. El apego

Consiste en el vínculo emocional que las personas establecen con sus colectividades, generalmente se crea entre personas con lazos afectivos, personas que son consideradas importantes. Los infantes establecen sus primeros vínculos de apego con sus padres y después con otros familiares cercanos; es decir, con quienes comparte su diario vivir (López Macancela & González Freire, 2013).

3.1.2. Las emociones

Emociones como la alegría, el interés o la cólera llevan a actuar, y otras como la tristeza, frenan la acción. No son únicamente las sensaciones, sino también las acciones motivadas por ellas, como cambiar, iniciar, mantener o interrumpir la relación con el contorno interno o externo (Pauw et al., 2018).

La expresión de las emociones representa un aspecto fundamental para afianzar las relaciones interpersonales. Al respecto, López (2013) indica que son una pieza clave en la vinculación con las demás personas debido a que son el mecanismo a través del cual se interrelaciona lo interno y lo externo del ser humano. En el momento del nacimiento, el ser humano no puede reconocer sus emociones ni las de los demás. Con el paso del tiempo, el desarrollo y la experiencia va reconociendo sus propias emociones y también las de las demás personas, de esta manera establece vínculos emocionales y empatía con el otro (Guil et al., 2018; López Macancela & González Freire, 2013).

Las emociones indican los hechos que son verdaderamente importantes para nuestra vida, pues acentúan las interpretaciones internas del ser humano (Bedford, 1956). Existen diversas emociones

Alegría: es la sensación después de conseguir o alcanzar algún anhelo, se refleja con la motivación para realizar una actividad; además, facilita la memoria y el aprendizaje de nuevas habilidades, favorece a la capacidad de afrontar y tolerar la frustración (Holguín Vela, 2020).

Ira: es un sentimiento de indignación o frustración que presentan tanto los infantes como los adultos cuando no obtienen una meta, no ve satisfecha una necesidad o ante un estímulo aversivo (Sellan Contreras, 2018).

Tristeza: se manifiesta mediante actitudes como llanto, pesimismo. Aburrimiento, etc. Surge como consecuencia de la pérdida o la insatisfacción de las expectativas (Guillén et al., 2021; Muñoz Pascual, 2018).

La apatía: es una emoción contraria al apego, se refleja con el desinterés y la pasividad, permite mantener la energía para redirigir los esfuerzos hacia otra relación (Aguilar Montes de Oca et al., 2015).

Miedo: es un sentimiento de protección, que se produce frente a una posible amenaza o una situación incómoda. En los infantes el miedo los incita a buscar ayuda o evadir la situación que lo causa. (Acosta & Clavero, 2015).

Asco: se revela a través de conductas de rechazo hacia algo que las personas no quieren hacer o no les gusta, puede manifestarse con síntomas fisiológicos como las náuseas (Ospina Ospina & Restrepo Uribe, 2021).

Las emociones en los infantes se pueden ayudar a controlar y más aún, cuando son pequeños. Para ello, es importante ayudar a los infantes a comprender y reconocer las emociones para guiarlos en la forma de expresarlas adecuadamente (Guil et al., 2018).

Percepción emocional:

La percepción emocional refiere a la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas. Los infantes aprenden sobre las emociones y la

conducta de la observación directa de las actuaciones de los adultos de su entorno. Si el infante convive en un ambiente con una deficiente inteligencia emocional, es muy difícil que puede llegar a desarrollar de forma óptima las competencias emocionales descritas anteriormente (del Moral Pérez et al., 2018).

Percibir emociones es el comienzo de una inteligencia emocional sana y se fundamenta en la identificación de las sensaciones propias de cada emoción, lo cual permite reconocer las emociones experimentadas y controlarlas, para luego desarrollar la capacidad de comprender las emociones de las demás personas. La percepción emocional, permite interpretar lo qué sentimos y el estado emocional en que se encuentra la otra persona (del Moral Pérez et al., 2018; Mujica Johnson & Jiménez, 2019).

Integración emocional

La integración emocional refiere diferentes tipos de emociones que pueden presentarse en la vida de las personas. En la vida cotidiana se pueden experimentar diversas emociones, ya sean de forma individual o de forma integrada. Desde esta perspectiva, existen situaciones o hechos que dan origen varias emociones las cuales pueden ser similares, pero también pueden darse casos en donde se originan emociones contrarias. Es en este punto, donde surge el conflicto especialmente cuando las personas no han aprendido a afrontar y responder adecuadamente a las emociones muy fuertes como la ira, el dolor, la tristeza (Mora & Tinjacá, 2020; Serrano, 2019).

Comprensión emocional

Consiste en un aspecto fundamental para el desarrollo social y afectivo de los infantes. Las implicaciones de la comprensión emocional van desde la habilidad para identificar y reconocer las señales externas producto de las emociones internas de la persona. Comprender las emociones de las demás personas permite actuar adecuadamente frente a emociones ajenas, anticipar sus acciones e incluso reconocer las posibles consecuencias (Aguaded Gómez & Valencia, 2017; Reina & De la Torre Sierra, 2018).

Regulación emocional

El aspecto de la regulación emocional es imprescindible para el bienestar emocional y hace referencia a la capacidad de la persona para controlar sus propias emociones, lo cual, no es sencillo. Algunas emociones son fuertes y activan mecanismos instintivos de respuesta, por lo cual, es necesario mantener el razonamiento lógico aún frente a emociones muy intensas, para encontrar la mejor alternativa de resolución o de actuación en cada situación (Andrés et al., 2017; Sabatier et al., 2017).

3.1.3. Amistad

Es un apego específico que satisface las necesidades afectivas y sociales. Es un vínculo través del cual se establece un lazo afectivo entre las personas, en el que, no es necesario compartir lazos de consanguineidad, es decir, ser familia, se puede establecer este lazo con personas desconocidas del entorno familiar y que con el paso del tiempo se va fortaleciendo con las experiencias compartidas (Ibarra-Aguirre & JACOBO-GARCÍA, 2017).

Los amigos son personas unidas por un lazo afectivo de empatía entre ellos, que comparten intereses y preferencias. Este tipo de lazo emocional resulta también relevante para el desarrollo socio afectivo infantil, pues contribuye a los procesos de socialización (Ibarra-Aguirre & JACOBO-GARCÍA, 2017; Reina & De la Torre Sierra, 2018).

3.1.4. Valores

Son principios y características morales de cada persona, determinan su manera de ser y permiten orientar su conducta, así como las responsabilidades, el amor y la solidaridad. También se consideran como principios que rigen el sistema de conducta y actitudes de las personas, enmarcados en el paradigma de la convivencia social. El ser humano por naturaleza es un ser social, que requiere ser aceptado y convivir con sus semejantes, pero aquello es posible si se comparte un sistema de valores, a través del cual las personas determinan social y culturalmente

cuales acciones son adecuadas y cuales no lo son (López Macancela & González Freire, 2013; Veramendi Quispe, 2018).

Pueden clasificarse en valores personales, familiares, socio culturales, materiales, espirituales y morales. Los valores personales, son aquellos principios que cada persona construye y aplica en su vida personal, por su parte, los valores familiares son aquellas pautas que se establecen en el entorno familiar, se transmiten de padres a hijos y rigen el sistema de crianza, muchos de los valores personales se inculcan primero en el entorno familiar (Ávila Alvarado, 2018). En el mismo sentido, los valores socioculturales son aquellos que se construyen en un grupo social. En una civilización se establecen valores propios que rigen la conducta apropiada o no de las personas que los incluyen. Los valores materiales hacen referencia aquellos elementos necesarios para la subsistencia de las personas, es decir, el modo de satisfacer sus necesidades personales. En cuanto a los valores espirituales se describen como un conjunto de emociones que permiten alcanzar el bienestar personal. Finalmente, los valores morales representan aquellos que permiten al ser humano formarse como un ser racional que perfecciona constantemente sus actitudes hacia la construcción de una sociedad justa, equitativa y equilibrada (López Macancela & González Freire, 2013).

3.1.5. Popularidad y rechazo

Estos elementos que pueden generar una incidencia directa en el desarrollo socio afectivo. Durante los primeros años de vida, la popularidad se caracteriza por las habilidades sociales demostradas por el infante para establecer nuevas amistades, conservarlas y resolver conflictos. Por otro lado, un infante al ser rechazado desarrolla conductas negativas para su integración social, se vuelve agresivo, inquieto, tímido, retraído e inseguro. En cada caso se observa una reacción diferente, pero como denominador común se evidencia que los niños que sufren rechazo tienen problemas para adaptarse a su entorno social (Moraga-Álvaro, 2017).

3.2. Agentes que inciden en el desarrollo Socio Afectivo

Con relación a los agentes o factores que inciden en el desarrollo socio afectivo infantil, pueden ser de origen interno o externo. Dentro de los factores internos se encuentran los factores del desarrollo biológico, fisiológico y psíquico del individuo, en tanto que los factores externos son aquellos provenientes del entorno familiar, educativo y social en el cual el infante vive y se desarrolla. Estos factores se denominan agentes de socialización debido a la influencia directa que tienen sobre el desarrollo socio afectivo infantil (Quillupangui Larco, 2013).

El desarrollo afectivo permite formar ciudadanos competentes, emocional y socialmente capaces de relacionarse fácilmente con los demás y de comunicar sus deseos y sentimientos para enfrentar las dificultades de la vida. Entre los agentes de socialización más relevantes en el desarrollo socio afectivo están la familia como primer escenario de socialización, seguido por la escuela y la sociedad en general (Martín Rodríguez & Ocaña Villuendas, 2011).

Adicionalmente, el desarrollo socio afectivo consiste en dar libertad a los infantes para que sean independientes y construyan sus conocimientos, pues esto les ayuda a que desarrollen su personalidad y creatividad. También se basa en educar sin necesidad de maltratos y mucha importancia que el docente le preste atención a los párvulos (Gómez, 2016; Martín Rodríguez & Ocaña Villuendas, 2011).

3.2.1. La familia

La familia es núcleo de una sociedad, es el elemento y pilar fundamental para el desarrollo de todo individuo, por lo tanto, dentro de la familia es en donde se genera la mayor parte del aprendizaje del ser humano y juega un papel importante en el desarrollo de una nación (Checa et al., 2019; Coloma, 1993).Constituye el primer entorno en el cual el ser humano se adapta y desarrolla, por ende, es el espacio privilegiado para el desarrollo social y afectivo infantil. Puesto que en la familia se establecen lazos afectivos desde los primeros años de vida, entre padres e hijos, así como también entre hermanos o familiares cercanos (Suárez & Vélez, 2018). La familia está involucrada en casi todas las

actividades de las personas, porque el individuo se desarrolla dentro y fuera de un entorno social.

3.2.2. Sociedad

Describe a un grupo de individuos que están marcados con características propias de una cultura en común, un cierto folklore y criterios compartidos que condicionan sus costumbres, tradiciones, alimentación, vestimenta, estilo de vida y que se relacionan entre sí, en el marco de una comunidad (Martín Rodríguez & Ocaña Villuendas, 2011). Las personas cumplen varias funciones en la cual se establecen una serie de normas de comportamiento que son comunes para todos sus miembros y que se deben cumplir con compromiso y respeto. Las relaciones entre las personas son muy importantes, ya que esto ayuda al fortalecimiento de la sociedad, manteniendo todas las costumbres y tradiciones que existe en la misma (Salguero et al., 2011).

De acuerdo con Lanzas (2007) establece que la sociedad se define como un macro conjunto de microsistemas sociales, si bien, se conforma por muchos individuos estos perteneces a su vez a distintos sistemas de menor jerarquía dentro de la sociedad, entonces, el ser humano aprende progresivamente a interrelacionarse desde pequeños sistemas sociales hasta la sociedad en general (Lanzas, 2007).

4. MÉTODOLOGÍA

Se aplicó Análisis documental para seleccionar ideas relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él (Peña Vera & Pirela Morillo, 2007). Esto permitió estudiar el Currículo de Educación Inicial. Este enfoque procura orientar el documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias entre las que surgió y que permiten explicarlo.

Con este análisis, se procuró destacar su sentido y caracteres fundamentales, donde la crítica interna se centra en una interpretación personal y subjetiva, en la intención e intuición del investigador.

4.1. Información analizada

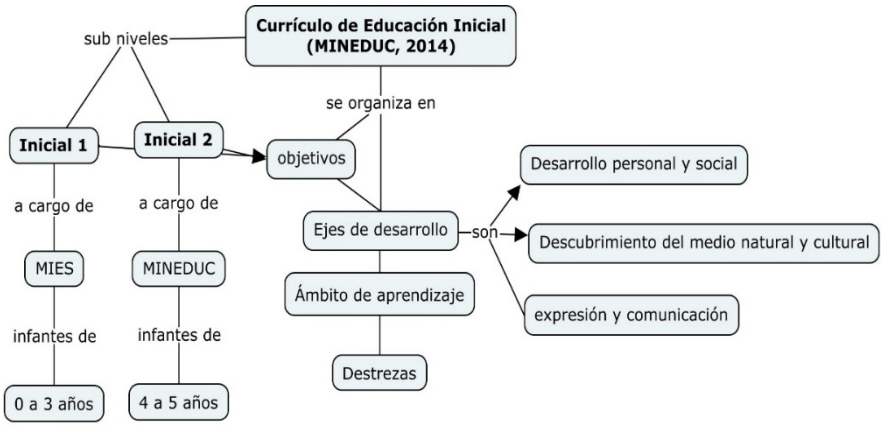
El presente estudio se analizó el Currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación, que rige todos los procesos educativos desarrollados tanto en las instituciones pertenecientes al Ministerio de Inclusión Económica y Social, así como a las instituciones pertenecientes al Ministerio de Educación. Este documento se encuentra organizado en función de tres ejes de desarrollo y aprendizaje:

- Eje de desarrollo personal y social
- Eje de descubrimiento del medio natural y cultural
- Eje de expresión y comunicación

Dentro de cada uno de estos ejes se establecen ámbitos de aprendizaje y destrezas para cada grupo etario, que orientan el proceso de planificación y ejecución de las estrategias y actividades didácticas de los educadores, así como también los procesos de evaluación del desarrollo infantil integral.

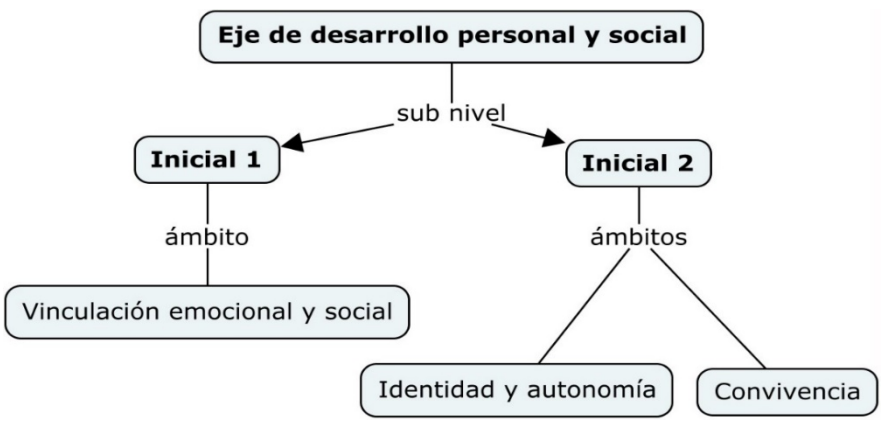
Este documento se divide entonces en dos subniveles: el subnivel de Educación Inicial 1, correspondiente a la atención educativa de infantes de 0 a 3 años, los cuales se atienden de forma no escolarizada a través de las instituciones y programas del Ministerio de Inclusión Económica y Social. Y el subnivel de Educación Inicial 2 correspondiente a los infantes de 4 a 5 años, se desarrolla de forma escolarizada a través de las instituciones del Ministerio de Educación (Figura 1).

FIGURA 1. Organización del Currículo de Educación Inicial.



Acorde a los objetivos del estudio, el análisis se centrará en el estudio del Eje de desarrollo personal y social, en el cual se encuentra inmerso el desarrollo socio afectivo infantil. Adicionalmente, se desprenden diversos ámbitos para cada uno de los subniveles educativos, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. *Organización de los ámbitos de aprendizaje del eje de desarrollo personal y social.*



4.2. Técnica de recogida de datos

En el proceso de estudio se trabajó con las técnicas indirectas o no interactivas, su estudio fue agrupar la lectura de documentos escritos que

recogen la realidad educativa del Currículum de Educación Inicial en Ecuador.

4.3. Procedimiento de la investigación

El procedimiento para el desarrollo de este estudio consistió en la obtención de la documentación oficial, para lo cual se solicitó al Ministerio de Educación y al Ministerio de Inclusión Económica y Social, documentación que permita comprender con mayor profundidad la organización y orientación curricular.

Posteriormente se procedió a realizar una lectura crítica del currículo de Educación Inicial, cuya información permitió elaborar matrices para comparar las orientaciones curriculares en torno al subnivel de Educación Inicial 1 a cargo del MIES, y las del sub nivel de Educación Inicial 2 a cargo del MINEDUC.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el Currículo de Educación Inicial del 2014, existe una articulación por sub niveles de educación, donde existe Ejes de Desarrollo y Aprendizaje, Ámbitos de desarrollo y aprendizaje y Componentes de los ejes de aprendizaje, en donde el eje de desarrollo personal y social está relacionado con el tema de investigación, el mismo que es desarrollado en las etapas fundamentales del desarrollo de la persona y que está inmerso entre los objetivos del MIES y MINEDUC, cada uno aplicando herramientas, estrategias y actividades para el cumplimiento de sus objetivos institucionales.

5.1. Educación Inicial 1 - MIES

La entidad estructuró una Guía de Orientaciones para la aplicación del Currículo de Educación Inicial Sub Nivel 1, donde dicho documento está dirigido a las Coordinadoras, Educadoras de los Centros Infantiles del Buen Vivir, del Ministerio de Inclusión Económica y Social, siendo su objetivo brindar una herramienta pedagógica (MIES, 2013).

Estudios realizados sobre la primera infancia consideran que una efectiva aplicación de una política pública es determinante en el desarrollo

de los menores. La misma que se resume en brindar servicios de calidad y calidez, con una educación que promueva el desarrollo de ambiente adecuado de aprendizaje se organizan rutinas y se fortalecen hábitos, mediado por el juego y la interrelación entre los demás.

El MIES como entidad rectora de esta política pública de desarrollo infantil integral, es responsable de la oferta de servicios de Desarrollo Infantil que orienta a atender a las niñas y niñas que pertenecen a hogares en condición de pobreza. La institución se enfoca en las acciones educativas adecuadamente planificadas, por ello identifica al currículo de Educación Infantil del MINEDUC como documento base para el desarrollo de habilidades y destrezas en menores de 3 años.

Los ejes de aprendizaje que se determina en el currículo son tres: el primero el desarrollo personal y social, seguido del eje de descubrimiento del medio natural y cultural, y el tercero la expresión, los cuales abarcan a los ámbitos: Vinculación emocional y social, el descubrimiento del medio natural y cultural, manifestación del lenguaje verbal no verbal y exploración del cuerpo y motricidad.

5.2. Educación inicial 2 - MINEDUC

Uno de los organismos más importantes que se puede encontrar en Ecuador es el Ministerio de Educación, misma que se encarga de administrar la educación de estudiantes de todos los niveles, desde el inicial hasta el bachiller (MINEDUC, 2014). Entre sus principales objetivos se encuentran promover la igual de género con sus estudiantes y formar personas preparadas con programas de calidad. También se encarga del mejorar el acceso al aprendizaje básico, sin importar cuán lejos vivan o si son de bajos recursos. Su objetivo es garantizar y respetar los derechos de los niños, así como la diversidad cultural y lingüística, su propio ritmo de crecimiento y aprendizaje, y potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas.

El Ministerio de Educación, mediante el Proyecto Educación Inicial de Calidad con Calidez, trabaja en pro del desarrollo integral de niños menores de 5 años, atiende su aprendizaje, apoya su salud y nutrición, y

promueve la inclusión, la interculturalidad, el respeto y cuidado de la naturaleza, y las buenas prácticas de convivencia.

En el currículo del Ministerio de Educación existe una Articulación entre Educación Inicial y primer grado de Educación General Básica, donde hay un Eje de Desarrollo y Aprendizaje que está vinculado al tema de investigación.

En el subnivel Inicial 2 como Ámbito de desarrollo y aprendizaje esta la Identidad y Autonomía donde se estudia los procesos de construcción de la imagen personal y valoración cultural que tiene el niño de sí mismo, su autoconocimiento y la generación de acciones y actitudes que le permitan ejecutar actividades que requiera paulatinamente de la menor dependencia y ayuda del adulto. Todo esto con la finalidad de desarrollar su progresiva independencia, seguridad, autoestima, confianza y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. En este ámbito se promueve el desarrollo de la identidad en los niños con un sentido de pertenencia, reconociéndose como individuo con posibilidades y limitaciones y como parte de su hogar, su familia, su centro educativo y su comunidad.

5.3. Análisis comparativo por objetivos de subnivel y objetivos de aprendizaje

Dentro de cada uno de los subniveles de Educación Inicial se establecen objetivos enmarcados en cada uno de los ejes de desarrollo, en el caso del eje de desarrollo personal y social, se establecen los siguientes objetivos para cada subnivel (Ver tabla 1 y 2).

TABLA 1. *Objetivos de aprendizaje en el eje de desarrollo personal y social en el sub nivel de Educación Inicial 1.*

ÁMBITO	OBJETIVO DE SUBNIVEL	OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Ámbito Vinculación emocional y social	Desarrollar destrezas que le permitan interactuar socialmente con mayor seguridad y confianza, a partir del conocimiento de sí mismo, de la familia y de la comunidad, favoreciendo niveles crecientes de autonomía e identidad personal y cultural.	Desarrollar su identidad, a partir del reconocimiento de ciertas características propias y de vínculos de pertenencia con personas y objetos de su entorno cercano. Incrementar el nivel de independencia en la ejecución de acciones cotidianas, desarrollando progresivamente su autonomía. Incrementar su capacidad de relacionarse positivamente con otras personas estableciendo vínculos que facilitan la adquisición de la seguridad y confianza en sí mismo, así como a su proceso de socialización. Desarrollar la capacidad de expresar sus emociones, sentimientos y preferencias como parte del proceso de aceptación y autorregulación de sí mismo.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Objetivos de aprendizaje en el eje de desarrollo personal y social en el sub nivel de Educación Inicial 2.*

ÁMBITO	OBJETIVO DE SUBNIVEL	OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Identidad y autonomía	Lograr niveles crecientes de identidad y autonomía, alcanzando grados de independencia que le posibiliten ejecutar acciones con seguridad y confianza, garantizando un proceso adecuado de aceptación y valoración de sí mismo.	Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás. Adquirir niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden. Practicar acciones de autocuidado para evitar accidentes y situaciones de peligro cumpliendo ciertas normas de seguridad.
Ámbito Convivencia mía	Descubrir y relacionarse adecuadamente con el medio social para desarrollar actitudes que le permitan tener una convivencia armónica con las personas de su entorno.	Incrementar su posibilidad de interacción con las personas de su entorno estableciendo relaciones que le permitan favorecer su proceso de socialización respetando las diferencias individuales. Demostrar actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase para el cultivo de la formación de valores como la solidaridad. Identificar a las diferentes personas de su entorno familiar y comunitario y comprender el rol que cumple cada uno de ellos valorando su importancia. Adquirir normas de convivencia social para relacionarse activamente con las personas de su entorno.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en las tablas presentadas, en el subnivel de Educación Inicial 1 y 2, se describen objetivos de subnivel de los cuales se desprenden objetivos de aprendizaje. En este caso, se observa que, mientras en el subnivel de Educación Inicial 1, se trabaja únicamente el ámbito de vinculación emocional y social, orientando los objetivos de

aprendizaje hacia el fomento de la identidad, la autonomía, la socialización y la auto regulación de los infantes de 0 a 3 años.

En el subnivel de Educación Inicial 2, se trabajan dos ámbitos, la identidad y autonomía y la convivencia, el primer ámbito establece objetivos de aprendizaje orientados al desarrollo de la identidad, la autonomía y el auto cuidado y el segundo ámbito cuyos objetivos se centran en la interacción social, las actitudes de colaboración, la identificación de su rol y las normas de convivencia, en los infantes de 4 a 5 años.

5.4. Análisis comparativo por ámbitos de aprendizaje

Cada uno de los subniveles describe distintos ámbitos de aprendizaje en el eje de desarrollo personal y social El análisis profundo de estos ámbitos de aprendizaje permite obtener una perspectiva más concreta acerca de las orientaciones curriculares en cada uno de los subniveles de la Educación Inicial, como se observa en la tabla 3.

TABLA 3. *Comparación de los ámbitos de aprendizaje del eje de desarrollo personal y social por sub nivel educativo.*

DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL	
MIES	**MINEDUC**
Ámbito de vinculación emocional y social: está dirigido por el Mies en edades de 0 a 3 años donde ha permitido desarrollar capacidades socio afectivas para interactuar desde algunas características propias del infante como es el egocentrismo y el apego tanto con su madre como con las profesionales de cada uno de los CDIs, donde manifiestan emociones generando vínculos con otros actores y entornos y así lograr los procesos de socialización. En el aspecto emocional el infante requiere de mucho contacto cálido y afectivo, donde las manifestaciones de las profesionales deben ser de cariño, amor, buen trato, cuidado especial respeto, protección y sobre todo aceptar al infante tal y como es, el papel que juega la profesional dentro de cada uno de los CDIs es importante para que la madre tenga la completa seguridad que su niño o niña queda en buenas manos, esto permitirá configurar la personalidad del infante garantizando procesos adecuados de autoestima, seguridad, confianza, identidad personal y cultural.	Ámbito Identidad y autonomía: es el resultado de un proceso de ajuste con el entorno más inmediato, donde juega un papel relevante la imagen positiva de uno mismo, la estimación y el autoconcepto, mediante la construcción de sí mismo, descubriendo así sus características personales, posibilidades y limitaciones, llevando a cabo tareas de la vida cotidiana para adecuar su conducta con el mismo, hacia otros y por ende a los adultos, con la finalidad de desarrollar independencia, seguridad, confianza y respeto a sí mismo y a los demás, en su hogar, su familia, su centro educativo y su comunidad. Ámbito convivencia: es la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los infantes, partiendo de su núcleo familiar a espacios y relaciones cada vez más amplias como los centros educativos. La convivencia debe iniciarse desde las primeras etapas del infante, ya que se fomenta la construcción diaria de la responsabilidad, mediante la implicación, la complicidad y la confianza del infante, donde se consigue pautas educativas imprescindibles para la educación para la convivencia, promoviendo el desarrollo de actitudes de respeto, empatía, el goce de sus derechos y la puesta en práctica de sus obligaciones.

El eje de Desarrollo personal y social integra los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño, a partir del descubrimiento de las características propias y la diferenciación que establece entre él y las otras personas, promoviendo el creciente desarrollo de su autonomía mediante acciones que estimulan la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, fomentando la construcción adecuada de su autoestima e identidad, como parte importante de una familia, de una comunidad y de un país.

También considera aspectos relacionados con el establecimiento de los primeros vínculos afectivos, propiciando interacciones positivas, seguras, estables y amorosas con su entorno más cercano, además, considera el paulatino proceso de adaptación y socialización del niño que propicia la empatía con los demás, así como la formación y práctica de valores, actitudes y normas que permiten una convivencia armónica.

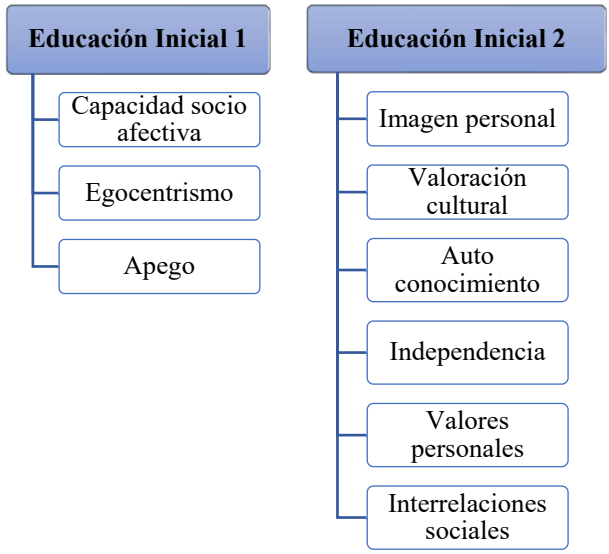
La existencia de acuerdo a la ley de una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación, ha quedado sentado únicamente en la carta magna ya que en la práctica no se cumple con el proceso de evaluación ni se cuenta con una institución que realice la actividad, lo que da como resultado que la cualificación del desarrollo integral en edades tempranas se lo realice a conveniencia y no enfocándose en metas alcanzables y comparables.

5.5. Dimensiones del currículo base

Desde el análisis documental se puede evidenciar entonces una congruencia entre las dimensiones que se trabajan en el subnivel de Educación Inicial 1 y 2, no obstante, acorde a los fundamentos teóricos del desarrollo socio afectivo infantil, estos ámbitos son limitados y no abarcan la multiplicidad de aspectos y expresiones estudiadas en el estado del arte.

Del proceso de análisis documental, se ha podido construir un esquema de dimensiones que se delimitan en los lineamientos curriculares, para el trabajo pedagógico en los subniveles de Educación Inicial 1 y 2, las cuales, se pueden apreciar en la Figura 2.

Figura 3. *Dimensiones del desarrollo socioafectivo.*



La capacidad socio afectiva se describe en el nivel intrapersonal, en donde cada infante debe fomentar el autoconcepto, la autoestima y el autocuidado, para de esta forma, reconocerse como un individuo único, valorado, amado, capaz. Estas construcciones dependen en gran medida de los adultos e infantes con los cuales se interrelaciona en los diversos entornos (Romagnoli et al., 2019).

El egocentrismo es característico de las etapas de desarrollo sensorio motriz, preoperacional y preconceptual intuitivo, el infante egocéntrico ve el mundo a través de su propia perspectiva, sus deseos y necesidades por sobre las de los demás, puesto que aún no desarrolla la empatía. El apego, mismo que puede ser seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente, dependiendo de las características del entorno en el cual se desarrolla el infante y en el tipo de relación que construye con sus padres y/o cuidadores (Radul, 2019).

El apego es el lazo afectivo del infante hacia sus padres y desempeña un rol fundamental en la regulación del estrés en momentos de angustia, es decir, las personas han nacido con la tendencia innata de apegarse a

una persona protectora que lo cuida, el apego le permite generar un estado de seguridad y de tranquilidad dentro de un medio social (Iturrioz Arribas, n.d.)

La imagen personal se describe en las dimensiones física, afectiva y cognitiva, en donde cada uno de los infantes descubre sus propias características y posibilidades para poder construir una imagen interna sobre sí mismo.

La valoración cultural del infante radica en su sentido de pertenencia y el reconocimiento hacia sí mismo como parte de una cultura determinada, lo cual permite construir su propia identidad cultural y en el futuro convertirse en un miembro activo de las expresiones y manifestaciones culturales propias.

El auto conocimiento se centra en el autoconcepto, la autoconciencia y la autoevaluación, en donde el infante va construyendo los conceptos sobre sí mismo, su personalidad, su carácter, sus capacidades, entre otras, así como también un aspecto importante la habilidad para evaluar sus propias acciones, diferenciando lo bueno de lo malo.

La independencia implica el desarrollo de habilidades de autonomía crecientes en los aspectos de hábitos de higiene personal, el control de esfínteres, la alimentación, la relación con los demás, el ocio, los juegos, la responsabilidad y el trabajo. En este sentido, este subnivel educativo se enfoca en lograr que los infantes sean cada vez menos dependientes de los adultos de su entorno.

Los valores personales, corresponden a la adquisición de actitudes que son establecidas socialmente como necesarias, en este caso, se enmarca en el respeto y la responsabilidad como valores fundamentales para la convivencia en el entorno social (López Macancela & González Freire, 2013).

La interrelación social abarca las habilidades que permiten al infante convivir armónicamente en los entornos familiar, social, educativo, para ello, debe adquirir normas de convivencia establecidas en el medio social, que marcan las pautas para el comportamiento de las personas.

Estas dimensiones, engloba los aspectos que integran el desarrollo socio afectivo infantil y sobre las cuales, los educadores de las diversas modalidades y ministerios deben enfocarse para el diseño, ejecución y evaluación de las actividades didácticas.

De esta forma, se entiende el desarrollo socio afectivo como un proceso complejo y dinámico que involucra aspectos como la capacidad socio afectiva, el egocentrismo, el apego, la imagen personal, la valoración cultural, el auto conocimiento, la independencia, los valores personales y las interrelaciones sociales.

6. CONCLUSIÓN

El acceso a la atención infantil integral constituye un elemento de trascendental importancia para asegurar el óptimo desarrollo de los futuros ciudadanos, por lo cual, como garantía de la equidad, se ha elaborado por parte del Ministerio de Educación el Currículo de Educación Inicial, vigente en el país desde el año 2014, en donde se establecen los lineamientos y orientaciones para la atención a la primera infancia. El Ministerio de Inclusión Económica y Social, atiende a niños menores de 3 años, a través de las modalidades Creciendo con Nuestro Hijo (CNH) y Centros de Desarrollo Infantil (CDI), que son modalidades de atención no escolarizada, en tanto que el Ministerio de Educación atiende a los infantes de 4 a 5 años, por medio de las instituciones educativas, en donde se incluye el subnivel de Educación Inicial 2, como un nivel optativo para los usuarios. En el Currículo de Educación Inicial de estas instituciones se determinaron las dimensiones necesarias para evaluar el trabajo pedagógico de los docentes: Capacidad socio afectiva, Egocentrismo, Apego, Imagen personal, Valoración cultural, Auto conocimiento, Independencia, Valores personales e Interrelaciones sociales.

7. REFERENCIAS

Acosta, F. P., & Clavero, F. H. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, □□(2), 249–263.

Aguaded Gómez, M. C., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*.

Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., Gonzáles Arratia López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., Pérez Leal, A., & Vidal Mendoza, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, □□(3), 326–336.

Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I., & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, □□(2), 79–86.

Araque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología Al Servicio Del Pueblo"*, □(3), 150–161.

Ávila Alvarado, M. S. (2018). *Educación en valores en el nivel inicial*.

Baeza, L. L. (2021). Hacia Una Pedagogía de la Cotidianidad en la Educación Inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, □□(1), 131–151.

Bedford, E. (1956). Emotions. *Proceedings of the Aristotelian Society*, □*7*, 281–304.

Checa, V. S., Orben Mendoza, M. M., & Zoller Andina, M. J. (2019). Funcionalidad familiar y desarrollo de los vínculos afectivos en niños con problemas conductuales de la Fundación “Nurtac” en Guayaquil, Ecuador. *Academo*, *6*(2), 149–163.

Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Martínez, D. C., Carrasco, P. J. C., & Slomp, N. (2021). Prosocialidad en Preescolares: Estudio de Teorías Subjetivas de Profesoras de Educación Inicial. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, □*9*(1), 97–117.

Coloma, J. (1993). *Pedagogía familiar* (Vol. 63). Narcea Ediciones.

del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. del R. N. (2018). Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de digital storytelling. *Educación XX□*, □□(1), 345–374.

Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, □□.

Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, □*6*(3), 128–138. https://doi.org/10.1080/02783190409554258

Gómez, V. S. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Editorial Síntesis.

Guedeney, A., & Dupong, I. (2020). The effects of socio-affective environment. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 173, pp. 443–450). Elsevier.

Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., Gabriel, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, □*7*(4).

Guillén, K. L. V., Lúa, E. E. Z., Martínez, Y. E. G., & Pizano, D. A. (2021). LA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA MUERTE DURANTE LA INFANCIA MEDIA. *Integración Académica En Psicología.*, *9*(26), 101.

Holguín Vela, A. C. (2020). *La percepción de los colores en las frutas y las emociones en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a □años*. Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación ….

Ibarra-Aguirre, E., & JACOBO-GARCÍA, H. M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Diversidad*, □□, 13–23.

Iturrioz Arribas, M. (n.d.). *El vínculo del apego.*

Lanzas, J. B. (2007). *la cultra normativa prolegomenos para una definicion del derecho* (Issue 55). UNAM.

López Macancela, T. E., & González Freire, J. G. (2013). *Desarrollo socio-afectivo en la formación de valores*.

Martín Rodríguez, M. N., & Ocaña Villuendas, L. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Editorial Paraninfo.

MIES. (2013). *Ministerio de inclusion economica y social*. Recuperado el.

MINEDUC. (2014). *Orientaciones metodológicas. Ministerio de Educación*. Quito, Ecuador: MINEDUC.

Monge López, C., & Gómez Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *El Papel de La Convivencia Escolar En La Formación Inicial Del Profesorado de Educación Infantil y Primaria*, 197–220.

Mora, Y. P. C., & Tinjacá, M. E. M. (2020). Estrategias de integración sensorial en la educación infantil. *Foro Educacional*, *3*□, 53–76.

Moraga-Álvaro, G. (2017). *Estudio sobre maquiavelismo y teoría de la mente: influencia en la popularidad y rechazo en el grupo de iguales*.

Mujica Johnson, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, □*9*(2), 160–174.

Muñoz Pascual, C. (2018). *El tratamiento de las emociones negativas a través de la literatura infantil: el miedo y la tristeza*.

Ospina Ospina, B. E., & Restrepo Uribe, M. J. (2021). *Caleidoscopio de emociones: un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia).*

Palma, V. C. C.-D., Llorent-Bedmar, V., & Navarro-Granados, M. (2020). La formación inicial de los profesionales de la Educación Infantil en Inglaterra, Francia y España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, □□(2), 436–460.

Pauw, L. S., Sauter, D. A., Van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2018). Sense or sensibility? Social sharers' evaluations of socio-affective vs. cognitive support in response to negative emotions. *Cognition and Emotion*, *3*□(6), 1247–1264.

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, □*6*, 55–81.

Quillupangui Larco, P. E. (2013). *La relación de la educación artística y el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de* □*a* □*años*. Quito; 2013.

Radul, I. H. (2019). RESEARCH OF THE EGOCENTRISM OF INFANTILE SPEECH IN PSYCHOLOGY. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, □, 52–57.

Reina, V. G., & De la Torre Sierra, A. M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, □*7*, 39–52.

Restrepo, C. M. Z. (2007). *Hacia una comunidad educativa interactiva*. Universidad Eafit.

Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. M. (2019). *¿ Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?*

Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., De los Rios, O. H., & Sañudo, J. P. (2017). [Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psicología Desde El Caribe*, *3*□(1).

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, □(2), 143–152.

Sánchez Restrepo, H. S. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*.

Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., & Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, □□(3), 401–421.

Sellan Contreras, J. K. (2018). *Autorregulación de la ira en niños con necesidades educativas especiales*.

Serrano, P. (2019). *La integración sensorial: en el desarrollo y aprendizaje infantil* (Vol. 85). Narcea ediciones.

Suárez, P. P. A., & Vélez, M. M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios: Revista Virtual de La Institución Universitaria de Envigado*, □□(20), 173–198.

Veramendi Quispe, C. B. (2018). *El desarrollo socioafectivo en la formación de valores.* Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la ….

Vostanis, P., Eruyar, S., Haffejee, S., & O'Reilly, M. (2021). How child mental health training is conceptualized in four low-and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy*, □□(1), 1–15.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS

ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO
Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario de pandemia global del SARV-COVID-19, un grande número de instituciones fueran obligadas a adoptar medidas de organización académica de educación a distancia o educación en línea, configuradas de forma como estrategias de educación remota de contingencia, en respuesta al necesario distanciamiento social para el control de la pandemia del COVID-19.

La educación remota de contingencia ha resultado en un fenómeno sin precedentes en la historia de la educación, con procesos acelerados de adopción masificada de las tecnologías de la información y comunicación disponibles en los distintos entornos y transformación digital del contexto educativo.

El uso no planificado y poco estructurado de modelos y estrategias de educación a distancia y en línea ha acelerado el discurso pedagógico relacionado a una supuesta centralidad del estudiante en el proceso educativo. Surgen algunas preguntas: ¿Qué significa la centralidad del estudiante en un proceso que debe ser dialógico? ¿Cuáles las implicaciones educativas y filosóficas de ese discurso? ¿Existen teorías pedagógicas que sostienen estas prácticas y discursos?

En tiempos de redes sociales en donde cada persona selecciona lo que le gusta, se relaciona con las personas afines, consume productos a la medida y determina lo que desea, los resultados apuntan que la mencionada centralidad puede ser muy discutible y expresa una visión

neoliberal de educación, que disfraza elementos como: el narcisismo estudiantil, el primado de la atención al cliente (alumnos), la sumisión de los prestadores de servicio (profesores), la proposición del profesor como actor secundario en el proceso educativo, la utilización de tecnología para la disminución de costes, la debilitación de las relaciones humanas y paradigmas de transmisión y repetición de contenidos.

Nuestras lecturas identifican que la centralidad del proceso educativo no esta en el estudiante, y tampoco en el profesor, pero en el encuentro educativo y en la mediación pedagógica. Las consecuencias de ese axioma para la educación exigen una comprensión más amplia del proceso formativo, que consiste en el vínculo significativo entre personas, alrededor de la construcción del conocimiento. La comprensión de los aspectos sociales y comunicacionales de la educación deben ser profundizados para que la formación cultural no se convierta en mera instrucción dentro de una lógica de adestramiento para el mercado.

2. OBJETIVOS

Ese trabajo tiene por objetivo analizar las implicaciones filosóficas del discurso sobre la centralidad del estudiante en el proceso educativo y, adicionalmente, identificar algunos elementos filosóficos para pensar la relación profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-sociedad.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esa investigación es de naturaleza cualitativa, con uso de revisión bibliográfica de textos filosóficos bajo un abordaje crítico-dialéctico y análisis interpretativa considerando la tradición filosófica de la Escuela de Frankfurt. Los autores seleccionados para la reflexión fueron Vygotsky, Freire, Arendt y Adorno. Los dos primeros reconocidos pensadores de la educación y los últimos filósofos contemporáneos del siglo XX que han dedicado algunas reflexiones sobre la educación post la Segunda Guerra Mundial.

La perspectiva dialéctica adoptada en este trabajo busca intensificar las contradicciones y tensiones entre las teorías, discursos y los hechos sociales. De conformidad con la perspectiva de Goldman (1991),

> El pensamiento dialéctico afirma (…), que nunca hay puntos de partida absolutamente ciertos, tampoco problemas definitivamente solventados; afirma que el pensamiento nunca avanza en línea recta, pero toda verdad parcial solamente asume su verdadera significación por su lugar en el conjunto.

La perspectiva dialéctica propuesta, busca evidenciar y analizar interrelaciones y consecuencias de eventos singulares y su relación con la totalidad del contexto social.

5. DISCUSIÓN

5.1. La centralidad del estudiante en el discurso pedagógico

La educación contemporánea, con sus instituciones, proyectos, metodologías, docentes, etc. es demandada por un sin número de sectores sociales como la responsable por dar soluciones a problemas. La expectativa sobre las instituciones y los procesos educativos apuntan a resultados de toda índole, como por ejemplo la transformación económica, la eliminación de la pobreza, el fin de las inequidades y exclusiones. No hay lugar a dudas de que la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos, pero frente a políticas públicas que limitan la autonomía, disminuye los recursos y imponen modelos y metas sin suficiente reflexión pedagógica, resta muchas veces a las instituciones adaptarse.

Entre los diversos discursos pedagógicos se observa lo de la centralidad del estudiante en el proceso educativo, como algo asimilado y un tanto obvio, pero es pertinente y, quizá, urgente preguntarse sobre las implicaciones de una supuesta centralidad del estudiante.

La educación en cuanto proceso social puede ser observada en entornos informales, no formales y formales.

La educación informal no trata de procesos estructurados, es resultante de las actividades de la vida cotidiana en la relación de la familia, del

entorno de trabajo, del ocio y de la vida en sociedad. La primera educación viene de la familia, responsable por los cuidados de los infantes y su introducción en la cultura y la sociedad. En tiempos de internet se puede observar una grande exposición de los niños, desde una temprana edad a una cantidad inmensa de contenidos producidos en las redes sociales, redes de películas, sitios web y aplicaciones de teléfonos y dispositivos mobles inteligentes. La exposición a estos dispositivos y contenidos se incrementa de forma muy acelerada en todos los niveles etarios y entornos socioeconómicos.

La educación no formal se refiere a aquella que tiene lugar fuera del sistema escolar o universitario formal y es estructurado desde la perspectiva y intereses de aprendizaje o desarrollo de habilidades del estudiante (clases de música, arte, deporte, entre otros) o del entorno productivo (capacitación y actualización para actividades laborales). Ese tipo de formación, en contexto de educación continua ha ganado grande relevancia en la sociedad del conocimiento y de la transformación digital.

Por fin, la educación formal es aquella desarrollada en un entorno organizado y estructurado, con la intención de enseñar y con mecanismos técnicos e institucionalizados para ello. Las escuelas, colegios, institutos técnicos y universidades son las principales instituciones de educación formal, con políticas, currículo, didáctica y evaluación sistematizados para "disciplinar" el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

El discurso sobre el aprendizaje centrado en el estudiante gana mucha relevancia en el contexto de la educación básica y superior, de modo especial en el Espacio Europeo de Educación Superior, desde la conferencia ministerial de Lovaina, del año 2009. En esa conferencia los ministros reflexionan sobre la nueva economía del conocimiento, que demandará nuevas competencias individuales para incrementar la competitividad en un entorno de competencia global.

Foucault (1992) reflexiona sobre el carácter disciplinar de los sistemas educativos, sus mecanismos de poder y su intervención sobre los individuos. La centralidad del estudiante parece configurarse bajo el argumento de una educación autoritaria o bancaria como la clasifica Freire

(2022), que exigía un contacto más humano y liberador entre profesores y estudiantes, convertido posteriormente en estética discursiva neoliberal que aboga el desarrollo de las competencias y necesidades de cada individuo, pero disimula sus fines económicos de competitividad.

El aprendizaje basado en el estudiante debe convertirse en un nuevo paradigma (Brandes y Ginnings, 1986), el modelo educativo centrado no debe estar centrado en la excelencia del profesor, pero en la centralidad del estudiante y sus resultados (Gibbs, 1995), con el uso de métodos docentes innovadores (Kember, 2008), enfocado en conocimientos cognitivos específicos de cada uno de los temas de estudio y en competencias transversales (O'Nell y McMahon, 2005).

El discurso de la centralidad del estudiante parece apuntar no a la persona, más a los resultados que ella genere frente a una lógica de competitividad y mercado que debe entrar en aula, con mecanismos cuantificables, inequívocos y estandarizados. No se trata por lo tanto de la centralidad del estudiante, más de la centralidad de sus resultados para la competitividad en sociedad.

La reflexión sobre el significado filosóficos y antropológico de la educación es urgente y nos ayudará en la reflexión sobre el significado de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje.

El termino educación viene del latín *Educere* y significa conducir, llevar de un estado a otro, extraer, sacar de dentro. La palabra en su origen tiene un claro matiz de acción y actividad vinculados a una relación dialéctica entre interiorización y exteriorización, y por lo tanto expresa el sentido profundo de le educación que es traer a la luz, tornar evidente y consiente todas las capacidades y potencialidades de cada persona. La educación tiene entonces un papel transformador, emancipador y liberador, a la medida que estimula las potencialidades más profundas de cada individuo de modo a permitirle ser lo mejor posible, con sus características personales.

Los discursos de la centralidad del estudiante se basan en algo esencial de la educación que es el desarrollo de cada sujeto, pero parecen ignorar la dimensión comunitaria y social de la educación, tanto en sus fines

cómo en sus medios. Para profundizar un poco más sobre esa temática revisaremos el aporte de algunos teóricos de la educación.

5.2. El socio constructivismo y la pedagogía crítica

Considerando el discurso de la centralidad del estudiante buscaremos identificar cómo ese tema puede ser abordado a partir de una de las principales teorías del aprendizaje. El socioconstructivismo desarrollado por el psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky (1885 – 1934) buscaba estudiar las funciones superiores del ser humano, relacionadas a la memoria, atención voluntaria, razonamiento y la solución de problemas. Por otro lado, tenemos la contribución del brasileño Paulo Freire (1921 – 1997) que ha desarrollado una pedagogía histórico-crítica. Estos dos autores adoptan perspectivas teóricas de base histórico cultural que se vinculan directamente a la educación y el desarrollo de los sujetos.

Empecemos el análisis por Vygotsky, para él:

> el desarrollo cognoscitivo en los seres humanos tiene una base socio-cultural, por lo que la inteligencia se construye socialmente. Así el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible y no solo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje, por lo que es más un proceso de apropiación del saber exterior que de asimilación-acomodación. (Ávila, F. y Alfonzo, K 2012, p. 160)

Bajo estas categorías la educación es siempre fruto de una interacción social, en donde la cultura y la sociedad dona los insumos históricos que permitirán a los individuos reflexionar y desarrollar su inteligencia. Es fundamental la comprensión de que no se trata de un proceso de repetición, pero de significación y resignificación motivada por la interacción social, apropiación del saber y creación de nuevo saber.

Considerando los procesos de aprendizaje con dimensiones internas y sociales afirma Vigotsky, "nuestra hipótesis establece la unidad, pero no la identidad entre los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ella presupone que uno se convierta en el otro" (1999, p.118). El aprendizaje con su dimensión social no se limita a los procesos internos. De esa manera la educación contempla procesos que van

más allá del estímulo y respuesta, la educación presupone mediación y encuentro pedagógico.

El discurso de la centralidad del estudiante parte del presupuesto de la demonización de las clases tradicionales y del profesor autoritario, lo que Freire (2021) ha denominado concepción bancaria de la educación, en donde el docente enseña y transfiere conocimiento y el estudiante igual que una caja vacía debe absorber todo de forma pasiva. Los daños psicológicos y en el aprendizaje generados por procesos autoritarios y opresivos de formación en la vida de los estudiantes son innegables, pero los nuevos métodos, supuestamente innovadores, con uso de tecnologías, sistemas, dinámicas, nuevas didácticas pueden replicar de igual manera la matriz autoritaria. El hecho de que el estudiante participe cumpliendo actividades propuestas por el profesor no garantiza que la clase desarrolle de forma crítica, ciudadana, democrática y favorezca el desarrollo de personas más innovadoras y emancipadas.

Para Freire,

> La educación, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognocente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognocible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes – educador, por un lado; educandos, por otro -, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (2021, p. 60-61).

De esa manera Freire (2021) destaca que mientras la concepción bancaría mantiene la contradicción educador-educandos, la educación liberadora supera esa contradicción y afirma la relación dialógica y de complementariedad.

De esa manera, para Freire (2021, p. 61) "ya, nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador." Por lo tanto, la educación no podrá bajo estas categorías estar basada en la centralidad del estudiante, pero en la centralidad de la relación entre los miembros de la comunidad

educativa. La educación problematizadora requiere un esfuerzo permanente a través del cual la comunidad educativa debe ir trabajando continuamente formas de pensamiento auténtico y de acción, de modo a ir percibiendo críticamente su forma de ser y vivir en el mundo.

Considerando la obra de Freire (2021) la premisa de la centralidad del estudiante se presenta conflictiva con un entorno dialógico. La educación presupone encuentro entre perspectivas concretas, visiones de mundo, ideas y sujetos verdaderos en la búsqueda de una comunicación auténtica, en un esfuerzo comunitario de crear el inédito viable, lo que en otras palabras corresponde a la búsqueda de las condiciones objetivas para transformación de la realidad y creación de nuevo conocimiento.

La educación debe garantizar al estudiante las posibilidades para la lectura de mundo, de contextos, de factores explícitos e implícitos en el lenguaje y en la ciencia. Es un acto de formación de la libertad y, a la vez, de interpretación de los fenómenos y situaciones concretas. En él participan profesores, estudiantes y la comunidad educativa.

Los presupuestos sociales de las teorías de Vigotsky y Freire amplían la dimensión del aprendizaje en cuento proceso comunitario, comunicativo y crítico, por lo que la centralidad del profesor o del estudiante se convierte en una limitación de la potencialidad de la relación dialógica necesaria para la educación. La centralidad de cualquiera de los actores implicaría algún nivel de autoritarismo o narcisismo en la relación educativa y se convierte en disfraz para teorías antidialógicas que mantienen el distanciamiento entre profesores y estudiantes.

5.3. *Amor mundi* y emancipación

La educación no es un negocio y su finalidad social no es la cualificación para el mercado, la competitividad y la dominación hegemónica de una nación sobre otra. La educación debe formar para la vida, para la humanización y para el desarrollo de los pueblos. La educación debe dar bases para que el ser humano sea capaz de realizar transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales de base incluyente y promotora de una vida feliz.

La educación de calidad es un factor social que disminuye la exclusión, pero en medio a la lógica de mercado la exclusión disminuye año a año en la cuestión del acceso a la escuela y a la universidad, pero sigue aumentando en el interior de las instituciones. La política educativa y la cualidad de la formación suele variar de una institución para otra. La calidad de las universidades de las élites no es similar a las universidades de las masas. Por ejemplo, en Brasil, de acuerdo con el censo de la educación superior del año 2020, de un total 2608 instituciones de educación superior, solamente 198 son universidades plenas y tienen la obligación de desarrollar investigación y programas en nivel de doctorado, lo que significa menos de 8% de las instituciones tienen inversiones en el desarrollo científico y un entorno investigativo para los estudiantes. En la medida que la oferta de educación para el trabajo se incrementa, el futuro queda cada vez mas incierto, por dos razones: la primera que las sociedades tendrán ejércitos de desempleados por los cambios en el mundo del trabajo, segundo por que los trabajadores no tienen las condiciones formativas para generar innovación y adaptarse a nuevos entornos y contextos complejos.

Como hemos analizado anteriormente, desde la perspectiva de Vigostky y Freire la educación tiene una dimensión social y de comunicación. Considerando los análisis de Arendt y Adorno, añadiremos algunas categorías que se relacionan con el compromiso con la sociedad y la autodeterminación del pensamiento.

Según Arendt (2017, p. 234), "la educación esta entre las actividades mas elementares y necesarias de la sociedad humana, que jamás permanece tal cual es, pero se renueva continuamente". Esa renovación permanente afirmada por Arendt nos parece configurarse como deseo social, pero no necesariamente como una situación real. Los métodos en alguna medida cambian, como se puede identificar con la presión sobre el uso de metodologías activas e inclusión de tecnologías en el ambiente del aula. En los entornos educativos de poblaciones de mejores condiciones sociales esa imposición es bastante visible, pero en sitios más empobrecidos las clases siguen modelos tradicionales, eminentemente bancarios y con falta de profesores y recursos.

Tanto en los entornos de abundancia cuanto de escasez la educación busca preparar o encargar a los estudiantes para el cuidado del mundo y de la sociedad en un futuro cercano. La centralidad del estudiante no puede convertirse en estímulo a la pérdida de autoridad del profesor, muchas veces cambiado por otro, al menor signo de falta de insatisfacción de los estudiantes. No se trata aquí de defender a profesores autoritarios, poco capacitados o con problemas de relacionamiento con sus estudiantes, pero de reflexionar sobre la responsabilidad sobre el mundo. Sobre ese tema comenta Arendt:

> En la educación, esa responsabilidad por el mundo asume la forma de autoridad. La autoridad de la educación y las cualificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque cierta cualificación sea indispensable para la autoridad, la cualificación, por más grande que sea, nunca engendra por si sola la autoridad. La cualificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de instruir los otros sobre él, pero su autoridad se asenta en la responsabilidad que asume por este mundo. (Arendt, 2017, p. 239)

La autoridad del docente rebosa sobre su responsabilidad y cuan explícita es ella en la vida del profesor. Hay una autoridad moral que no viene de los títulos y de la formación sino de la visión de mundo y compromiso. La educación es un signo de amor por el mundo, se trata de un compromiso con la realidad y su transformación. Para Arendt,

> La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (ARENDT, 2017, p. 247).

La educación al mismo tiempo que desarrolla el individuo y sus características personales le compromete con el mundo, hace que el sujeto reciba elementos que permita su crecimiento personal, para que luego sea capaz de amar a la sociedad y retribuir por medio de una vida activa a la renovación del mundo común. Para que el estudiante pueda desempeñar de la mejor manera las labores de la vida activa la sociedad le regala el espacio escolar. La palabra *scholé* significa ócio, lo mismo

que espacio de la libertad, de la creatividad, de disfrutar el tiempo. Recuperar ese significado del contexto escolar nos parece algo fundamental para una educación emancipadora. El contexto de la centralidad del estudiante identificamos una nueva época en donde la experiencia, de acuerdo con Maar (2014), equivale y se limita a la participación o no participación en los procedimientos comunicativos, informativos. Esa participación es la finalidad del proceso educativo y se convierte en un elemento fundamental para la identificación de los sujetos bien adaptados.

Adorno, en su ensayo *Educación después de Auschwitz,* presenta una respuesta negativa a la pregunta sobre la finalidad de la educación, afirma:

> La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso (Adorno, 1998, p. 79).

La educación debe fundamentarse en una lucha contra la barbarie y a una consciencia que supere la perspectiva gerencial del mundo administrado y la frialdad burguesa de la una conciencia reificada autoritaria y manipuladora del mundo, desviada para la eficiencia y que desconoce y no se preocupa con los fines. Para Adorno, "la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de auto determinarse, de no entrar en el juego." (Adorno, 1998, p. 83). Al contrario del argumento de Adorno, la centralidad del estudiante para que sea más competitivo insiere los individuos de manera fatal en el juego del mercado, en donde la compasión, la solidaridad y la generosidad no tienen ningún valor.

La crisis de la educación evidencia la una situación de autoritarismo docente marcado por los castigos físicos y humillación de estudiantes, pero a la vez en los discursos de la centralidad del estudiante sugiere el fin de la autoridad del docente, la atención a las órdenes del cliente y a la lógica de mercado de adaptación de la educación como un producto

para el consumo. Adicionado a todo eso, la innovación pedagógica basada en las tecnologías de la información crea un entorno fetichista e irracional de adaptación a cada nuevo sistema y aplicación informática. Sobre esa tendencia escribe Adorno,

> Tal cosa guarda relación con el "velo tecnológico". Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios —y la técnica es la encarnación suprema de unos medios para la autoconservación de la especie humana— son fetichizados, porque los fines —una vida humana digna— han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la consciencia de las personas. (1998, 202, p. 88)

No es al acaso el fenómeno de la multiplicación de cursos sobre clase invertida y nuevos sistemas informáticos para la educación. La generalización de metodologías impone sobre profesores e estudiantes la nueva organización del espacio didáctico, olvidando los aspectos curriculares y evaluativos, en donde las cuestiones políticas y epistemológicas son preponderantes. La difusión generalizada de estrategias parece ofrecer la "piedra filosofal" capaz de transformar la educación, pero no topa las condiciones de semiformación en todos los niveles. Adorno en su ensayo *Teoría de la Semiformación* presenta una interesante reflexión,

> El seudoculto (semiformado) se dedica a la conservación de sí en sí mismo; no puede permitirse ya aquello en lo que, según toda teoría burguesa, se consumaba la subjetividad -la experiencia y el concepto-; con lo que se socava subjetivamente la posibilidad de la formación cultural tanto como objetivamente está todo contra ella. La experiencia, la continuidad de la conciencia en que perdura lo no presente y en que el ejercicio y la asociación fundan una tradición en el individuo singular del caso, queda sustituida por un estado informativo puntual, deslavazado, intercambiable y efímero, al que hay que anotar que quedará borrado en el próximo instante por otras informaciones (…). La seudoformación es una debilidad en lo que respecta al tiempo, al recuerdo, a través del cual únicamente tiene lugar en la conciencia aquella síntesis de lo experimentado que la formación pretendía en otro tiempo (…). El concepto queda remplazado por la subsunción decretal bajo cualesquiera clichés ya hechos, sustraídos a la corrección dialéctica, que descubren su deletéreo poder bajo los sistemas totalitarios (…). Bajo la superficie del conformismo vigente, es inconfundible el potencial destructivo de la seudoformación cultural: mientras que confisca fetichistamente los

> bienes culturales como posesión suya, está constantemente al borde de destrozarlos.(Adorno, 2021, s/n)

Adorno sugiere una situación de devastación del espíritu, lo que se acelera con las redes sociales, enflaquecimiento de las democracias, resurgimiento de grupos autoritarios de extrema derecha y difusión masificada de *fake news*. En estos tiempos los discursos de la centralidad del estudiante y la adopción acelerada de metodologías potenciadas por el mercado fortalecen espacios para opiniones débiles, mundo de la *doxa*, con diálogos de estudiantes y profesores poco informados y muchas veces repitiendo prejuicios. Se evidencia una atrofia de la teoría, una obsesión de innovación, emprendimiento y transformación del mundo sin interprétalo. La reflexión de Adorno sobre la experiencia educativa es bastante útil para pensar sobre lo que buscamos en el espacio educativo; el filósofo afirma que,

> pensar y hacer experiencias espirituales son una y la misma cosa. En esta medida educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado exponer, idénticas entre sí. (Adorno, 1998, p. 102)

La construcción de nuevo saber es un elemento esencial para cualquier educación que se presenta crítica, innovadora y transformadora. La idealización de un entorno de centralidad del estudiante refleja una praxis que reclama la posibilidad de la experiencia, pero no garantiza las condiciones mínimas que ella se materialice. La fetichización del momento didáctico apunta a una experiencia desproveída de carácter dialéctico, natural de la enseñanza-aprendizaje. Para Adorno (1995) se trata de una súper valoración de un modo narcisista, en donde el "proceso de aprendizaje" es palabra de orden, es local de supervisión de todos, es espacio de control, medición y dominación, pero sin espacio para la reflexión seria sobre la categoría dialéctica de la alienación de la vida frente a las relaciones de mercado.

Considerando las reflexiones sobre la situación actual y la crisis de la educación concordamos con Romeiro (2015) que destaca la necesidad de discutir la formación, pero a la vez considera la pedagogía cada vez menos capaz de analizar las direcciones de la formación, ya sea porque las reformas pedagógicas son insuficientes para cambiar la situación

social, o porque la mayoría de las teorías pedagógicas reflejan una mayor preocupación por la didáctica que por los fines sociales de la educación. Por lo tanto, existe un problema de falta de claridad de propósito de la educación que es dominada por intereses económicos y del mercado. De esa manera la discusión sobre la centralidad del estudiante y las metodologías activas deben discutidas y analizadas más allá de la didáctica y las técnicas de enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Las preocupaciones de competitividad y liderazgo económico de los Estados Naciones han impactado el discurso educativo. Como afirma Arendt (2017) la escuela es un espacio de constante cambio, lo que configura el entorno educativo encuentro ambiente de permanente presión, vigilancia e intervención social.

Las demandas de los gestores públicos y gobiernos por resultados imponen procesos de aprendizae acelerado, eminentemente técnico y con enfoque operativo desfavorable para la atribución de sentido y significado, y para la realización de experiencias significativas. El sentido del término latino *ocium,* equivalente el término griego *scholé*, del cual deriva la palabra escuela no es para nada identificado en las instituciones educativas actuales. El paradigma de la participación y actividad permanente no significa necesariamente una mejora en el diálogo y encuentro pedagógico significativo.

Recuperar el significado la *scholé*, significa recuperar el ocio productivo, el espacio de libertad para disfrutar de su tiempo, ejercitar el pensamiento, dedicarse a las artes, a la lectura y no a las tareas. En ese contexto Maar (2014) critica el principio de la participación, que se convierte en una especie de opresión, de comunicación de masas por medio de tecnología y de condición para la existencia social.

El discurso pedagógico de la centralidad del estudiante y las metodologías activas eliminan de una vez por todas las posibilidades del ocio, y fortalece el espacio educativo como extensión de la fábrica, de la línea de producción fordista y del mercado. El entorno educativo anticipa la vita activa, e o exceso de actividades en muchas situaciones replica la

dinámica de competitividad del mercado. No es casualidad que el término negocio provenga de *neg+ocium* es decir, negación del *ocium.*

De acuerdo con la crítica de Adorno, la educación se establece socialmente como semiformación, lo que no significa solamente seudoformación, más la imposibilidad de una formación consistente. La semiformación brinda información, contenido, y procedimientos con todos los recursos tecnológicos y mecanismos de la didáctica, dando la impresión de que la formación haya tenido lugar, sin embargo, hace imposible el tiempo del ocio en donde es posible la reflexión, la resistencia y la crítica. Si no se considera los aspectos políticos e ideológicos de las didácticas, frente al currículo, la evaluación y la política educativa, se entra en el mundo de la repetición alienada del conocimiento. Investigar sobre la finalidad de la educación es buscar los fundamentos y el *telos* (finalidad) de la formación en cuanto dimensión humana genuina que debe ir más allá de las demandas comerciales de la lógica económica del capitalismo.

La centralidad del estudiante en el proceso educativo por lo tanto puede repetir, pero con nuevos recursos didácticos la organización del espacio autoritario de la educación bancaria, en donde el sujeto recibe de manera ingenua, deforme y dañina elementos que adormecen el espíritu y lo convierten en un objeto dócil de la industria cultural. Mas allá de las determinaciones y prescripciones didácticas Vigotsky y Freire demuestran la dimensión social y comunicacional de la educación.

Las políticas educativas existentes en los países industrializados y en crecimiento están demasiado enfocadas en la integración, que aboga por la igualdad de acceso, pero no por las condiciones para el desarrollo de los sujetos. La integración es de esa forma la fijación de la ideología, aplicado por estrategias pedagógicas de tal manera que ya no es percibida por los individuos. La acumulación de vivencias vacías, llenas de opiniones y desarticulada de elementos culturales consolidados en la historia de la humanidad impide experiencias significativas.

Es necesario aclarar aquí lo que entendemos por formación cultural a partir de una perspectiva crítico-dialéctica. De ninguna forma buscamos emitir determinaciones, recetas estandarizadas, definiciones didácticas universales o metodologías prescriptivas, al revés, creemos que hora de

una autorreflexión crítica y comunitaria que permita historizar la educación, la cultura y la formación cultural a partir de situaciones concretas y de visiones de mundo más incluyentes y solidarias que superen a los mecanismos de neutralización e entorpecimiento del espíritu. Se trata de adoptar una actitud dialéctica que permita analizar a educación y a la cultura no como algo completado y cerrado en sí mismo, o como un absoluto y dogmático, pero algo que requiere compromiso de diálogo y de vida en comunidad.

La educación de calidad garantiza capacidades para una adecuada relación con el pasado (conocimientos), con el presente y el futuro (habilidad creativa y actitud responsable). Pensar en la centralidad del estudiante en un proceso dialógico sugiere la eliminación de la autoridad del conocimiento y la experiencia del profesor. La centralidad del estudiante puede en algunas situaciones disfrazar el narcisismo estudiantil, el primado comercial repetido por el mercado: el cliente (alumno) tiene siempre la razón, y por lo tanto, los prestadores de servicio (profesores) deben someterse. Bajo esa lógica el profesor es un actor secundario en el proceso educativo, puede ser sustituido por máquinas y nuevas tecnologías, generando una debilitación de las relaciones humanas mayor que aquella vivida en la educación bancaria con los paradigmas de transmisión y repetición de contenidos.

Estrategias didácticas enfocadas en el proceso formativo y continuo, valoración de los diversos estilos de aprendizaje, la flexibilidad en los plazos y estructura del aprendizaje, el mejoramiento continuo de las estrategias didácticas, la actitud empática de profesores y estudiantes son todos aspectos que pueden mejorar y facilitar la experiencia de aprendizaje, pero no necesariamente significan que el estudiante sea el centro.

Acciones en nivel curricular deben ser consideradas, por ejemplo, la definición de los contenidos y aprendizajes esenciales, la posibilidad de participar en el diseño de los cursos, currículo formativo y modelo de evaluación.

Algunas características del llamado aprendizaje centrado en el estudiante parecen irónicas, por ejemplo, el respeto mutuo entre profesor y aprendiz y la escucha. El respeto y la escucha son valores necesarios en cualquier situación de convivencia humana, sea en ambientes

educativos o fuera de ellos, se trata de una condición para la convivencia en sociedad. De igual manera la actividad del estudiante, se comprendemos la educación dentro de un proceso de comunicación significativa, luego asumimos la necesidad dialógica de intercambio de ideas y proposiciones, más allá de un monólogo. Estas características por lo tanto no se refieren a determinaciones y estrategias pedagógicas, más a la vida en sociedad.

Son siempre justificables las discusiones sobre las formas de mejora de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero las discusiones sobre la centralidad del estudiante nos parecen presentar un vicio de origen, no es adecuado, considerando los autores analizados, la centralidad en un proceso comunicativo dialógico y de finalidad social, como es la educación. Mejor sería afirmar la centralidad del estudiante en la priorización de financiamiento para los estudios, en las inversiones de recursos educativos y tecnologías de vanguardia, en la asignación de un mayor número de docentes por estudiante, en el asesoramiento para trayectorias profesionales con internacionalización, proyectos de investigación, entre otros. Se observa una centralidad que solamente trata de los métodos y enfoques docentes y la relación profesor estudiante, pero que no alcanza la administración de la educación, las políticas públicas de inversión, la gestión educativa y las condiciones fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras existan clases abarrotadas de estudiantes, profesores mal remunerados y con cientos o miles de estudiantes en cada ciclo de estudios los discursos sobre la calidad de la educación deben ser analizados en profundidad considerando aspectos filosóficos, antropológicos y pedagógicos. Una nueva cultura académica debe ser instalada para atender a las demandas de la sociedad en el marco de la superación de las desigualdades y desarrollo de los pueblos, pero las condiciones para estos cambios aún no están dadas en las instituciones y organismos de gestión de la educación. La formación para la competitividad, que aparece en la génesis del discurso de la centralidad del estudiante.

Finalmente, concordamos con Freire (2021) para quien la educación se apoya en la solidaridad y en el deseo vigoroso de "ser más" y en la "construcción de una mejor sociedad". Se la educación no asume estos elementos de forma transversal en sus políticas, métodos y

procedimientos se convierte en instrumento de dominación y mantenimiento del statu quo. De esa manera, frente a la hegemonía de la semiformación en cuanto forma dominante de conciencia, es necesario buscar modelos que construyan la posibilidad de experiencias formativas significativas y transformadoras.

8. REFERENCIAS

Adorno, T. (1995). *Palavras e sinais - modelos críticos.* Vozes.

Adorno, T. (1998). *Educación y emancipación*. Morata.

Adorno, T. (2021). *Teoría de la seudocultura*. http://bit.ly/3cC2dfu

Arendt, H. (1989).*A condição humana.* Zahar.

Arendt, H.(2017*). Entre o Passado e o Futuro.* Perspectiva.

Ávila, F. y Alfonzo, K (2012) la creación del conocimiento en Lev Vygotsky y Jorge Wagensberg: aportes al campo de la educación universitaria. *Redehecs,* 12 – Año 7, p. 152 – 168.

Brandes, D. y Ginnings, P. (1986). *A Guide to Student-centred Learning*. Oxford: Blacwell.

Duarte, R. (2003). Esquematismo e semiformação. *Revista Educação e Sociedade. Campinas.* Agosto de 2003, vol.24, no.83, p.441-455.

Education International y European Student Union (2016). *Time for a new paradigm in Education: Student-Centered Learning Toolkit.* (scl Toolkit).

European Commission (2012). *Un Nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos.* Rethinking Education.

European Higher Education Area (2009). The Bologna Process *2020* - The European Higher Education Area in the new decade. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar*: Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P (2021). *Pedagogía del Oprimido.* https://abrir.link/EQkTr

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.

Gibbs, G. (1995). *Assessing Student-Centred Courses.* Oxford Centre for Staff Learning and Development.

Goldman, L. (1991). *Dialética e Cultura*. Paz e Terra.

Kember, D. (2008). Promoting Student-Centred Forms of learning accross an Entire University. *Higher Education*, 58, pp 1-13.

Maar, W. (2014). The Autonomy and the Well Adapted Subjects. *Contelaciones.* http://constelaciones-rtc.net/article/view/854/909

Martínez, L. (2019) Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37, 1-2019, 139-154.

O'Neill, G. y Mc Mahon, T. (2005). *Student-Centred Learning: What does it mean for Students and Lecturers.* Practice of University Learning and Teaching. Aishe.

Romeiro, A. (2015). *Dialética Negativa, Teoria Estética e Educação: Experiência formativa e racionalidad estética em Theodor Adorno.* Unicamp.

Santos F.; Oliveira, M. (2021) Crisis of education: a look through the philosophical eyes of Theodor Adorno and Hannah Arendt. *Educação em Revista,* Marília, v. 22, n. 1, p. 103-118, 2021.

Vigotski, L. (1999). *A formação social da mente.* Martins Fontes.

Zanola, S. (2012). The concept of mediation in Vigotski and Adorno. https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años se viene apostando por la difusión del papel protagonista que ha ejercido y sigue ejerciendo la mujer en la ciencia, o incluso por ir un poco más allá, en las áreas del ámbito STEM (siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, esto es *Science*, *Technology*, *Enginery* y *Mathemathics*).

En este sentido, se han realizado múltiples campañas de sensibilización (García-Holgado et al., 2020), tanto para hacer visibles a las mujeres en estas áreas, como para promover que las niñas y jóvenes de nuestros días, no encuentren ningún condicionante que les impida, si así lo desean realmente, ejercer en un futuro una profesión relacionada con estas áreas. Algunas de estas campañas han sido, por ejemplo:

- No more Matildas
- Soy Científica. Soy Mujer.
- Mujeres científicas. Pasado, presente y futuro. Descúbrelas y atrévete con sus retos.
- O cualquiera de las múltiples acciones que se desarrollan por doquier entorno a los días: 11 de febrero (Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia), 8 de marzo (Día internacional de las mujeres), o el 19 de noviembre (Día del emprendimiento femenino)

También es cierto, que, gracias a estas campañas y a los esfuerzos puestos por administraciones, colectivos, e incluso a nivel individual; hoy

en día estamos mucho mejor que unas décadas atrás. Muchas veces se han hecho este tipo de campañas, ofreciendo ayudas e incentivos a las mujeres (botella et al., 2019), que permitiesen con ello, desterrar los estereotipos que hacen que estas materias y profesiones son sólo cosa de hombres (García-Holgado et al., 2019; García-Peñalvo, 2019). Sin embargo, y a pesar de estas mejoras, todavía queda mucho camino por recorrer y muchas acciones a realizar para con ellas tratar de equilibrar la balanza entre hombres y mujeres y así que desaparezca o minimice la brecha de género existente en la dedicación y visibilidad de hombres y mujeres en estas áreas (Delgado et al., 2019). Los estereotipos, la cultura, la tradición, los modelos a seguir (Arredondo et al., 2019), la competencia, la idea de que son difíciles, de que hay mucha competencia, el riesgo, la dureza (Rosales, 2020), el dejarse llevar por lo que sus amistades del mismo género deciden hacer (Raabe et al., 2019) o incluso las recompensas que se ofrecen en estas áreas STEM, hacen que, desde bien pequeños, los niños y niñas crezcan pensando que las STEM son para chicos (Beede et al., 2011; Kahn y Ginther, 2017). Esta idea se va consolidando después en la escuela secundaria (Makarova et al., 2019) y ello hace que llegados al momento de tener que elegir que estudios de grado cursar en la universidad, las mujeres huyan de todos aquellos que tengan que ver con las ciencias físicas, las ingenierías, informática, etc. y por el contrario, prefieran realizar estudios de enfermería o de magisterio en educación infantil (Delaney y Devereux, 2019). Todo ello, se queda consolidado, y así, en el futuro, todo es un reflejo de lo que en las etapas educativas se fue cimentando, y las mujeres en pocas ocasiones desempeñan profesiones relacionadas con las STEM y si lo hacen, perciben menor salario que los hombres ocupando el mismo puesto (Brenøe, y Zölitz, 2020).

Todo ello no quita que las mujeres tengan una mayor preferencia por cursar y ejercer determinados grados y profesiones (Morales y Morales, 2020). Así, por ejemplo, los grados de maestra de educación infantil y enfermería son copados por mujeres. Mientras que otros están copados por hombres, como es el caso de algunas ingenierías y ciencias físicas, tanto puras como aplicadas (Inga y Tristán, 2020).

A pesar de ello, hay que seguir fijando nuestra atención en seguir aceptando que existe una fuerte desigualdad y en luchar para conseguir que esta siga menguando.

En este análisis de la visibilidad de hombres y mujeres en las áreas o disciplinas STEM, se han llevado diversas investigaciones a cabo, en temáticas como:

- preferencia de las mujeres por la realización de estudios que no tengan que ver con las STEM (Funk y Parker, 2018)
- diferencia de sueldo entre hombres y mujeres con dedicación en áreas STEM (Xu, 2015)
- mujeres de color creando contraespacios para poder realizar estudios STEM (Ong et al., 2018)

Pero, son muy pocos los estudios e investigaciones que han tratado la visibilidad que hombres y mujeres tienen en las publicaciones, bien sean libros de texto, bien sean artículos de investigación (Dehdarirad et al., 2015; Madden et al., 2020; Siddique et al., 2021). La autoría de las publicaciones también es un excelente indicador que nos permite conocer como de presentes y activas son las personas que se dedican a estas disciplinas. Y por ello, observar que resultados ofrece un estudio bibliométrico en el que además de considerar otras variables (como por ejemplo los años en que se han producido, desde que países e instituciones, etc.), se considere el género de las personas que firman dichas contribuciones a la ciencia; resulta interesante y muy esclarecedor de cómo se encuentra la situación de la investigación en estas áreas. Pero, hablar de las disciplinas STEM y todas las publicaciones que se producen sería imposible de abarcar y por ello, cabe centrar la atención en un ámbito. Concretamente esta investigación se centra en el estudio de aquellas publicaciones que tienen lugar dentro del ámbito de la educación, la educación STEM.

En este ámbito de la educación en las disciplinas STEM, ya se han dado previamente algunos estudios bibliométricos (Chen et al., 2021; Chomphuphra et al., 2019; Marín-Marín et al., 2021; Özkaya, 2019; Talan, 2021), pero no se han llegado a parar en analizar el género de la autoría de dichas publicaciones. De ahí la importancia del estudio que

aquí se lleva a cabo, dado que es una muestra más de conocimiento de como se encuentra el campo de la investigación en la educación STEM respecto a su autoría y la diferencia o no que pueda haber entre hombres y mujeres en este tipo de publicaciones.

2. OBJETIVOS

Resulta necesario pues, investigar acerca del género de las personas que investigan en las disciplinas STEM, pues es otra muestra más para conocer cómo se encuentra de presente la figura de la mujer STEM frente a la ya dada por sentada, presencia del hombre STEM en este tipo de publicaciones.

De ahí que el objetivo que se persigue en esta investigación pasa por conocer a través de un estudio bibliométrico de publicaciones en formato de artículo *open access* y en español, en las bases de datos más reconocidas e importantes en el ámbito de las Ciencias Sociales, como son WOS (Web of Science) y Scopus; como de presentes y si existen diferencias están mujeres y hombres autores y autoras de dichas publicaciones. Se buscará también dar respuesta a si en los últimos diez años, es decir entre 2012 y 2021, se han producido diferencias en cuanto al número de artículos firmados por unos u otras; así como las instituciones y países de procedencia de las personas investigadoras firmantes de dichas publicaciones. Por último, y dada la importancia que a nivel de impacto, calidad y reconocimiento se tiene de las publicaciones a firmar en primer lugar; también se analizará si se produce alguna diferencia entre hombres y mujeres a la hora de firmar dichas publicaciones en primer lugar.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de investigación y análisis de datos

Esta investigación se realizó aplicando la metodología por excelencia definida para estudios bibliométricos en el ámbito de la educación (Fernández y Bueno, 1998), a través de los datos aportados por las búsquedas realizadas en las dos bases más avaladas y reconocidas por la comunidad científica internacional (WOS y Scopus). Dichos datos fueron

recopilados, codificados y analizados utilizando una metodología ya descrita por López-Meneses et al. (2015).

3.2. Análisis de datos

Se realizó una primera búsqueda con las herramientas propias de las dos bases datos, cuantificando y seleccionando aquellos artículos open Access en español que contuviesen las palabras: *education* y STEM tanto en el título del artículo como en el *abstract* y/o en las *keywords*, acotando el periodo temporal a diez años, los que van entre 2012 y 2021, ambos inclusive. Esta investigación se llevó a cabo en los primeros días de 2022, por lo que aquellas publicaciones del último mes (diciembre) de 2021 ya venían recogidas.

De esta primera búsqueda, se obtuvieron datos de los autores que más han publicado sobre educación STEM, revistas, instituciones y países de los autores, siguiendo así las tendencias de algunos estudios bibliométricos realizados en el ámbito de la educación (Alcaide et al., 2014; Zancanaro et al., 2015). Sobre la búsqueda de educación STEM, se obtuvieron unos primeros datos de 68 (WOS) y 42 (Scopus) publicaciones.

Utilizando las herramientas de análisis que poseen ambas bases de datos, se realizó un primer análisis cuantitativo inicial, y posteriormente se extrajeron los datos para su tratamiento estadístico utilizando una hoja de Microsoft Excel.

Cabe indicar que se tomó como base de partida, los resultados obtenidos con WOS, y al compararlos con los obtenidos en Scopus, se vio que había 15 registros no coincidentes de los 42. Sin embargo, tras un análisis más detallado en el que se leyeron todos los resúmenes de las publicaciones, tanto de las 68 de WOS, como de las 15 no coincidentes de Scopus, se descartaron 30 publicaciones de las de WOS y 12 de las no coincidentes de Scopus. Por lo que finalmente se realizó el análisis a partir de los 41 artículos encontrados que sí versaban sobre la educación STEM.

Las variables sobre las que se ha realizado el análisis son:

- Distribución de publicaciones por año, en la década 2012-2021
- Publicaciones periódicas que más contribuciones recogen sobre educación STEM
- Autores firmantes
- Afiliación de los autores
- País de procedencia de los autores
- Género de los autores
- Género del primer firmante de las publicaciones
- Artículos con mayor número de citas y género de sus autores

En algunos casos, y para evitar posibles errores, dado el carácter poco usual de determinados nombres de los autores, se realizó una búsqueda a través de Google Imágenes para poder identificar el género de los autores cuyo nombre podía lugar a error.

4. RESULTADOS

Respecto a los resultados obtenidos en la primera búsqueda, antes de fusionar sin repetición de publicaciones y de haber constrastado a partir de los resúmenes si correspondían o no verdaderamente a educación STEM; hay que decir que han sido obviados en esta presentación de resultados al carecer de interés en el propósito de esta investigación. Así pues, los resultados que se muestran son a partir de los 41 artículos válidos que resultaron tras el mencionado primer análisis discriminatorio, y donde tampoco vamos a diferenciar entre aquellos que únicamente están en WOS, o aquellos que están únicamente en Scopus, ni de aquellos que están en ambas bases de datos.

4.1. Distribución de publicaciones por año

En primer lugar, se han analizado como se encuentran distribuidas las publicaciones encontradas en función del año de publicación. Tal y como se aprecia en la Tabla 1 y la Figura 1, si bien en los años anteriores a 2015 no encontramos publicaciones sobre educación STEM, hay que hacer notar que en 2020 y 2021 se ha dado una producción bastante numerosa.

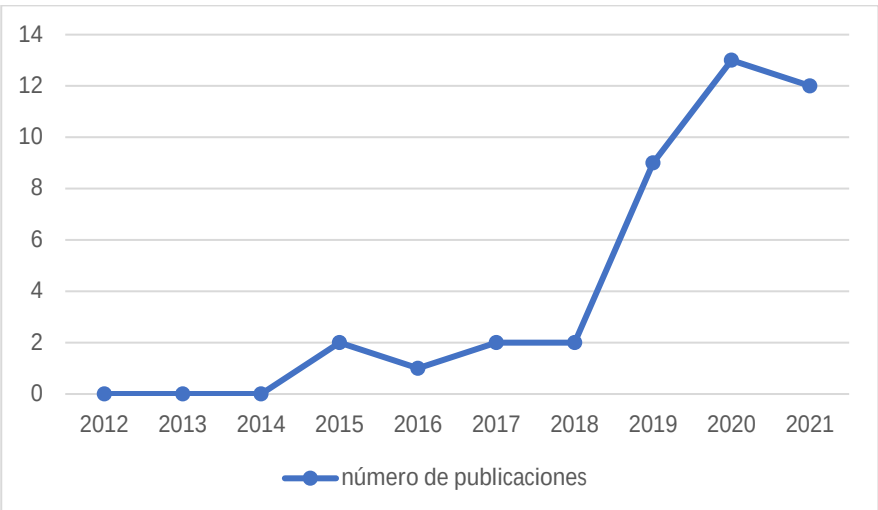
TABLA 1. *Distribución de publicaciones por año*

Problema	frecuencia	porcentaje
2021	12	29,3
2020	13	31,7
2019	9	21,9
2018	2	4,9
2017	2	4,9
2016	1	2,4
2015	2	4,9
2014	0	0
2013	0	0
2012	0	0
Total	41	100

Fuente: elaboración propia

Tal y como se aprecia en el Gráfico 1, el crecimiento producido en los tres últimos años (2019, 2020 y 2021) ha sido bastante considerable. Entre estos tres últimos años, suman un total de 34 publicaciones, lo que representa casi un 83% del total.

GRÁFICO 1. *Crecimiento del número de publicaciones por año.*



Fuente: elaboración propia

4.2. Publicaciones periódicas que más contribuciones recogen sobre educación STEM

En la Tabla 2 se puede apreciar todas aquellas publicaciones que recogen más de un artículo sobre educación STEM entre los años 2012 y 2021. Todas ellas suman un 61% del total de publicaciones, destacando la Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias, una publicación periódica, especializada en publicar artículos sobre la didáctica de las ciencias experimentales.

TABLA 2. *Publicaciones periódicas que más contribuciones recogen sobre educación STEM*

Publicación periódica	frecuencia	porcentaje
Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias	8	21,9
RED – Revista de Educación a Distancia	4	9,7
Educar	2	4,9
Education Policy Analysis Archives	2	4,9
Innoeduca International Journal of Technology and Education Innovation	2	4,9
Revista Fuentes	2	4,9
Revista Iberoamericana de Educación	2	4,9
RIE – Revista de Investigación Educativa	2	4,9

Fuente: elaboración propia

4.3. Autores firmantes con mayor número de Publicaciones

A la hora de comprobar los autores con un mayor número de publicaciones, dado que estamos hablando de un número limitado de publicaciones analizadas (41), las frecuencias que se dan son bajas, y así, la mayoría de los autores sólo presentan una única publicación, a excepción de los que se pueden comprobar en la Tabla 3, que presentan 3 o 2 artículos cada uno de ellos.

TABLA 3. *Autores firmantes con un mayor número de publicaciones*

Autor/a	frecuencia	porcentaje
Bogdan Toma, Radu	3	7,3
Prendes Espinosa, Mari Paz	3	7,3
Arabit-García, Javier	3	7,3
Fuentes Hurtado, Mercedes	2	4,9
González Martínez, Juan	2	4,9

Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, casi se da una paridad, pues se trata de 3 hombres y 2 mujeres. No podemos entrar a valorar si la suma del total de porcentajes de estos autores es representativa, pues en la mayoría de las ocasiones los artículos están firmados por 2, 3 o hasta 4 autores; siendo muy pocos los casos (4) en los que sólo vienen firmados por un único autor. Sí se ha sacado una media del número de autores promedio de estos 41 artículos, obteniéndose un valor de 2,49 autores por artículo.

4.4. Afiliación de los autores firmantes

Nuevamente, y dado el margen que proporciona un conjunto de 41 publicaciones, son muchas las instituciones que cuentan con una única publicación. Y tan sólo las instituciones que podemos ver en la Tabla 4, presentan 2 o más contribuciones a la literatura sobre educación STEM en castellano en las bases de datos WOS y Scopus entre 2012 y 2021. Aun así, todas estas instituciones presentes con más de una publicación suman un 44% del total.

TABLA 4. *Autores firmantes con un mayor número de publicaciones*

Autor/a	frecuencia	porcentaje
Universidad de Murcia	5	12,2
Universidad de Burgos	3	7,3
Universidad Autónoma de Barcelona	2	4,9
Universidad Complutense de Madrid	2	4,9
Universitat de Girona	2	4,9
Universitat Rovira i Virgili	2	4,9
Universidad de Granada	2	4,9

Fuente: elaboración propia

Destaca por encima del resto, la Universidad de Murcia, con un total de 5 de las 41 publicaciones estudiadas, un 12,2%.

4.5. País de procedencia de los autores

Al tratarse de artículos en español era previsible que la gran mayoría de publicaciones procediesen de países de habla hispana. Y así se puede comprobar como España sobresale frente al resto con algo más del 73% de publicaciones y como Chile, también destaca entre el resto de los países de Sudamérica, donde a excepción de México con 2 publicaciones, el resto cuenta con una única publicación.

TABLA 5. *País de procedencia de los autores firmantes*

País	frecuencia	porcentaje
España	30	73,2
Chile	5	12,2
México	2	4,9

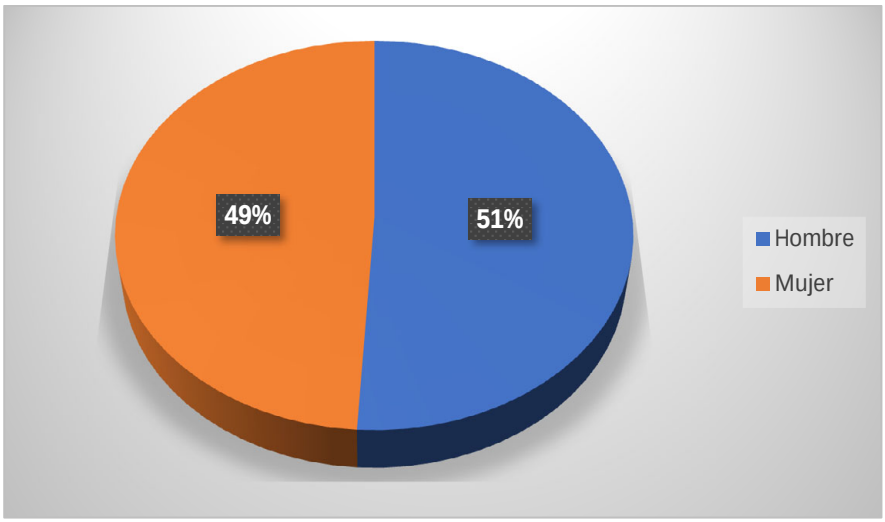
Fuente: elaboración propia

4.6. Género de los autores

Como ya se ha comentado, la gran mayoría de los artículos localizados contaban con más de un único autor, y también se ha comentado que se tuvo que proceder a la identificación de algunos de los autores dado que sus nombres podían dar lugar a confusión o error con el género de estos. Teniendo en cuenta esto, lo que sí se ha hecho ha sido contabilizar el total de autores/investigadores con presencia en alguna de las publicaciones analizadas, y a partir de este total presentar y analizar dicho resultado.

Así, el total de hombres investigadores en estos 41 artículos ha resultado ser de 52, por 50 mujeres tal y como se aprecia en el Gráfico 2 para mayor claridad visual del resultado. Lo que nos da a entender que se produce una paridad entre hombres y mujeres autores/investigadores del ámbito de la educación STEM con publicaciones indexadas en las bases de datos WOS y Scopus.

GRÁFICO 2. *Género de los autores.*



Fuente: elaboración propia

4.7. Género del autor primer firmante os autores

El aparecer como primer firmante en una publicación también aporta información sobre quien ha liderado dicha investigación y por ello es un dato de relevancia que también conviene analizar.

Tomando los resultados de los 41 artículos investigados, y contabilizando el género del primer firmante, obtenemos un total de 24 hombres (58,5%) por 17 mujeres (41,5%). Se trata de una diferencia que si bien no llega a ser significativa (17 puntos), si se puede analizar viendo que sí hay una diferencia notable cuando se comparan los artículos de 2021 y 2020, con los de los restantes años (2019, 2018, 2017, 2016 y 2015). En la primera franja, 20-21, se contabilizan un total de 25 artículos, siendo firmados en primer lugar por hombres un total de 17 (68%), por tan solo 8 por mujeres (32%). Estamos hablando de que las mujeres en estos dos años sólo firmaron en primer lugar en un tercio del total de artículos. En cambio, en la otra franja temporal, la de 2015-2019, se dan unos resultados más ajustados: 7 veces son hombres (43,7%) quienes firman en primer lugar por 9 en el caso de las mujeres (56,3%).

4.8. Género de los autores con artículos con mayor número de citas

Otro factor que es indicativo de la calidad y transferencia de una investigación es el número de citas que tenga dicha publicación. Y de ahí que sea también importante analizar esta variable y tener en consideración el género del autor o autores firmantes.

En un primer recuento de los 41 artículos, 21 de ellos no presentan ni una sola cita (a artículos más actuales, menos citas, dado que ha pasado menos tiempo desde su publicación). Y entre los otros 20 artículos restantes, destacamos los siguientes por ser aquellos con un número de citas igual o superior a 3:

Con 22 citas (1 hombre + 1 mujer / hombre 1r firmante):

Vázquez Alonso, Á., y Manassero Mas, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 12*(2), 264-277. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i2.03

Con 20 citas (1 mujer / mujer 1r firmante):

González-González, C. S. (2019). Estado del arte en la enseñanza del pensamiento computacional y la programación en la etapa infantil. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 15. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a17

Con 8 citas (2 hombres + 1 mujer / hombre 1r firmante)

Domènech-Casal, J., Lope, S., y Mora, L. (2019). Which projects design and which difficulties express on Project-Based Learning Secondary Education teachers. Analysis of 87 project proposals. *Revista Eureka, 16*(2), [2203]. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203

Con 6 citas (2 hombres / hombre 1r firmante)

Bogdan Toma, R., y Meneses Villagra, J. A. (2019). Preference for physics or biology scientific content in Elementary Education: a cluster analysis. *Revista Eureka sobre ensenanza y divulgacion de las ciencias, 16*(1).

Con 3 citas (1 hombre+ 2 mujeres / mujer 1r firmante)

Blanco Blanco, A., Casas Moreno, Y., y Mafokozi Ndabishibije, J. (2016). Adaptation and psychometric properties of sociocognitive scales. An application in the math/science vocational area. *Revista espanola de orientacion y psicopedagogia, 27*(1), 8-28.

Con 3 citas (2 mujeres / mujer 1r firmante)

Vázquez Romero, I. M., & Blanco Blanco, Á. (2018). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 269–286. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303531

Con 3 citas (2 hombres + 1 mujer / mujer 1r firmante)

Lupión-Cobos, T., Franco-Mariscal, A.J., y Girón-Gambero, J.R. (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: Estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 16*(3), 3102. http://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

Tal y como se desprende de los artículos que acabamos de ver, existe prácticamente una paridad entre número de hombres (8) y mujeres (8), y casi también entre el número de hombres primer-firmantes (3) y mujeres primer-firmantes (4). Así que en principio no podemos decir que se produzca ninguna diferencia significativa entre hombres y mujeres.

5. DISCUSIÓN

En la investigación llevada a cabo, se ha podido constatar a través del estudio bibliométrico realizado, aspectos interesantes sobre la salud de la investigación en educación STEM, y lo que es más importante y también objeto de esta investigación, que no existe prácticamente diferencia alguna entre géneros. A través del análisis de 41 artículos *open acces* en español y presentes en las bases de datos WOS y Scopus, y que, en su título, *abstract* o *keywords* apareciese mención a que se habla de la educación STEM; se ha podido observar como la presencia de hombres y mujeres investigadores en dicho ámbito, está en la práctica paridad, 52 hombres por 50 mujeres. Esto está en desacuerdo con otras investigaciones similares producidas en otros países, otras lenguas y contextos, pero donde las publicaciones de las mujeres son inferiores a las

de los hombres (Lerchenmueller y Sorenson, 2018). Así mismo también se ha comprobado esta paridad en otras variables, como es el caso de los primeros firmantes o de los artículos con mayor número de citas; donde nuevamente se ha podido ver que hombres y mujeres están a la par. Si bien esta investigación ha demostrado que no existe brecha de género en la autoría en español de investigaciones sobre la educación STEM, es cierto reconocer que queda mucho trabajo por hacer en el ámbito general de las STEM (Cimpian et al., 2020). Y por ello siguen siendo necesarias estrategias y políticas que visibilicen a la mujer en las STEM y aborden la brecha de género en este ámbito con la misión de minimizarla (García-Penalvo et al., 2019).

En otro orden de cosas también se ha podido constatar como si bien la producción de artículos en los primeros años de la década estudiada, no han sido muy productivos; en estos tres últimos años se ha producido un crecimiento considerable del número de artículos publicados sobre este tema. Entre las revistas con mayor número de publicaciones en el ámbito de estudio, destaca la publicación: Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias. En cuanto a instituciones destaca la Universidad de Murcia, y en cuanto a países de procedencia de los autores firmantes es España quien ocupa el lugar más destacado, muy por delante del segundo país que es Chile.

6. CONCLUSIONES

Si bien se ha constatado que no existe ninguna brecha de género en el campo de las publicaciones open acces en español presentes en las bases de datos WOS y Scopus con la temática de la educación STEM, cabe seguir apostando por seguir dando visibilidad en este campo, tanto a hombres como a mujeres, y especialmente a estas últimas, para que así, nuevas generaciones que decidan dedicarse profesionalmente a estas disciplinas, no encuentren que las etiquetas, los tópicos, o los condicionantes sociales adquiridos por tradición, impedimento para dedicarse a las STEM si es lo que realmente desean.

Por otro lado, también hemos constatado que si bien en los últimos años, la producción de literatura científica sobre la educación STEM se

ha visto incrementada considerablemente, sigue siendo una producción escasa y urge hacerla más visible, y siempre que se pueda, demostrando que hay una paridad presente en este ámbito, entre hombres y mujeres.

Por todo ello, siguen siendo necesarias y de agradecer, todas aquellas campañas y manifestaciones que se realicen para visibilizar a la mujer en estas áreas. Hay que desterrar esa visión de las STEM como difíciles, complicadas y que sólo están hechas para hombres.

En futuras investigaciones, correspondería realizar un estudio bibliométrico que contemplase el ámbito de las STEM pero con una visión de campo diferente a la educación. Por ejemplo, las STEM en el ámbito de dichas materias en su campo profesional o en el de investigación en dichas disciplinas, sin entrar en el ámbito de la educación y las ciencias sociales y humanidades. Es decir, tratar estas áreas desde las Ciencias puras y aplicadas, así como la tecnología y las ingenierías. Otra posible investigación interesante pasa por comprobar si ocurre lo mismo en este mismo ámbito de la educación STEM pero con aquellos artículos en otras lenguas, y más concretamente en lengua inglesa.

7. REFERENCIAS

Alcaide, G. G., Far, A. C., y Iglesias, E. B. (2014). Núcleos y ámbitos de investigación sobre adicciones en España a través del análisis de los enlaces bibliográficos en la Web of Science (2000-2013). Adicciones: Revista de socidrogalcohol, 26(2), 168-183.

Arredondo Trapero, F. G., Vázquez Parra, J. C., y Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM and Gender Gap in Latin America. *Revista de El Colegio de San Luis, 9*(18), 137-158. https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947.

Beede, D. N., Julian, T. A., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., y Doms, M. E. (2011). Women in STEM: A gender gap to innovation. *Economics and Statistics Administration Issue Brief*, (04-11). http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1964782

Blanco Blanco, A., Casas Moreno, Y., y Mafokozi Ndabishibije, J. (2016). Adaptation and psychometric properties of sociocognitive scales. An application in the math/science vocational area. *Revista espanola de orientacion y psicopedagogia, 27*(1), 8-28.

Bogdan Toma, R., y Meneses Villagra, J. A. (2019). Preference for physics or biology scientific content in Elementary Education: a cluster analysis. *Revista Eureka sobre ensenanza y divulgacion de las ciencias, 16*(1).

Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta, E., y Marzal, P. (2019). Gender Diversity in STEM Disciplines: A Multiple Factor Problem. *Entropy, 21*(1), 30. http://dx.doi.org/10.3390/e21010030

Brenøe, A. A., y Zölitz, U. (2020). Exposure to more female peers widens the gender gap in stem participation. *Journal of Labor Economics, 38*(4), 1009-1054. https://doi.org/10.1086/706646

Chen, X., Zou, D., Xie, H., y Wang, F. L. (2021). Past, present, and future of smart learning: a topic-based bibliometric analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1-29. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00239-6

Chomphuphra, P., Chaipidech, P., y Yuenyong, C. (2019). Trends and Research Issues of STEM Education: A Review of Academic Publications from 2007 to 2017. *Journal of Physics: Conference Series, 1340*(1), 012069). http://doi.org/10.1088/1742-6596/1340/1/012069

Cimpian, J. R., Kim, T. H., y McDermott, Z. T. (2020). Understanding persistent gender gaps in STEM. *Science, 368*(6497), 1317-1319. https://doi.org/10.1126/science.aba7377

Dehdarirad, T., Villarroya, A., y Barrios, M. (2015). Research on women in science and higher education: a bibliometric analysis. *Scientometrics, 103*(3), 795-812. http://doi.org/10.1007/s11192-015-1574-x

Delaney, J. M., y Devereux, P. J. (2019). Understanding gender differences in STEM: Evidence from college applications. *Economics of Education Review*, 72, 219-238. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.06.002

Delgado, A., Moreira, N., Goñi Mazzitelli, M., y Ortega, M. (2019). Derribando barreras: Por más mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

Domènech-Casal, J., Lope, S., y& Mora, L. (2019). Which projects design and which difficulties express on Project-Based Learning Secondary Education teachers. Analysis of 87 project proposals. *Revista Eureka, 16*(2), [2203]. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203

Fernández Cano, A., y Bueno Sánchez, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista española de documentación científica, 21*(3), 269-285.

Funk, C., y Parker, K. (2018). *Women and men in STEM often at odds over workplace equity*.

García-Holgado, A., Díaz, A. C., y García-Peñalvo, F. J. (2019, Octubre). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM project. In Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 232-239). https://doi.org/10.1145/3362789.3362902

García-Holgado, A., Verdugo-Castro, S., González, C., Sánchez-Gómez, M. C., y García-Peñalvo, F. J. (2020). European proposals to work in the gender gap in STEM: A systematic analysis. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, 15*(3), 215-224. http://doi.org/10.1109/RITA.2020.3008138

García-Peñalvo, F. J. (2019). *Innovative Teaching Approaches to attract, engage, and maintain women in STEM: W-STEM project*. Coimbra Group Seminar. Innovation in Learning and Teaching in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) fields, 14 November 2019 - Granada, Spain. http://doi.org/10.5281/zenodo.3538939.

García-Peñalvo, F. J., Bello, A., Domínguez, Á., y Romero Chacón, R. M. (2019). Gender Balance Actions, Policies and Strategies for STEM: Results from a World Café Conversation. *Education in the knowledge society*, (20), 31-1. http://doi.org/10.14201/eks2019_20_a31

González-González, C. S. (2019). Estado del arte en la enseñanza del pensamiento computacional y la programación en la etapa infantil. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 15. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a17

Inga, S. M., y Tristán, O. M. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, (22), 118-133.

Kahn, S., y Ginther, D. (2017). Women and STEM (No. w23525). *National Bureau of Economic Research*. http://doi.org/10.3386/w23525

Lerchenmueller, M. J., y Sorenson, O. (2018). The gender gap in early career transitions in the life sciences. *Research Policy, 47*(6), 1007-1017. https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.02.009

Lupión-Cobos, T., Franco-Mariscal, A.J., y Girón-Gambero, J.R. (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: Estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 16*(3), 3102. http://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

Madden, C., O'Malley, R., O'Connor, P., O'Dowd, E., Byrne, D., y Lydon, S. (2021). Gender in authorship and editorship in medical education journals: A bibliometric review. *Medical Education, 55*(6), 678-688. https://doi.org/10.1111/medu.14427

Makarova, E., Aeschlimann, B., y Herzog, W. (2019, Julio). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. *Frontiers in Education*, 4, 60. http://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060

Marín-Marín, J. A., Moreno-Guerrero, A. J., Dúo-Terrón, P., y López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education, 8*(1), 1-21. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x

Morales Inga, S. y Morales Tristán, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch ESIC, 22*(22), 118-133. https://doi.org/10.7263/adresic-022-06

Ong, M., Smith, J. M., y Ko, L. T. (2018). Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(2), 206-245. https://doi.org/10.1002/tea.21417

Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 590-628. http://doi.org/10.14686/buefad.450825

Raabe, I. J., Boda, Z., y Stadtfeld, C. (2019). The social pipeline: How friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap. *Sociology of Education, 92*(2), 105-123. https://doi.org/10.1177/0038040718824095

Rosales Rodríguez, M. A. (2020). Relación entre la inclusión y el abandono de mujeres jóvenes en carreras y áreas STEM y TIC. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 20*(20), 141-166.

Siddique, N., Rehman, S. U., Khan, M. A., y Altaf, A. (2021). Library and information science research in Pakistan: A bibliometric analysis, 1957–2018. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(1), 89-102. https://doi.org/10.1177/0961000620921930

Talan, T. (2021). Augmented reality in STEM education: Bibliometric analysis. *International Journal of Technology in Education, 4*(4), 605-623. https://doi.org/10.46328/ijte.136

Vázquez Alonso, Á., y Manassero Mas, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 12*(2), 264-277. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i2.03

Vázquez Romero, I. M., y Blanco Blanco, Á. (2018). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 269–286. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303531

Xu, Y. (2015). Focusing on women in STEM: A longitudinal examination of gender-based earning gap of college graduates. *The Journal of Higher Education, 86*(4), 489-523. https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777373

Zancanaro, A., Todesco, J. L., y Ramos, F. (2015). A bibliometric mapping of open educational resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(1).

CAPÍTULO 14

ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

El investigador educativo es un tema de investigación complejo, polémico, controvertido, histórico, multirreferencial, necesario, paradójico, utópico y de contrastes interpretativos extremos. Tal hecho se debe principalmente al ponderar cuestiones laborales (nombramiento, requerimientos de contratación, sueldo, funciones, jerarquía y roles, entre otros aspectos), omitiendo con ello problemas diversos y condiciones limitantes adversas.

Por tal motivo, el propósito del trabajo es analizar algunos estereotipos del investigador del ámbito educativo mexicano, con la finalidad de comprender que las expectativas sobre la profesión como de la persona que las desarrolla, en ocasiones están determinadas por estereotipos reducidos y restringidos, por otro, se ciñen a criterios establecidos por la burocracia administrativa, normatividad e instrucciones emanadas por autoridades educativas que se comportan como funcionarios negativos.

Para Hirsch (1996), la principal virtud burocrática del funcionario que ha sido considerada como defecto o sentido negativo es la sumisión irrestrictiva a la autoridad superior. A lo anterior hay que incorporar el formalismo y visión fragmentada, estática, lineal, reducida, impositiva, radical, mecánica, pasiva e irreal.

Para lograr el propósito mencionado, los apartados del trabajo son: Preguntas y características de la investigación, Modelo integrado de

formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales y Estereotipos del investigador educativo.

2. PREGUNTAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas por resolverse en este trabajo son: ¿cuáles son algunos estereotipos del investigador educativo mexicano que prevalecieron a mediados y finales del siglo XX e inicios del siglo XXI? y, con base en el Modelo integrado de formación y cambios de estereotipos étnicos y nacionales, ¿cuáles son las variables que sustentan su presencia?

Por las fuentes de información revisadas, el trabajo es teórico y documental. Las características principales de la investigación son: el análisis interpretativo, el enfoque situacional y descriptivo, el objeto de estudio son los estereotipos y el sujeto de investigación el investigador educativo.

El principal referente teórico es el Modelo integrado de formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales propuesto por Bar-Tal (1994). También se recuperan algunos resultados de las investigaciones tituladas: "Las nociones de formación en los investigadores" y "El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información, Tomo I y II".

El concepto de analogía contemplado en la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) es el referente metodológico. Su elección se debe a la necesidad de conocer las semejanzas, pero sobre todo las diferencias existentes en torno a la creación de los estereotipos del investigador mexicano en el ámbito educativo.

El referente epistémico es la condición de historicidad perteneciente a la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993). Tal elección se debe principalmente al doble impacto que tiene la historia sobre las manifestaciones humanas: influencia y recepción (Gondin, 2000). Este doble carácter proviene del concepto alemán gadameriano *Wirkungsgeschichte.*

Es importante aclarar que en anteriores trabajos se han descrito algunos de los aspectos que aquí se presentan. Éste se diferencia de ellos por ponderar la propuesta de Bar Tal sobre el Modelo integral de formación

y cambio de estereotipos étnicos y nacionales e incorporar algunas precisiones sobre su conceptualización.

3. MODELO INTEGRAL DE FORMACIÓN Y CAMBIOS EN LOS ESTEREOTIPOS NACIONALES Y ÉTNICOS

El término estereotipo surge en la psicología social y ha sido utilizado para representar las relaciones de las personas de manera intergrupal. El grupo, en este caso, es una de las características más sobresalientes e importante para analizar los estereotipos, ya que las personas, además de ser parte de un grupo, pueden transmitirlos a través de las interacciones con los integrantes en el grupo, no solo en los sentidos e intencionalidades, sino también las valoraciones, en los mecanismos de recepción y reacción, en fin, cambiar y transformar los estereotipos, también conocidos como representaciones (Bar Tal,1994), imágenes o interpretaciones.

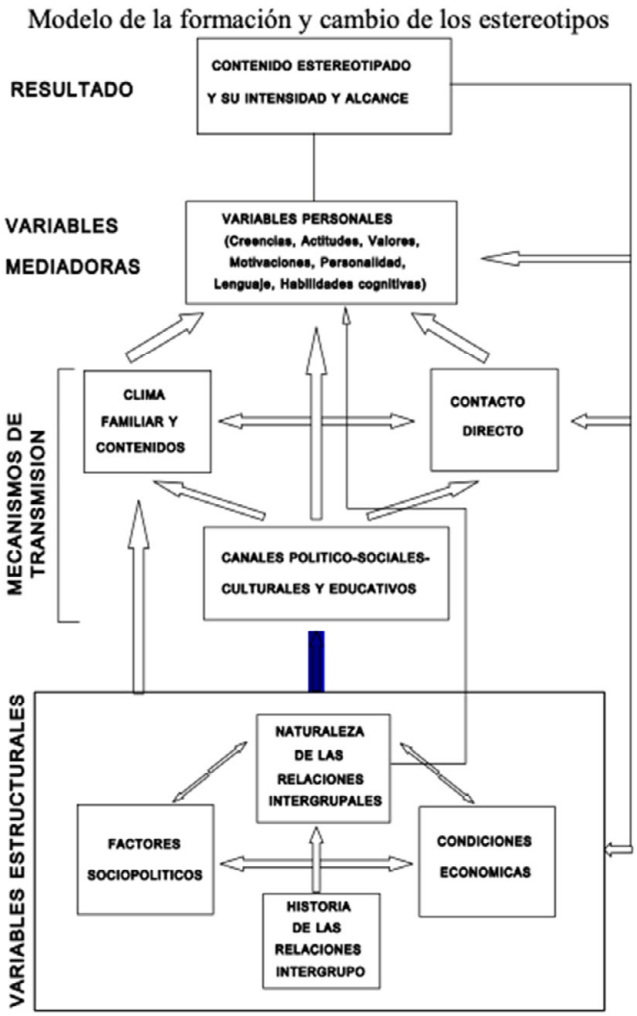
Entendiendo al estereotipo como "conocimiento que se forma generalmente a partir de información que llega de fuentes externas" (Bar-Tal 1994: 13), se describen de manera breve las variables que lo constituyen.

Para Bar-Tal (1994), los estereotipos representan un punto de partida para comprender las interrelaciones de los miembros de un grupo, los contenidos, rasgos, interacciones, habilidades, conductas y acciones específicas que los miembros manifiestan tácita o implícita, directa o indirecta, consciente o inconsciente, que influyen en las conductas tanto de los miembros del grupo o de otros grupos.

Desde la perspectiva del autor, los estereotipos no son universales, fijos y estables. Aún de construirse a través de la subjetividad de la persona, se fortalecen al compartirse y se consolidan al formar parte de la cosmovisión del grupo.

La Figura 1 contiene las variables constituyentes del Modelo integrado de formación y cambio del estereotipo étnico y nacional propuesto por Bar-Tal así como las relaciones existentes entre ellos.

Figura 1.



Fuente: Bar-Tal (1994), Pág. 25

En ocasiones, afirma el autor, en un mismo grupo pueden existir distintos estereotipos, similares o diferentes. También se transforman porque son históricos, dinámicos y complejos. Todos se enraizan en las variables del Modelo y se centran en uno o todos los factores que le caracterizan. Asimismo, tiene un carácter global e integrador y se centra en la formación y cambio.

4. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

Para desarrollar el apartado, se describen 5 estereotipos del investigador educativo y se explica brevemente tanto las variables que las legitiman como algunas precisiones sobre su base conceptual. El orden de presentación es el siguiente: Catedrático (Clásico y de Carrera), Criterios normativos, Categoría laboral deseada, Agente de la investigación educativa y Ser-histórico y Expresiones subjetivas a favor o en contra.

4.1 Catedrático: clásico y de carrera

Aguirre (1988) analiza la identidad del catedrático en dos escenarios sociopolíticos del sistema educativo mexicano universitario, el primero abarca el periodo entre 1945 a 1970 y el segundo que inicia en la década de los setenta.

Desde nuestros puntos de vista, ambas siguen vigentes de manera simbólica y son un referente para iniciar el abordaje sobre el primer estereotipo del investigador educativo y el cual gira en torno a la docencia, práctica profesional desarrollada de manera obligatoria en la institución donde ha sido contratado.

En el artículo "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios", la autora afirma la existencia de dos tipos de catedráticos: clásico y de carrera. El primero ha sido formado bajo el ‘modelo napoleónico’ o ‘liberal’ y el segundo aparece a partir de la profesionalización de la docencia universitaria generada por el incremento de universidades, la masificación de los estudios superiores y la diversificación de los programas de estudio.

Con la finalidad de diferenciar los dos tipos de catedráticos, se señala que el primero también recibe el nombre de catedrático tradicional o profesional catedrático y se caracteriza por ser un actor educativo que además de ejercer la docencia como actividad de responsabilidad social y moral, desarrolla su profesión en el campo disciplinar donde se formó. Catedrático–profesor para el segundo, por cumplir con los requerimientos de grado al ser contratado por alguna institución de educación superior y de posgrado.

El estereotipo del investigador como catedrático se ubica en las variables estructurales del Modelo integral propuesto por Bar Tal (1994), principalmente en los factores sociopolíticos.

Para Aguirre (1988), el escenario mexicano de mediados de la década de los años cuarenta era favorable para educación superior, de ahí el sobrenombre que recibe: "edad de oro" de la universidad mexicana. El prestigio y reconocimiento a la universidad, se traslada al prestigio del catedrático, entonces, su autoridad, además de ser innegable, difícilmente era cuestionable debido principalmente a dos factores: el modelo 'napoleónico' o liberal con el que fueron formados y al *ethos* señorial o aristocrático que poseían.

El catedrático clásico o profesional universitario, además de conocer y ejercer su profesión, poseía una amplia cultura general y disciplinaria que le permitió incorporarse a la universidad no solo con el fin de dictar cátedras, sino también para aglutinar discípulos y constituir escuelas, las cuales posteriormente se convirtieron en academias por el único interés de fomentar la superioridad del espíritu desvinculadas por las exigencias remuneradas, de acuerdo con (Ben y Zloczower 1966).

Otros aspectos que caracterizan a este tipo de catedrático son: el interés por difundir la cultura a sectores con menor posibilidad de inscribirse a las universidades, la autonomía y libertad de cátedra y de investigación, la primacía sobre el uso de la razón y de la filosofía y la construcción del conocimiento. En relación con la docencia, ésta era ejercida por una remuneración económica simbólica y fue desarrollada de manera magistral debido a la tradición de la oratoria incorporada en los planes de estudio en la que fue formado.

A lo anterior hay que incluir que las prácticas profesionales no se restringieron exclusivamente a las actividades de docencia ejercidas en las universidades, pues generalmente se desarrollaron en la sociedad, creándose así, una relación sin conflicto entre la docencia y la profesión en la que fueron formados y la articulación aparente entre las demandas sociales, los requerimientos del Estado y lo aportado por ellos de manera personal y colectiva.

En el periodo de 1940 a 1960, la imagen social del catedrático clásico universitario se incrementó favorablemente debido a que, a partir del desarrollo económico del país, se crearon universidades, fábricas e industrias en todo el país, fortaleciendo con ello tanto la movilidad de la población como su contratación en otras universidades para impartir alguna catedra relaciona con su profesión.

El periodo optimista y de bonaza, afirman algunos historiadores y estudiosos de la educación mexicana (Fuentes 1981; Gómez 1981; Latapí 1975; Escobar 1986; Ronald 1987; De Ibarrala 1980; Torres 1980; Sorokin 1966; Schultz 1968; Salinas 1991; Muñoz y Pescador 1979) se extendió hasta las décadas de los setentas y en algunas provincias hasta los ochentas, a pesar de la crisis del sistema capitalista que empezó a manifestarse a pasos acelerados y que posteriormente se manifestó de distintas maneras: descapitalización, aumento de la deuda externa, presión inflacionaria, incremento de subempleos, estancamiento de matrículas escolares, etc.

La crisis económica mexicana que se manifestó en la década de los años ochenta afectó a las universidades y la imagen social del catedrático cambió radicalmente al implementarse el proyecto modernización nacional llamado con el nombre Reforma 'Tecnología Educativa', en el caso de la educación superior se inicia una política de modernización y en la universidad el modelo de profesionalización académica.

Con respecto a la última, a través de dicho modelo se trató de recuperar: la relación 'aparentemente' cordial del Estado y la universidad en el periodo de 1945-1968, el consenso entre las autoridades educativas, el personal académico-administrativo de las instituciones y la población, articular la universidad a los proyectos estatales, mejorar la eficiencia institucional, ponderar la racionalidad de la burocracia administrativa y entre otras, incorporar la cultura de la evaluación y la transparencia.

La época de bonanzas del sistema educativo desaparece, tal vez por los abusos cometidos por algunas autoridades y personal académico y administrativo. En fin, sea la causa que fuese, el Estado evaluador aparece y con ello la justificación de los gastos y la rendición de cuentas son las

premisas que caracterizan al modelo neoliberal que actualmente sigue vigente.

Regresando al artículo de Aguirre (1988), la autora afirma que, con la política de profesionalización académica universitaria, también conocida como política de formación docente, la imagen del *ethos* del catedrático napoleónico cambia sustancialmente y aparecen otros rasgos sociales que caracterizan al catedrático-profesor, también conocido como catedrático profesional.

Entre los rasgos se encuentran: la universidad elitista por la universidad de masas, la utilización de la tecnología y la nulificación de la creatividad, estancamiento de la matrícula e incremento de la demanda social, sustitución de los profesionales catedráticos por los catedráticos profesores o profesor de carrera, creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones educativas, fragmentación de las funciones educativas (docencia, investigación y difusión).

Los principales aspectos que caracterizan al catedrático-profesor son: "vive para la docencia de su campo disciplinario, consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de una determina área del conocimiento" (Aguirre 1988). A lo anterior hay que incorporar la utopía de la vocación de ser docente, lo que significa no involucrarse con otras profesiones (abogado, dentista, ingeniero, etc.).

Así mismo, provienen de estratos económicos medios, su movilidad social hacia estratos superiores fue lenta y con gran esfuerzo, el capital cultural restringido y reducido, con frecuencia no poseían suficientes conocimientos, utilizaban discursos autoritarios debido a que jóvenes recién egresados, visualizaban sus disciplinas desde perspectivas teóricas restringidas y no contaban con experiencia profesional (Aguirre 1988).

La imposibilidad que tuvieron de ejercer otras profesiones, lo obligó, por un lado, a dar clases como única opción, por otro, saturarse de horas-clase en una misma institución escolar o impartir la docencia en distintas instituciones con la finalidad de percibir un ingreso económico que le permitiera vivir con cierta holgura económica. Tal hecho, disminuyó sus posibilidades de actualización o incrementar sus niveles de estudio (Aguirre 1988).

Desde la perspectiva de Leone (Cf. Rollin 1986), los rasgos más significativos que caracterizan la identidad del catedrático-profesor: sentirse agobiado por las precarias condiciones de trabajo, el incremento de demandas personales, la desarticulación de proyectos educativos se tornará al individualismo de las masas, el rechazo hacia lo público, resistencia de lo privado, indiferencia hacia la organización y alergia a la política.

Por último, a lo anterior hay que agregar un aspecto más al estereotipo sobre el catedrático-profesor, elaborado a partir de cuestiones sociopolíticas: la incorporación del docente a la investigación, independientemente de contar o no con experiencias en esta profesión, del poco dominio sobre los referentes técnicos, teóricos, metodológicos, epistemológicos y ontológicos y sobre todo, con carencias respecto de la mínima bibliografía e infraestructura institucional para desarrollar la investigación en su sentido amplio (Aguirre 1988).

4.2 Criterios normativos

Las concepciones normativas se nutren de la variable estructural, concretamente de los factores: sociopolítico y naturalezas e historia de las relaciones intergrupales, debido a que la contratación de los catedráticos que adquieren el nombramiento de investigador o los profesionales contratados para ejercer la investigación educativa, tienen que cumplir con los criterios normativos estipulados en los reglamentados administrativo y jurídicos. Entre ellos se encuentran: grado de estudio, experiencia en el nivel educativo y autoridad epistemológica y deontológica (Gaceta de Gobierno No. 111).

En términos más coloquiales, tener el grado de estudio de doctor, conocer el nivel educativo superior y de posgrado con base en las experiencias académicas, laborales, profesionales y personales vividas y no por información escuchada o leída; además de ser reconocido por las actitudes, valores y competencias que muestra cotidianamente y que en el desempeño profesional influya favorablemente en la comunidad institucional.

García Salord (1997) ser investigador significó en la década de los setenta tener estudios universitarios. Tal visión cambió en los años noventa al exigirse no sólo el grado de maestro y doctorado realizados en

instituciones extranjeras, sino también estar en las listas de excelencia y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable.

Adler y Chamizo (1998) afirman sobre la existencia de dos tipos de carreras para llegar a ser investigador: tradicional y de excelencia. En la primera, las personas contratadas ingresaron a las instituciones educativas con categorías de menor nivel jerárquico. A través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquirieron categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años. En ocasiones, no lograron el ascenso esperado. En la segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados, obtenidos en universidades extranjeras. El término "doctor" significa personal entrenado para investigar e interactuar con redes científicas internacionales y publicar su producción académica e investigativa en revistas de prestigio.

Colina y Osorio (2002) hacen referencia a tres tipos de capitales culturales que caracterizan al agente de la investigación educativa con el investigador: institucionado –reposa en los grados de estudio y está legitimado y acreditado por una institución de educación superior-, objetivado –centrado en la publicación- y simbólico –asignado por el reconocimiento a su disciplina y actitud profesional-.

Victorino (1998), al referirse a Universidad Autónoma de Chapingo, señala que el investigador de campo social tiene que conocer las problemáticas de la sociedad generadas por las cuestiones sociales, políticas y económicas.

García González (1987) afirma que, en la década de los ochenta, ser investigador en el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significaba ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado.

En el reglamento vigente del SNI, se entiende por investigador nacional el científico o tecnólogo que tenga un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores

público, privado y social o en su defecto, se encuentre realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero.

En el estatuto jurídico y de organización del CIESAS[5] (1975), el investigador es el "profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos", contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad.

En el RITPA del subsistema de educación normal de la SEP (1995), se concibe al investigador como el personal que forma profesionales de la educación de nivel básico superior y medio superior e investigadores; organiza y realiza investigaciones sobre problemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende.

También existen críticas por los aspectos requeridos para recibir el nombramiento de investigador debido a que los datos estadísticos sobre los eventos académicos donde participa el investigador, son insuficientes para saber quién es él y conocer con exactitud cuántos conformaban esta "empresa intelectual socialmente organizada y se desconocía la naturaleza específica de las actividades profesionales que la diferenciaba de otras profesiones que se desarrollan en el mismo campo de conocimiento" (Ibarrola, 1994).

Generalmente los datos estadísticos giran en torno al género, edad, institución de procedencia, institución donde obtienen el grado de licenciatura, maestría y doctorado, reducido número de investigadoras y su participación en las áreas de investigación en el SNI, edad tardía a la que se doctoran en el país, escolaridad, producción académica, canales de publicación, productividad por dictamen, etcétera, sin que con ello se logren distinguir elementos cualitativos sobre nuestro actor educativo.

[5] Por decreto de la SEP, se crea el Centro de Investigaciones Superiores (i.e.) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Inc.) el 19 de septiembre de 1973. Con la reestructuración del Centro, a partir de 1983 se le conoce como CIESAS.

Desde nuestro punto de vista, sería interesante analizar la información cuantitativa y cualitativa del investigador del ámbito educativo para comprender las representaciones e imaginarios construidos sobre este actor educativo y entender las complejidades y contingencias que determinan su co-existencia y co-actuación dentro y fuera de la institución educativa (categoría laboral, carrera profesional, imagen social, tipos, concepciones, mecanismos de contratación, acenso y permanencia, etcétera).

4.3 Categoría laboral deseada

El investigador educativo entendido como categoría laboral es legitimado principalmente por el factor económico perteneciente a las variables estructurales de la propuesta de Bar Tal (1994), sin omitir los aspectos cuantificables tendentes a la planeación, control, evaluación, el papel del estado en la educación, la inversión económica y el financiamiento.

A diferencia de los estereotipos elaborados a partir de las relaciones intergrupales y cuestiones sociopolíticas, la categoría laboral se caracteriza por tener una base o presupuesto económico determinada por lineamientos de carácter objetivo y subjetivo. Con ellos no sólo se legitima un hecho, sino también le otorga validez. Su vigencia es más duradera, sólida, generalizada y de cambios difícilmente negociables. Para desarrollar este apartado, se elige el término 'categoría laboral' de investigador educativo, la cual es concebida en este trabajo como estereotipo de tipo económico y profesional, es decir, por un lado, tiene un techo financiero, por otro, acredita y legitima una profesión respaldada con base en requisitos aprobados y avalados por una instancia legal y jurídica. Así mismo, es otorgada con base en dos procesos: la contratación del servidor público y la asignación del nombramiento.

El nombramiento de investigador educativo es un documento oficial expedido por el Estado que expresa: la categoría laboral (clave de asignación presupuestal), el puesto (unidad laboral específica e impersonal constituida por el conjunto de tareas, atribuciones, responsabilidades y requisitos de ocupación), el rango (jerarquía laboral interna), la plaza (lugar de adscripción) y las competencias (conocimiento, habilidades,

aptitudes, destrezas, etc.) para ejercer la profesión de la investigación (García 2010).

A través de éste, se acredita que la persona contratada posee las competencias, experiencias y referentes mínimos para que desarrolle el quehacer de la investigación. Dicha acreditación es otorgada por una instancia jurídica y legal que representa al Estado y, como ya se dijo anteriormente, respaldada a partir de criterios objetivos y subjetivos y condiciones mínimas para ejercerla. A su vez, hay que tener presente que los aspectos jurídico-legal o tradición reposa en el término *autoritativo* cuyo origen se encuentra en la cultura romana antigua y significa una disposición que no es negociable, discutida y cuestionada porque su validez es aceptada (Gadamer, 1996).

Al describir la ubicación de la categoría de investigador educativo en el sistema educativo mexicano, al igual que otras dos (subdirección académica y administrativa de normal) se ubica en la cúspide de la pirámide laboral correspondiente al Tabulador para servidores públicos docentes de la educación básica y normal. Por consiguiente, su remuneración económica también es de las más elevadas. En el Cuadro 1 se presentan las categorías y salarios correspondientes al año 2017.

Investigador educativo es una categoría deseada por la mayor parte de los actores educativos debido principalmente a la remuneración económica, jerarquía laboral, funciones asignadas (docencia, investigación y difusión), condiciones laborales, proyección social, reconocimiento profesional, dinámica, mecánica y logística cotidiana, estímulos a la productividad, vinculación académica con instituciones pares e instancias gubernamentales; reciben invitaciones académicas, forman a los investigadores y participan en programas (investigación, estancias, evaluación, seguimiento, financiamiento, etc.) nacionales e internacionales.

Cuadro 1. Ingresos por categoría del subsistema estatal educativo (2017)

Categoría	Total
HC AL	387.50
HC PSI “A”	511-90
HC PSI “B”	415.50

Director escuela para adultos “A”	7,550.40
Director escuela para adultos “B”	7,550.40
Promotor de educación artística	12,711.70
Promotor de educación física	12,711.70
Promotor de educación ambiental y salud	12,711.70
Coordinador de promotores	28.745.70
Pedagogo Educación especial	14,150.00
Profesional educación especial	13,943.60
Profesor supernumerario “B”	5,897.70
Profesor supernumerario “A”	6,402.50
Profesor estudiante	8,023.80
Profesor pasante	9,253.80
Profesor titulado	12,494.50
Secretario escolar Prees. y Primaria.	12,883.60
Subdirector escolar Prees. y Primaria	13,607.10
Director escolar Prees. y Primaria	15,503.50
Profesor telesecundaria	11,889.40
Profesor telesecundaria pasante	13,573.00
Profesor telesecundaria titulado	16,740.80
Orientador técnico	14,035.50
Secretario escolar Sec. Gral.	14,499.00
Subdirector escolar Sec. Gral.	15,222.80
Director escolar Sec. Gral. Y Ts.	17,968.40
Pedagogo “B” Sec. Téc.	14,046.60
Secretario escolar Sec. Téc.	14,517.70
Subdirector escolar Sec. Téc.	15,307.80
Director escolar Sec. Téc.	18,388.10
Asesor Técnico Pedagógico	12,210.90
Auxiliar técnico de supervisión	24,948.50
Auxiliar técnico de Coord. regional	28,274.10
Supervisor escolar	36,211.20
Pedagogo “A”	28,524.20
Investigador educativo	35,737.00
Subdirector académico de normal	35,874.50
Subdirector administrativo de normal	35,874.50
Hora clase “A” SU	646.90
Hora Clase “B” SU	529.10
Hora clase “A” ME Hora Clase “B” ME	596.40 458.40

Fuente: Convenio de sueldos y prestaciones 2017. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Es importante señalar que las categorías laborales, además de ser vigentes en un periodo de tiempo largo, su creación está determinada principalmente por el presupuesto económico y en menor medida por: necesidades laborales, negociación entre sindicato y departamento de educación, política educativa, recomendaciones de organismos internacionales y, sobre todo, cuestiones presupuestarias.

Otros actores educativos (docentes, personal administrativo y estudiantes) consideran que ser investigador educativo es una categoría laboral que trae consigo ventajas y beneficios que ninguna otra puede tener y ofrecer. Por ejemplo, algunas personas creen que los gastos económicos generados por las actividades de investigación y difusión son cubiertas por las autoridades institucionales. La situación es falsa. Probablemente, durante el periodo llamado edad de oro o Gobierno benefactor mexicano, los apoyos económicos se asignaron sin restricción. Actualmente, con el neoliberalismo, pocas son las instituciones que las otorgan con base a un tabulador presupuestal como es el caso de las universidades autónomas mexicanas y el ISCEEM, a partir del 2010 sólo ofrece el apoyo de tiempo laboral y en ocasiones extraordinarias, el pago de inscripción en eventos nacionales donde se presenta alguna ponencia.

Con respecto a los criterios de contratación, éstos dependen y varían según el sistema educativo (federal, universitario, estatal o privado), la trayectoria y reconocimiento de la institución superior y de posgrado, los momentos coyunturales –cuando se crea alguna institución-, la época histórica y las plazas vacantes. Sin embargo, los aspectos coincidentes giran en torno a los requisitos: grado de doctor, agente de la investigación o tener una productividad sólida, trayectoria de investigación en una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), autoridad epistémica o deontológica y ser reconocimiento nacionalmente.

Entre los aspectos que los diferencian se encuentran: haber realizado los estudios de doctorado preferente en Europa y Estados Unidos, haya recibido reconocimientos nacionales e internacionales, participar en redes académicas nacionales e internacionales, tener perfil PRODEP, ser líder o forma parte de algún Cuerpo académico, pertenecer al Sistema

Nacional de Investigadores (SNI) y ser recomendado por un investigador educativo ampliamente reconocido en el ámbito nacional o preferentemente internacional.

4.4 Agente de la investigación educativa y ser histórico

Se inicia el apartado describiendo dos estereotipos del investigador educativo: agente de la investigación educativa y ser histórico. La primera es propuesta por Colina y Osorio (2004), significa que el conocimiento producido por él tiene una doble afectación: al campo temático donde se ubica y a él mismo. La segunda, ser -histórico es el término utilizado por Gadamer (1993) para enfatizar el status que adquiere el individuo al no agotarse al interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo. En este caso, se incorpora la palabra cultura para señalar que las interpretaciones realizadas por él lo transforman, permitiéndose así, acceder, promover y transformar la cultura.

'Agente de la investigación educativa' y 'ser histórico' son consideradas las nociones acordes al espíritu del tiempo de esta época por los aspectos siguientes: la incorporación y ejercicio de prácticas profesionales elegidas por convicción y libertad, realizadas de manera honorífica, con apego a la ética profesional y al momento actual, fuera de la institución donde labora, utilizando el tiempo personal y cubriendo los gastos económicos con el salario o pensión que se percibe.

Sin duda, en el ejercicio de las nuevas prácticas profesionales, la utilización del modelo 2 o 3 de producción del conocimiento de acuerdo con la propuesta de Gibbons (1997) y la creación de organizaciones de aprendizaje, siempre están presentes los obstáculos, querellas, conflictos, inconvenientes, vicisitudes, contratiempos, problemas tanto personales como institucionales. Sin embargo, la convicción por realizarlas provoca que el investigador educativo supere dichas situaciones y que los retos y logros resulten más satisfactorios.

Las nociones mencionadas, también se caracterizan por tener como base la innovación, entendida como cambios (Gibbons, 1998), actividades emprendedoras, liderazgo académico, social y cultural, principio esperanza y ética profesional. Por ello, el investigador educativo las ejerce bajo el principio de poder hacer y poder-hacer, dejando a un lado el carácter de obligatoriedad impuesta cuando son asignadas bajo un

contrato laboral en alguna institución de educación superior y de posgrado.

Ambas nociones de investigador son otorgadas por otras personas que conocen las complejidades de la profesión, los retos a superar y la pasión y satisfacción por obtener resultados satisfactorios. Sin duda, a pesar de no ser consideradas como parte del desempeño y productividad por parte de la autoridad institucional, los beneficios, ventajas y resultados impactan satisfactoriamente a la comunidad estudiantil, al gremio profesional, a la institución, a las comunidades científicas y de investigación, en fin, a todos, incluyendo al investigador mismo.

Así mismo, las dos nociones de investigador educativo, no se aplican a las personas que reciben el nombramiento de investigador educativo al ser contratado en una institución de educación superior y de posgrado ni por el ejercicio del quehacer investigativo de manera cotidiana en las comunidades científicas y de investigación.

Quien otorga ambas distinciones son las personas que conocen la trayectoria profesional, las publicaciones editadas en la institución donde labora y de otras casas editoriales, el reconocimiento obtenido a través del conocimiento construido, la autoridad epistémica y deontológica que tienen sus posiciones y decisiones, las actitudes sobre la investigación, los riesgos que asume al abrir nuevos campos temáticos, las aportaciones que ofrece para explicar y tratar de minimizar los problemas educativos, la formación que ofrece a los estudiantes, entre otros aspectos. También las personas con las que co-actúa y correlaciona al desarrollar trabajos colegiados, proyectos de investigación, gestiones del conocimiento, creación de organizaciones de aprendizaje y cultural, entre otras actividades colectivas y colegiadas al interior y exterior de la institución donde laboran.

Los criterios de otorgamiento de dichas distinciones, generalmente giran en torno al capital cultural institucionado, objetivado y simbólico, construidos a través de los grados de estudio obtenidos, las publicaciones, el dominio del conocimiento y reconocimiento al investigador educativo (Colina y Osorio,2004); la autoridad epistemológica y deontológica y no tanto a la autoridad estamental, tradicional y legal que adquiere al cumplir los requisitos legales para su contratación y formar parte de un grupo selecto de actores educativos; el estatus de experto y

especialista otorgado por las innovaciones y acciones emprendedoras llevadas a cabo; la ética profesional de las acciones realizadas, la posición crítica hacia los modelos unidimensionales y pragmáticos; la gestión del conocimiento y creación de corporaciones de aprendizaje y culturales colectivos (García, 2017 a y b, 2009).

Otro aspecto por incluirse en la reflexión sobre el investigador educativo es la complejidad de la profesión. Todas las profesiones son complejas en sí mismas, no sólo por la particularidad de su quehacer, sino también por las multirreferencialidad, historicidad y requerimientos. En este caso, las funciones del investigador educativo no escapan a dicha situación principalmente por el componente humano participante, los procesos de formación y acreditación que contemplan y los valores éticos que le constituyen.

Entre las expectativas que se tienen sobre el investigador educativo se encuentran: develar lo oculto en la naturaleza, en el universo y en la sociedad; hacer uso de su libertad de razón; recibir información y ofrecer opiniones y recomendaciones precisas; comunicar libremente los resultados de la investigación, no elaborar interpretaciones precipitadamente, asumir una actitud crítica, defender la autonomía, neutralidad y objetividad de su quehacer cotidiano, salvaguardar la libertad de la investigación ante los poderes fácticos de la sociedad y buscar desinteresadamente el conocimiento (Núñez, 2000).

Así mismo, procurar mantener la libertad y la independencia de los factores fácticos en la lección del tema de investigación y en la metodología desarrollar, utilizar los descubrimientos científicos en beneficio de la humanidad, negarse a cooperar en investigaciones que dañen directamente a los seres humanos y al medio ambiente, ser capaz de poner límites a la desmesura de la investigación, pensar que la verdad es un patrimonio de todos los humanos, comunicar con honestidad, generosidad y alegría su propio saber, no perder la actitud de búsqueda de la verdad, ser constante en el trabajo emprendido –sobre todo si se cree que merece la pena comenzar-, estar dispuesto a reformular sus propias hipótesis si la experimentación le demuestra que son falsas; no tener prisa por ser el primero en terminar la investigación, no extrapolar más allá de los límites de su propia conciencia sus afirmaciones; evitar todo tipo de reduccionismos y restricciones en las concepciones del hombre

y de la humanidad, ser competente en su saber, huir de la competitividad y de cualquier lucha en la investigación, presentar los resultados y gozar siempre con el quehacer de manera que la investigación sea la fuente de su felicidad y realización personal (Núñez, 2000).

Aunado a lo anterior, debe luchar por que las funciones asignadas dejen de tener un sentido técnico especializado, humanizar la ciencia para frenar el galope de la tecnociencia (Núñez, 2000) e incorporar los valores constantes del trabajo de investigación (cambio, innovación, apertura democrática e igualdad de oportunidades) y realizar gestiones para democratizar el conocimiento.

La complejidad de la profesión del investigador educativo se complejiza más cuando se incrementan las prácticas y éstas tienen que realizarse al interior y exterior de la institución donde labora.

Para cerrar el apartado, en el Cuadro 2 se presentan otros estereotipos del investigador educativo centrados en el ejercicio de la profesión.

Cuadro 2. Nociones sobre investigador educativo

Autoridad	Intérprete	Crítico	Intelectual
Interlocutor	Experto	Tecnólogo	Líder
Especialista	Creador de empresas culturales	Críticos al Estado	Actor histórico
Mediador de contenidos y realidad	Constructor de conocimiento	Tejedor de conceptos	Sujeto histórico
Amigo	Innovador	Biógrafo	Científico
Formador de investigadores	Compromiso con la realidad y consigo mismo	Artesano del conocimiento	Generador de cambios individuales y grupales
Docencia	Difusión	Tutor	Asesor
Capacitador	Instructor	Productor de conocimiento	Reproductor ideológico
Formador del capital humano	Funcionario negativo	Formador de pensamientos unidimensionales	Labora en una institución de educación superior y de posgrado

Fuente: García Perea, M. D. (2012).

Como se puede apreciar, los sentidos que caracterizan a las nociones contenidas en el cuadro, en comparación a las dos nociones presentadas, se asemejan por referirse al investigador educativo. Se distinguen por el espíritu del tiempo de la época, las prácticas profesionales que evocan, el radio de acción, impacto y ámbito de sus acciones.

4.5 Expresiones subjetivas a favor o en contra

En el libro "*Las nociones de formación en los investigadores*" (García, 2012), se analiza un conjunto de expresiones, frecuentemente utilizadas por los estudiantes, para referirse a los investigadores educativos que participan en las actividades de docencia y Comité Tutoral de los programas de maestría y doctorado del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* (de aquí en adelante se utiliza las siglas ISCEEM). La institución de posgrado mexicano perteneciente al subsistema estatal del Gobierno del Estado de México, creada en 1979 que inicia sus actividades de docencia en 2 de marzo de 1981. Actualmente adquirió el modelo administrativo desconcentrado, aunque en los hechos cotidianos en ocasiones es considerada un departamento y, en otros, una institución educativa.

Las expresiones son clasificadas con base en dos criterios: sentido e intencionalidad. El primer está determinado por la subjetividad de los estudiantes y por la posición de ellos en torno a la aceptación o rechazo sobre la autoridad del investigador educativo, es decir, el atributo de formación, conocimiento, reconocimiento, confianza, competencia, veracidad, autodisciplina, autocrítica, ética, productividad, liderazgo, etc. otorgado a una persona por otra. Las autoridades más reconocidas en el ámbito educativo son: epistemológica, deontológica, tradicional y legal (García, 2010). El segundo hace referencia a los ámbitos de saber (se refiere al conocimiento acumulado, aprehendido y construido), poder (capacidad de hacer algo) y deseo (aspiración de lograr algo) donde reposa la autoridad del investigador, la cual es otorgada por los estudiantes.

El Cuadro 3 contiene las expresiones de los estudiantes, aclarando que éstas no son exclusivas en ellos. De una u otra manera, también son empleadas por algunos investigadores educativos al referirse a la

identidad, personalidad y prácticas de otros compañeros de trabajos y colegas que trabajan en instituciones pares.

Cuadro 1. Expresiones de los estudiantes sobre el investigador educativo

	A favor		En contra	
Saber	Experto		Intolerante	Simulador
	Especialista		Embustero	
	Autoridad		Charlatán	
Poder	Tolerante	Responsa-ble	Prepotente	Irónico
	Paciente	Afable	Soberbio	Vanidoso
	Respetuoso	Tenaz	Autoritario	
Deseo	Seductor	Comprome-tido	Injusto	Intemperante
	Sistemático		Cobarde	Omnipotente
	Creativo		Narcisista	Frustrado

Fuente: García 2012: 117-118.

A las expresiones anteriores hay que incorporar otras cuya naturaleza son paradojas porque contienen de manera simultánea a dos sentidos y a dos ámbitos. Este tipo de expresiones son insalvables porque el investigador puede ser reconocido en más de dos ámbitos y al mismo tiempo, en ellos, ser aceptado o rechazado. A manera de ejemplo se citan dos posicionamientos: el investigador es una autoridad en una disciplina, pero autoritario en su enseñanza y el investigador educativo es experto en algunos temas, pero ignorante en otros (García 2010).

Las expresiones son consideradas en este trabajo como estereotipos construidos a partir de las relaciones intergrupales entre los estudiantes y el investigador, los investigadores e investigador y autoridad institucional; el criterio caracterizador es el desarrollo de la investigación tesis en un periodo de cuatro a ocho semestres y los aspectos subjetivos principales son:

- Estudiantes: poca o nula experiencia en la investigación; no posee las habilidades, cualidades, capacidades, destrezas, competencias, etc., mínimas y principales para desarrollarla; dificultades para escribir, leer, dialogar; pocos referentes

disciplinares y de cultura; impaciencia por hacer una investigación de la noche a la mañana; imaginario sobre el creer, saber y conocer; no saber escuchar; los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, etc.

- Investigadores: exceso de actividades en docencia, investigación, difusión, comisiones, cuerpo académico, redes de investigación; etc.; terminar la investigación registrada en la institución en dos años; estilo y personalidad; poca tolerancia y tacto para comunicarse con otras personas; sobrevivir a la racionalidad de la burocracia-administrativa; poca y/o demasiada trayectoria profesional; miedo o exigencia para que se respeten los derechos laborales; arbitrariedades lingüísticas de las ocurrencias, errores, aciertos y tergiversaciones; trastornos psíquicos no superados; ansiedad de saber y de no conformarse con lo cultivado; necesidad de debatir; exigencia de elaborar juicios acompañados de argumentos; asumir una postura crítica argumentativa; cuestionar las exclusiones, marginaciones y preferencias de las autoridades académicas hacia algunos de ellos; etc.

- Autoridades. Privilegiar la docencia y no la investigación; asumir el papel de funcionarios en el sentido negativo; aplicar la estructura burocrático-administrativa sin ninguna mediación; evitar los apoyos económicos, celotipia, favoritismo, exclusión y marginación a algunos investigadores; decisiones arbitrarias y discrecionales; desinterés hacia la publicación, difusión e investigación; interés por incrementar el dinero recaudado e ignorar las cuestiones académicas; resolver problemas desde la lógica administrativa y no académica; no escuchar ni aplicar las recomendaciones de los investigadores; evitar la organización democrática; etc.

Los estereotipos del investigador educativo construidos desde las relaciones intergrupales expresan las representaciones que tienen los miembros del grupo y su vigencia depende del tiempo de la relación.

5. CONCLUSIONES

Los estereotipos del investigador educativo son creados a partir de uno o varios factores, los cuales al agruparse determinan los alcances, impactos, tiempo de vigencia, cambios, precisiones, sustituciones, entre otros aspectos.

Con relación al Modelo integral de formación y cambio de los estereotipos étnicos y nacional de Bar-Tal (1994), los estereotipos arraigados en la variable estructural prevalecen por más años debido a los componentes económicos, sociopolíticos, de naturaleza e historia de las relaciones intergrupales.

Los estereotipos enraizados en las variables mediadoras, concretamente en las personales, son volátiles, sin perder con ello la importancia del contenido que expresan, aún de la subjetividad que les caracteriza.

Los canales de transmisión determinan el impacto de los estereotipos. Aún de que en este trabajo se no desarrollo este aspecto, los estereotipos del investigador educativo adquieren vigencia o son sustituido por otros por la condición de historicidad del mundo de la vida, sobre todo, del ámbito educativo.

Los estereotipos del investigador educativo proporcionan elementos para comprender la complejidad, multirreferencial, utopías, paradojas, contradicciones, tensiones, problemas, sobre el ejercicio de la profesión y sobre la condición humana de ellos.

6. REFERENCIAS

Adler, L. y Cházaro, L. (1998). La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores de la UNAM: el caso de IIMAS. En Patricia Ducoing (Coord.), Investigación educativa 1993-1995. Tomo I. Sujetos y proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje. México: UNAM-COMIE-CEU-ENEFI.

Aguirre, G. M. E. (1988). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. Revista de la Educación Superior, Vol. XVII, No. 2 (66), 1-21.

Bar-Tal, D. (1994). Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. Psicología Política, No. 9, pp. 21-49

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM

Corina, A. Osorio, R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. En Weis, E. (Coord.). El campo de la investigación educativa 1993-2001, México, COMIE

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II (Gestión del conocimiento y Teleformación) y Tomo I. México, D. F., Castellanos Editores.

García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. Castellanos Editores, México, D. F.

García, L.; Camacho, G.; Moreno, I. L.; Lara, E.; López, M. M. y Larrauri, R. (1987): Coloquio sobre el perfil del investigador educativo. En Investigadores Educativos del Estado de México, Toluca: A. C. INEDEM.

García, S. (1997): El dilema existencial de los académicos: "ser o no ser". En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales. México: COMIE.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwaryzman, S; Scott, P. y Trow, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, Pomares-Corredor

Grondin, J. (2000): Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona: Herder.

Gutiérrez, N. G. (1999): Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México: DIE-CIESAS-IPN.

Hirsch, A. (1996). Educación y burocracia. La organización universitaria en México. México, Gernika.

Núñez, I. (2000): Investigación. En Cortina, A. y Conill, J., 10 palabras claves en ética de las profesiones. Madrid: Verbo Divino.

Victorino, L. (1998): Los investigadores sociales ante los cambios. Problemas y expectativas. México: Universidad Autónoma Chapingo.

MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA

ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, presentado al II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, tiene por objetivo analizar los factores sociodemográficos que influyen en la comisión delictiva de los jóvenes infractores residentes en la Madrid capital. Los menores infractores son aquellos jóvenes de entre 14 y 18 años que cometen delitos tipificados por el código penal y cuya comisión delictiva se regula por la Ley Orgánica 8/2006[6], reguladora de la responsabilidad penal del menor. Esta normativa es una legislación especial, ya que no se incorpora ni en el Código Penal ni en la Ley de Enjuiciamiento Criminal, a pesar de utilizarlas como referencia. Así pues, determina la responsabilidad del menor *sui géneris* al establecer un modelo mixto de responsabilidad y reeducación. De este modo, se establece la responsabilidad penal de los menores, pero no le sigue una respuesta punitiva, como en el caso de los adultos, sino que se estipulan medidas educativas. Además de determinar la responsabilidad, como eje fundamental para la toma de decisiones y elección de medidas educativas, se establece el interés superior del menor, que se basa en el desarrollo personal del menor y sus necesidades educativas. Velar por el interés superior del menor es tarea del juez, el cual está asesorado por el equipo técnico y coordinado con el fiscal (De la Cuesta y Blanco, 2006:3-5). De este modo, la ley se orienta

[6] La Ley Orgánica original a la que refiere esta normativa es la Ley 5/2000, pero referenciamos la Ley 8/2006 como la presente normativa vigente en materia de responsabilidad de menores.

a la reeducación y reinserción de menores, combinando tanto su responsabilidad penal como el interés superior del menor. Para alcanzar este objetivo, se cuenta con la formación especializada de todos los agentes que intervienen: jueces/as, abogados/as, fiscales. También se cuenta con el equipo técnico compuesto por educadores/as, trabajadores/as sociales y psicólogos/as que orientan al juez sobre la situación actual del menor y las posibles medidas socioeducativas (R.D. 1774/2004). Por tanto, como se refleja en la propia ley, y como a continuación veremos, conocer la situación del menor infractor resulta fundamental para facilitar los procesos de reinserción y reeducación.

Desde el plano psicosocial y socioeducativo, la comisión delictiva de menores es entendida como una conducta antisocial con naturaleza multifactorial. Como señalaron Andrews y Bonta (2010) existen factores de riesgo, que aumentan la probabilidad de comportamiento delictivo y, factores de protección, que reducen esta probabilidad. Estos, a su vez, se clasifican por su capacidad de trasformación diferenciando entre estáticos, que no pueden ser modificados, dinámicos, que son modificables, y parcialmente modificables, como la necesidad criminogénica que está asociado a las actividades delictivas (Ortega et al., 2014; Redondo et al., 2011). Dentro de los factores de riesgo modificables, se encuentran aquellos elementos y circunstancias que afectan al desarrollo de la conducta del menor. En primer lugar, encontramos la familia, que según Boscá (2017:208), es un elemento fundamental para el desarrollo social y emocional del menor, pues tiene una función normativa, en la enseñanza de reglas sociales y valores, y una función social, con el aprendizaje de las normas y pautas de comportamiento asociadas a las relaciones sociales. Por tanto, la familia puede ser un factor de protección o de riesgo, dependiendo de la educación que den a los menores. De este modo, López-Lattore y Garrido (2005) señalan que enseñar la violencia como forma de relación y comunicación o tolerarla en la familia aumenta las probabilidades de la comisión delictiva de menores. También Martínez et al. (2013) señalaron que el estilo educativo, basado en los límites y el afecto, influía sobre la comisión delictiva de los menores. De este modo, según el modelo clásico de Lamborn et al. (1991), los hijos que estaban educados en un estilo autoritario cometían

más delitos que aquellos que eran educados en un estilo indulgente o autoritario. Por último, García et al. (2010) señalaron que los factores explicativos de la reincidencia que más afectaban eran los antecedentes penales familiares, los problemas físicos familiares y el maltrato familiar.

En segundo lugar, dentro de los factores de riesgo modificables, nos encontramos con el grupo de iguales. Como señala Boscá:

> La influencia del grupo de iguales es decisiva, puesto que, las conductas más significativas a estas edades se realizan en compañía del grupo de los iguales, y son compartidas y comentadas por ellos, buscando su apoyo y complicidad, es decir, sirven como modelo de comportamiento. (2017, p.208).

Esto se debe a que la adolescencia es una etapa marcada por el cambio a la transición adulta, donde los iguales sirven de referencia en el comportamiento. De este modo, si el menor se relaciona con un grupo de iguales o con una pareja que tiene comportamiento antisocial, afectará a su propio comportamiento. Como señaló el estudio de Capdevila et al. (2006), uno de los factores que afectaban a la reincidencia delictiva en menores era el entorno social, especialmente la normalización de la violencia y el comportamiento antisocial en el grupo de iguales.

En tercer lugar, como factor de riesgo modificable, se encuentra el fracaso escolar. Los adolescentes transitan al instituto, donde pueden surgir problemas en el rendimiento académico y la motivación hacia el estudio, lo que genera una mayor probabilidad de fracaso y absentismo escolar. En este sentido, el instituto puede ser un factor de protección, tanto para la conducta antisocial como para el consumo de drogas, que como a continuación analizaremos, está estrechamente vinculado con la comisión delictiva en menores. San Juan y Ocariz (2009), señalaron que una de los predictores de reincidencia era el fracaso escolar, junto con las medidas judiciales. También Bartolomé et al. (2009) señalaron que los factores de protección en la comisión delictiva de adolescentes se vinculan con la formación, en el caso de los chicos con la participación escolar, y en el caso de las chicas con los objetivos de futuro.

Por último, y, en cuarto lugar, se encuentra el consumo de drogas como factor de riesgo modificable. El consumo de drogas junto con la

actividad delictiva es dos de los rasgos antisociales más estrechamente vinculados. Como señalaron Esteban et al. (2003), el consumo de drogas era habitual entre los menores infractores, destacando el cannabis, la cocaína y el alcohol. También Rosenfeld et al. (2012) hallaron que los menores infractores consumen drogas en mayor medida que la población en general y los consumidores presentan más tasa de delincuencia. En consonancia con este estudio, se encuentra el elaborado por Martín (2008) realizado sobre los jóvenes internados en los centros andaluces (Algeciras, Granada, Málaga y Sevilla) donde el 88,8% de los jóvenes manifestaron haber consumido drogas antes de entrar al centro y en su mayoría eran politoxicómanos, destacando el consumo de alcohol, hachís, cocaína, heroína y pastillas (Martín, 2008:10)

En conclusión, observamos en estos factores de riesgo modificables los diferentes elementos que influyen sobre la situación de los menores infractores, aumentando sus probabilidades en la comisión delictiva. Hablamos de factores modificables porque tanto la familia y los estilos educativos, como el grupo de iguales, el fracaso escolar y el consumo de drogas, pueden ser afectados por acciones socioeducativas concretas que permitan mejorar la situación de los menores y su entorno.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una vez analizados los factores de riesgo modificables, vamos a analizar aquellos factores de riesgo que no son modificables por que se basan en rasgos o aspectos de los menores que no están sujetos a una intervención. Estos factores estáticos nos permiten conocer cuál es el estado general de los menores infractores en la ciudad de Madrid. En primer lugar, como observamos en la tabla 1, la Comunidad de Madrid, es la comunidad autónoma que más detenciones e investigaciones ha llevado a cabo, seguida de Andalucía con 14.838 jóvenes investigados y/o detenidos. Las detenciones e investigaciones realizadas en la Comunidad de Madrid suponen el 21,9 %, el 25,54% y el 26,6% del total nacional entre 2018 y 2020, respectivamente. No obstante, como se observa en la tabla 1, las condenas se dan en menor medida, y tan solo suponen con

relación al total de 2018, 2019 y 2020 respectivamente el 8,54%, el 9,03% y el 10,52%.

***TABLA 1**. Menores de entre 14 y 17 años investigados o detenidos y condenados. Comparativa nacional y Comunidad de Madrid*

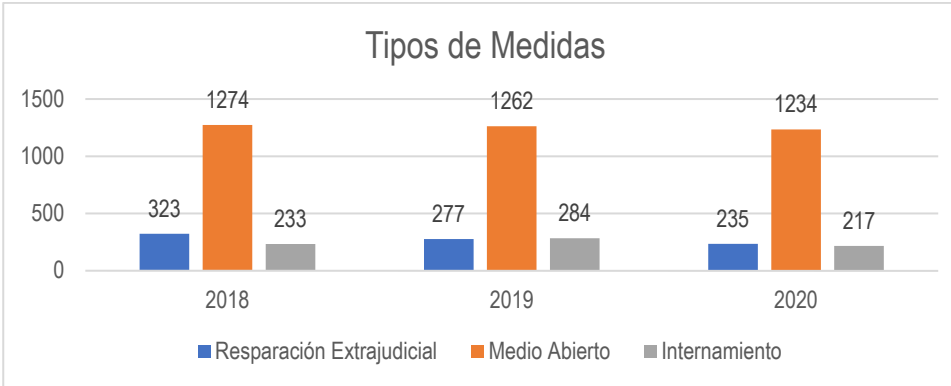
	España		**Comunidad de Madrid**	
	Investigados o detenidos	Condenados	Investigados o detenidos	Condenados
2018	18.670	13.664	4.090	1.168
2019	19.997	14.112	5.108	1.275
2020	16.910	11.238	4.424	1.183

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Justicia (2021)

El hecho de que el 72% de los menores investigados o detenidos en 2018, el 73,03% en 2019 y el 73,25% en 2020, no fueran condenados en la Comunidad de Madrid se debe, entre otros factores, a las opciones de evitación o finalización del expediente que se regulan en la Ley Orgánica 8/2006, que se pueden dar por dos vías (De la Cuesta y Blanco, 2006). En primer lugar, por la oportunidad reglada del Fiscal de no abrir la investigación al tratarse de un delito menor o no haber comisión delictiva previa (art.13). En segundo lugar, por existir conciliación y/o reparación del daño, cuando no se haya dado violencia o intimidación grave en el delito, y el menor reconozca el daño y se disculpe, conciliación, y acepte realizar una actividad en beneficio de la comunidad o de la víctima, reparación. (art.14). Según los datos aportados por la Agencia de Reforma del Menor Infractor (a partir de ahora ARMI)[7] las reparaciones extrajudiciales que supusieron el 17, 65 % en 2018, el 15,19 % en 2019 y el 13.93% del total de medidas. Estas cifras son semejantes a las medidas de internamiento, que supusieron un 12,73% en 2018, un 15,57% en 2019 y un 12,87% en 2020, como podemos ver en la siguiente gráfica:

[7] ARMI es la única agencia pública responsable de ejecutar las medidas impuestas por la sentencia judicial en la Comunidad de Madrid.

***GRÁFICA 1**. Medidas aplicadas por la ARMI entre 2018 y 2020.*

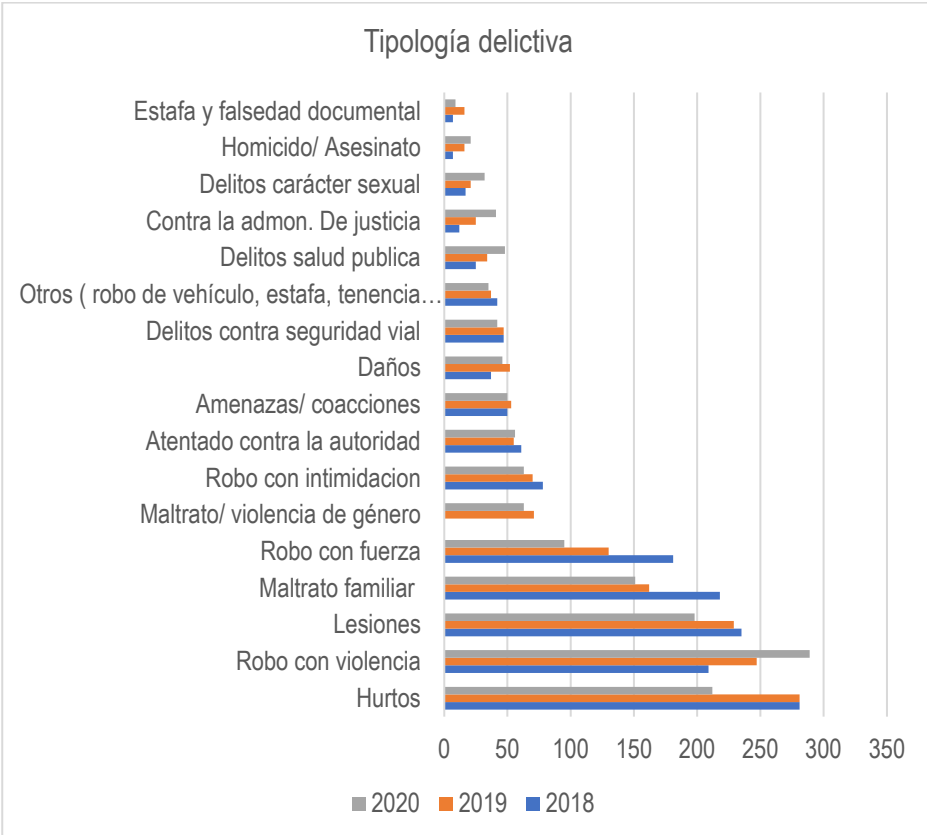


Nota: Adaptado a partir de ARMI (2019; 2020; 2021)

Las medidas de internamiento, equiparadas a las reparaciones extrajudiciales, nos señalan que aquellos jóvenes que llegan a ARMI son en una medida semejante, aquellos que han cometido delito doloso grave o delito grave con intimidación y/o violencia o en grupo, condenados a internamiento, según el Art.8 de la Ley 8/2006, entre los que destaca el robo con violencia y el maltrato familiar con un 28,7% y 15,4% respectivamente del total de internamientos en 2020 (ARMI, 2021:46) . Y, por otro lado, aquellos que han cometido un delito sin violencia y realizan una reparación extrajudicial, donde destacan cuantitativamente el hurto, con un 21,7% y los delitos contra la seguridad vial, con un 19,6%, del total de las reparaciones de 2020 (ARMI, 2021:34). A mitad de camino se encuentran los jóvenes condenados a medio abierto, que suponen la mayoría de las altas en ARMI, donde destacan mayoritariamente las medidas de libertad vigilada, con un 47,35%, las prestaciones en beneficio de la comunidad, con un 16,58% y las tareas socioeducativas con un 17,94% del total de medidas en medio abierto en 2020 (ARMI, 2021:37). Y respecto al tipo de delitos cometidos atendidos en medio abierto destacan, los menores que han cometidos robo con violencia, en un 18,3%, hurto, en un 16,8%, y lesión o agresión, en un 14,3% del total de delitos atendidos en medio abierto en 2020 (ARMI, 2021:38). Como se puede ver en la gráfica 2, los delitos más comunes en medio abierto también son los más frecuentes entre los jóvenes infractores. Podemos destacar entre ellos dos grandes tipos, por un lado,

los delitos de carácter material, es decir, aquellos que se basan en la usurpación de la propiedad privada y, por otro, los delitos de carácter relacional, como son el maltrato familiar, las lesiones o las amenazas y coacciones.

***GRÁFICA 2**. Comparativa de los tipos de delitos entre 2018 y 2020.*

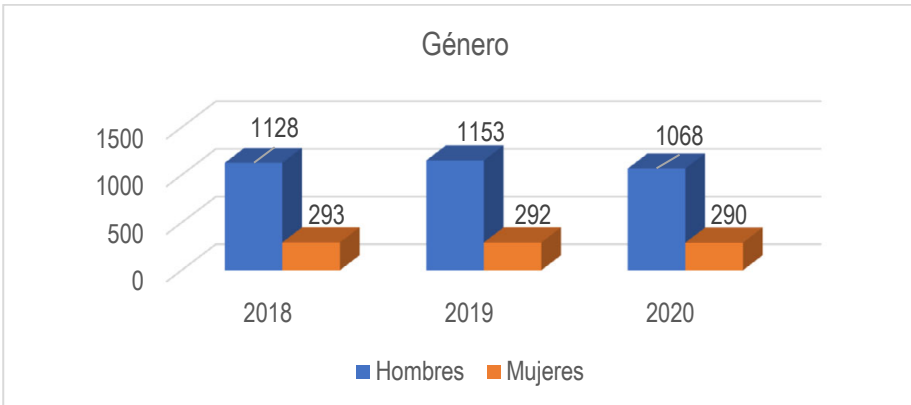


Nota: adaptado a partir de ARMI (2019; 2020; 2021)

Por último, dentro de los factores de riesgo estáticos se encuentran aquellos vinculados con el sexo y la edad, ya que estos no pueden ser modificables. Respecto al primer factor, las investigaciones señalan que las chicas han mantenido de forma constante una menor comisión delictiva y, además, la supervisión paterna y el interés por el estudio se han propuesto como factores de protección específicos frente a los chicos, donde destaca la participación escolar y la buena relación parental

como factores de protección masculinos (Bartolomé, et al., 2009; Loeber et al., 2011). Estas evidencias se han recogido también en investigaciones más recientes como las que aporta Cámara (2020) y Rosa Burgos (2020) donde se señala la tendencia de las chicas a cometer delitos relacionales. Además, debido a la pandemia, destaca la proliferación de delitos que se producen en red como el ciberacoso, en el caso de las chicas, y la estafa online, en el caso de los chicos. No obstante, como se puede ver en el gráfico 3, la tendencia a la comisión delictiva se posiciona fuertemente en los varones, y se mantiene también en la etapa adulta (SGIP, 2021).

***GRÁFICA 3**. Comparativa por género entre 2018 y 2020.*

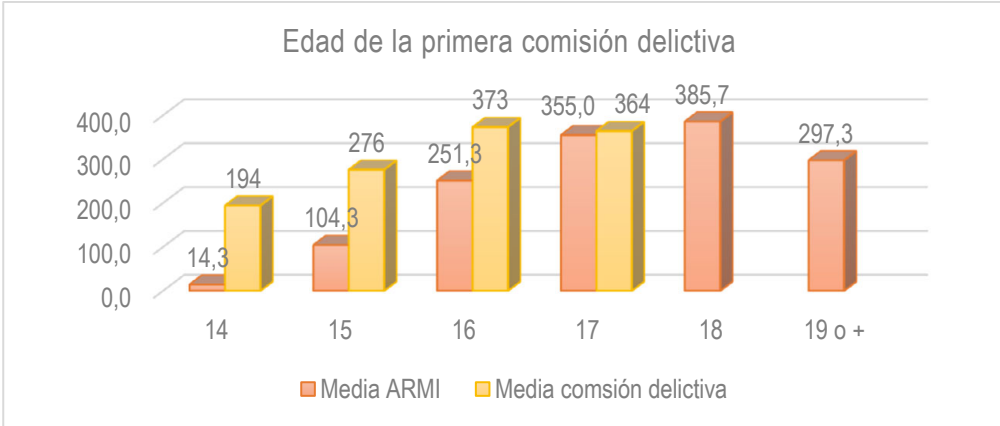


Nota: adaptado partir de ARMI (2019; 2020; 2021)

Por último, respecto a la edad, cabe destacar que la media de edad recogida por las investigaciones es de 16,05 años edad (Loeber et al., 2011). Pero dentro del análisis realizado, la mediana se encuentra en los 17,5 años, como se refleja en la gráfica 4. Es importante destacar dos aspectos, en primer lugar, la edad que aparece señalada en *Media ARMI* se refiere al momento en el que los jóvenes entran dentro del sistema de reforma, pero no es el momento en el que cometen el delito. Como podemos ver, también en el gráfico 4, la edad en la comisión delictiva varía notablemente, ya que los primeros delitos se cometen a edades más tempranas 14-15 años, pero llegan al sistema de reforma a edades posteriores 17-18. En segundo lugar, el desajuste que se produce

entre la entrada en el sistema de reforma y la comisión delictiva puede llevar a que las medidas adoptadas para los menores no se ajusten al momento y necesidades que tenía cuando cometió el delito.

***GRÁFICA 4**. Comparativa de medias de edad en la comisión delictiva y la entrada ARMI*



Nota: adaptado a partir de ARMI (2019; 2020; 2021) y Ministerio de Justicia (2021)

3. OBJETIVOS

La investigación buscar dar respuesta "¿En qué medida los distintos tipos de desigualdades afectan a la delincuencia juvenil?".

De este modo, la investigación tiene por objetivo principal analizar los factores socioeconómicos de riesgo que pueden afectar a la comisión delictiva juvenil en Madrid.

3.1. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en esta investigación son:

- Examinar la correlación entre la vulnerabilidad social y la comisión delictiva juvenil.
- Analizar la correlación entre el desempleo juvenil y la comisión delictiva juvenil.

– Identificar la correlación entre abandono escolar y la comisión delictiva juvenil.

4. METODOLOGÍA

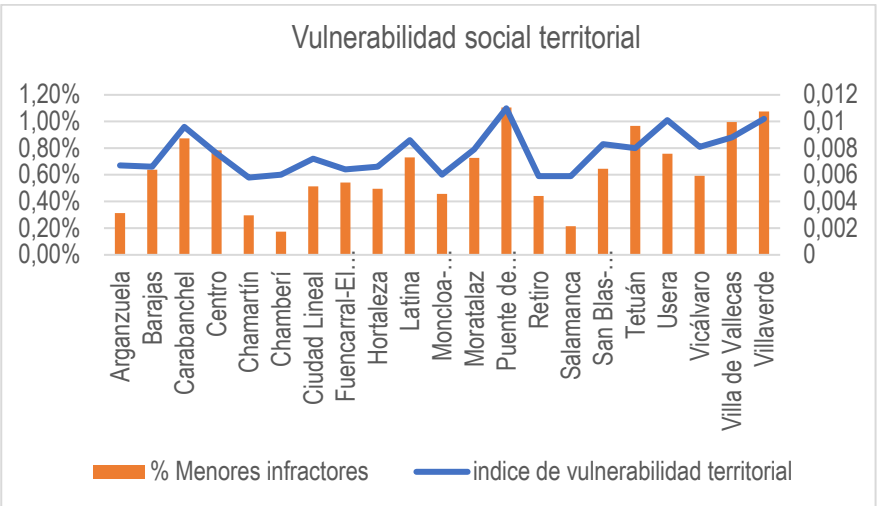
Para llevar a cabo la investigación, hemos elaborado un estudio de correlación entre variables, siendo la variable dependiente principal los índices de delincuencia juvenil en Madrid capital, que se correlacionan con variables independientes. La variable dependiente consta del total de menores infractores que han sido atendidos por ARMI subdividido por su procedencia de los distritos. Por otra parte, las variables independientes se asocian a los objetivos específicos de la investigación. De esta forma, contamos con 3 variables independientes también vinculadas a los distritos de Madrid capital. En primer lugar, para medir la vulnerabilidad social empleamos el índice de vulnerabilidad territorial y el porcentaje de población adulta que percibe la Renta Mínima de Inserción (RMI). Estos datos nos aportan una visión global del riesgo de exclusión social que hay en cada uno de los distritos. En segundo lugar, se emplea los datos de desempleo juvenil que hay en cada uno de los distritos. En tercer, y último lugar, se integra la variable educativa medida por los casos de menores que han sido atendidos en el programa de absentismo escolar, y el número de adultos que han abandonado de forma temprana la escuela. La información de las variables independientes se ha obtenido por el Centro de Análisis Dirección Territorial de la Comunidad de Madrid (a partir de ahora DCAT) que examina anualmente estos indicadores. De tal modo que la correlación que se lleva a cabo se basa en datos públicos obtenidos de ambas agencias en 2020. Todos los datos analizados se basan en porcentajes relativos al nivel de población entre 14 y 18 años en 2020. Para realizar la correlación lineal empleamos el Coeficiente de Correlación de Pearson y el coeficiente de determinación.

5. RESULTADOS

Respecto a la primera variable independiente que integra la vulnerabilidad social, a través del Ranking de Vulnerabilidad Territorial (CADT)

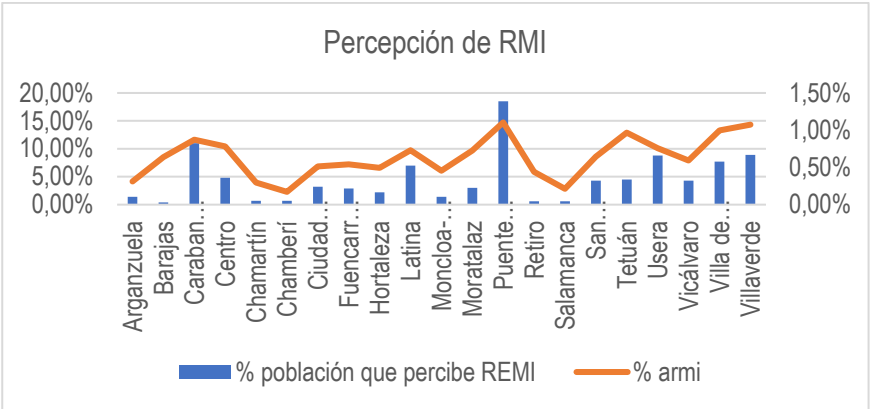
y la percepción de ayudas que reciben las familias en riesgo de exclusión social. Se observa que al analizar esta variable con el porcentaje relativo de menores infractores por cada distrito observamos que se da una correlación positiva. En el caso de la vulnerabilidad territorial el coeficiente de correlación es de r = 0,861 y un porcentaje de determinación del 74,31% (r^2). En el caso de percepción de RMI el coeficiente es de r = 0,799 y el porcentaje de determinación es del 63.84% (r^2). Como se observa en los gráficos 5 y 6, en la medida en que el índice de vulnerabilidad sube, también lo hace el porcentaje relativo de menores infractores.

***GRÁFICA 5**. Correlación entre vulnerabilidad social territorial y menores infractores*



Nota: adaptado a partir de ARMI (2021) y DCAT (2021)

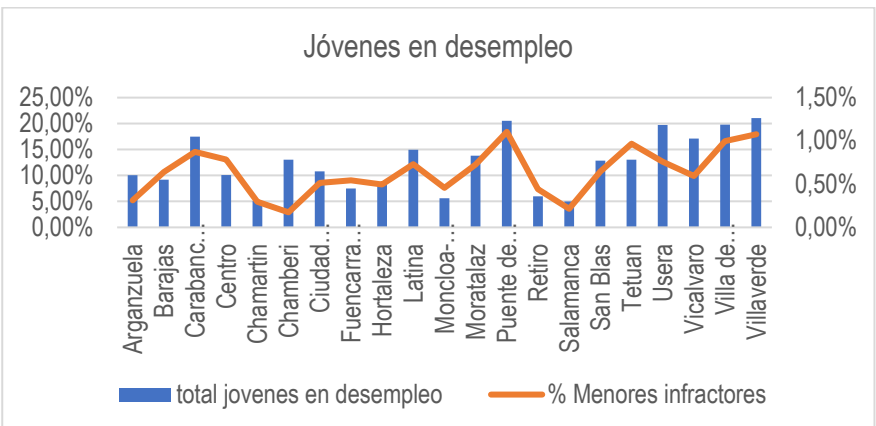
***GRÁFICA 6**. Correlación entre percepción de ayuda RMI y menores infractores*



Nota: adaptado a partir de ARMI (2021) y DCAT (2021)

En segundo lugar, la variable independiente que muestra las tasas de desempleo juvenil, es decir, el número de jóvenes que se encuentran sin trabajo entre los 16 y 24 años también refleja una correlación positiva de menor medida con los porcentajes relativos de menores infractores por distrito. No obstante, el coeficiente es positivo y destacable pues es de r = 0,763 y el porcentaje de determinación es de 58,21% (r^2).

***GRÁFICA 7**. Correlación entre desempleo juvenil y menores infractores*



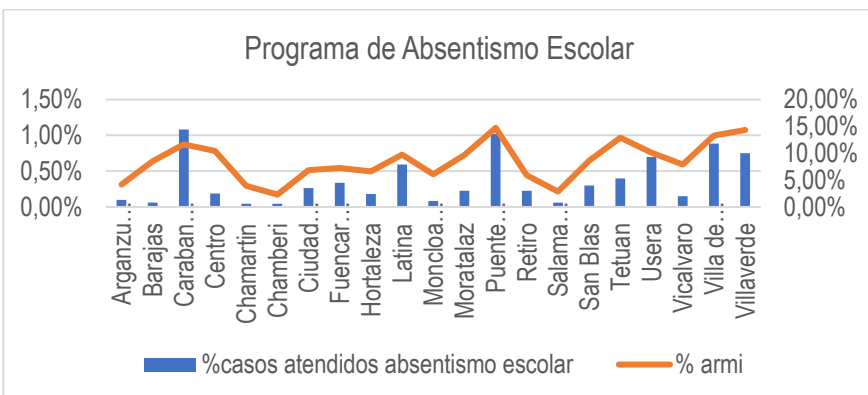
Nota: adaptado a partir de ARMI (2021) y DCAT (2021)

Como se observa en la gráfica 7, aunque hay distritos que no muestran correlación como Chamberí o Usera, aquellos que tienen mayor número

de menores infractores también tienen más jóvenes en situación de desempleo.

Por último, la variable independiente vinculada al nivel sociocultural se basa en el análisis tanto de los menores como de los adultos que han abandonado de forma temprana la escuela. Para la primera dimensión se emplea el porcentaje relativo de menores que han sido atendidos en los programas de absentismo escolar, mostrando la segunda correlación más destacable de todas las variables con un coeficiente de r = 0,806 y el porcentaje de determinación es del 64.96% (r^2). Como se observa en la gráfica 8, los distritos que más destacan por la presencia de menores infractores también lo hacen por las altas tasas de casos atendidos por absentismo escolar (véase Carabanchel, Latina, Puente de Vallecas o Villa de Vallecas). Y, por el contrario, los distritos con menor tasa de casos atendidos por absentismo escolar también son en los que menos menores infractores hay (véase Arganzuela, Chamberí o Salamanca). Para la segunda dimensión, relativa al número de adultos que no han finalizado sus estudios de primaria y/o son analfabetos, es decir, han abandonado de forma temprana la escuela, observamos que, aunque la correlación sea menor al anterior indicador, sigue siendo positiva y destacable con un coeficiente de r = 0,778 y un porcentaje de determinación del 60,56 (r^2). Por tanto, observamos que influye en mayor medida que los jóvenes abandonen de forma temprana la escuela a que lo hagan los adultos.

***GRÁFICA 6**. Correlación entre percepción de ayuda RMI y menores infractores*



Nota: adaptado a partir de ARMI (2021) y DCAT (2021)

6. DISCUSIÓN

Respecto al primer aspecto abordado en este artículo, la normativa legal, los datos resultantes de la investigación nos aportan dos factores clave sobre los que se debe intervenir. En primer lugar, como veíamos en el análisis de la edad, hay un importante desajuste entre la edad en la que el menor es condenado y el año en el que se aplican las medidas educativas por la agencia de reforma. Este hecho, como veíamos, puede afectar al sentido y significado de la medida educativa para el menor, pues, si es condenado cuando tiene 14 años, pero la medida no se aplica hasta los 15 o 16 años, dicha medida carecerá del mismo impacto con la que fue diseñada, ya que, el momento evolutivo del menor y su situación habrán cambiado. Por tanto, la dilatación temporal entre la condena y la ejecución de medidas perjudica al principio educativo y de interés superior del menor. En segundo lugar, a partir de los resultados de la investigación podemos señalar que la adaptación y flexibilización de la norma, basada en el principio de oportunidad, es muy importante en el caso de los menores infractores, ya que, desde esta se puede entender el contexto en el que se encuentran. De este modo, como hemos podido observar en la investigación, el entorno y, especialmente, el riesgo de exclusión social afecta sobre la conducta de los menores, y a través del enfoque legal, que caracteriza al sistema penal de menores, se pueden atender a dichos factores (De la Cuesta y Blanco, 2006).

En cuanto a los factores de riesgo analizados, donde diferenciábamos entre modificables, familia, escuela, y el grupo de iguales (Capdevila et al, 2006; García et al, 2010; López-Latorre y Garrido, 2005; Rosenfield et al, 2012) y no modificables, género, edad y comisión delictiva (Bartolomé et al., 2009; Cámara, 2020) es necesario integrar el contexto socioeconómico y sociocultural del menor como factor de riesgo parcialmente modificable. Este enfoque es recogido por las teorías clásicas de carácter sociológico que explican que los adolescentes de clases medias o bajas tienen aspiraciones al éxito económico y quieren satisfacer sus demandas materiales mediante la comisión delictiva (Cohen, 1965; Merton, 1938). Sería posible argumentar los resultados de esta investigación en base a estas teorías, no obstante, desde el paradigma socioeducativo desde el que partimos observamos dos aspectos destacables.

En primer lugar, si fueran ciertas todos los jóvenes con niveles socioeconómicos bajos cometería delitos, y, por el contrario, no habría menores con niveles socioeconómicos altos que cometiesen delitos. En segundo lugar, la clase socioeconómica no determina la libertad del individuo en la comisión delictiva, ya que, incluso en los distritos con mayores tasas de riesgo exclusión social (19%), el porcentaje de menores infractores no supera el 1,2%, como el caso de Villa de Vallecas. No obstante, compartimos con el enfoque sociológico que el contexto si influye y, especialmente, sobre los jóvenes, que por su periodo evolutivo están construyendo su identidad durante la adolescencia (Boscá, 2017:208). Así pues, la investigación nos muestra una realidad sobre la que se debe de intervenir de forma temprana. En este sentido, es adecuado introducir dos aportaciones de Philippe Merieu, que, desde la pedagogía, nos permite dar una interpretación educativa a los resultados. En primer lugar, la sociología de la educación corre el riesgo de llevar al determinismo y a la inacción pues ``las correlaciones son tan fuertes entre los fenómenos sociales y los fenómenos escolares que ninguna iniciativa parece poder superarlas´´ (Meirieu, 2018, p.57). Ante esta situación, y su problemática respuesta, el autor propone el segundo enclave, enfatizar el papel del alumno-agente, donde a través de la educación formal se puede atender a otros marcos de referencia que superan los de su propio contexto, es decir, mediante la transmisión se fomentará su emancipación (Meirieu, 2018:118). Esta propuesta que nos plantea el pedagogo francés puede ser entendida y utilizada desde un punto de vista preventivo. De tal modo que, la escuela sirve para que los jóvenes obtengan de ella tanto conocimientos como formas de comportamiento que no están dentro de su contexto. No obstante, a nivel reactivo, es decir, cuando ya se ha cometido el delito, resulta insuficiente, ya que, como veíamos la conducta delictiva va aparejada del absentismo escolar, por tanto, se deben generar intervenciones socioeducativas desde el espacio comunitario (Bartolomé et al.2009; San Juan y Ocariz, 2009). En este sentido, John Braithwaite, conocido criminólogo especializado en la delincuencia juvenil estadounidense, desarrolló un modelo educativo comunitario para atender a los jóvenes infractores. Sus estudios señalaban que los jóvenes que cometían delitos estaban influenciados por su entorno y, especialmente, el grupo de iguales. De

este modo, cuando un joven cometía un delito se sentía rechazado por sus padres y sus vecinos o comunidad que le etiquetaban como ``delincuente´´. Así pues, los jóvenes que cometían delitos menores tendían a agruparse, por el rechazo percibido, y retroalimentaban su identidad en base al grupo y a la comisión delictiva. Ante esta esta situación Braithwaite planteo que la comunidad y las figuras de referencia del joven debían rechazar su conducta, pero no al propio menor, distinguiendo entre lo que hizo y quién es, y así generar posibilidades de cambio. Esto generaba en el menor un sentimiento denominado *reintegrative shame* o vergüenza reintegrativa (Braithwaite, 1989). Esta teoría nos aporta un enfoque óptimo para responder condenando el delito, pero no al joven, entendiendo también su periodo evolutivo y sus posibilidades de cambio, donde la comunidad resulta fundamental. En este sentido, es importante señalar la iniciativa que recientemente se ha implementado en Madrid capital de mediación intracomunitaria, donde se atiende a los conflictos que surgen entre los jóvenes y su comunidad, dando una respuesta educativa a los mismos (Castro, 2021).Por otro lado, se pueden dar también respuestas jurídicas, como la justicia restaurativa, que pone su atención en las consecuencias que ha generado el delito y las formas de reparación que existen por parte del ofensor a la víctima (UNODC, 2020). Esta metodología ha sido reconocida por su utilidad, especialmente, en el contexto de los menores infractores, como recientemente se ha defendido en la Declaración de Venecia (Council of Europe, 2021) así como en investigaciones que señalan la eficacia por enseñar a los jóvenes las consecuencias que genera en las víctimas y posibilidades de reparación (Strang et al., 2013).

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer a partir de la realización de esta investigación se pueden concretar en cinco ideas centrales.

En primer lugar, la Ley Orgánica 8/2006 reguladora de la responsabilidad del menor, tiene un enfoque educativo, donde se atiende tanto a la responsabilidad del menor como en las medidas educativas que fomenten su reeducación y reinserción. No obstante, como hemos visto en los

datos analizados, se deben de mejorar los procesos de implantación de medidas para que no exista tanto desajuste temporal entre la sentencia y la ejecución de estas.

En segundo lugar, a partir de la literatura analizada, hemos podido constatar como existen factores de riesgo y de protección que afectan a la conducta delictiva del menor. Esta se caracteriza por ser una conducta antisocial que se ve influenciada por la familia, el grupo de iguales y el entorno. Además, como hemos podido observar, la escuela es un importante factor de protección, con independencia del género y el contexto.

En tercer lugar, los resultados de la investigación nos aportan información relevante para poder identificar aquellas zonas donde hay más presencia de jóvenes infractores, donde cobran especial relevancia los entornos en los que hay más familias en riesgo de exclusión social, más jóvenes en desempleo y mayores tasas de absentismo escolar. Estos elementos, por tanto, pueden ser integrados como factores de riesgo modificables de la conducta delictiva en adolescentes.

En cuarto lugar, los resultados deben ser interpretados como descriptivos y no causales. Por tanto, los factores socioeconómicos y socioculturales nos aportan información sobre la correlación que puede existir especialmente, en distritos con mucha presencia de menores infractores. En este sentido, resulta adecuado dar una respuesta preventiva y reactiva que ponga en el centro al joven y no al entorno, como explicación de la conducta delictiva.

En quinto, y último lugar, apostamos por una intervención socioeducativa comunitaria desde dos enfoques. Por un lado, antes de que surja la conducta delictiva, debemos tener en cuenta el contexto del joven e implementar medidas que refuercen otros modelos de comportamiento, donde destaca especialmente la educación formal. Por otro lado, cuando ha surgido la conducta delictiva se deben de dar respuestas que permitan la responsabilización del menor, como la justicia restaurativa.

8. REFERENCIAS

Andrews, J., & Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy. Psychology, Public Policy, and Law, 16(1), 39-55.

ARMI. (2021). Agencia de la comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor: Memoria 2020. (). https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/50449

Bartolomé, R., Montañés, M., Rechea, C. y Montañéz, J. (2009). Los factores de protección frente a la conducta antisocial: ¿Explican las diferencias en violencia entre chicas y chicos? Revista Española De Investigación Criminológica, 7, 1-15. https://doi.org/10.46381/reic.v7i0.47

Boscá, M. (2017). El menor infractor de internamiento terapéutico. RES, Revista De Educación Social, (25), 203-218.

Braithwaite, J. (1989). Crime, shame, and reintegration. Cambridge University Press.

Capdevila, M., Ferrer, M., & Luque, E. (2005). La reincidencia en el delito en la justicia de menores. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya. http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/arxius/doc_16636043_1.pdf

Castro, M. P. (2021). Programas de mediación intracomunitaria de servicios sociales. [Discurso principal] en Mesa Redonda Delitos de Odio en Madrid Capital;

Declaration of the Ministers of Justice of the Council of Europe member states on the role of restorative justice in criminal matters, (2021). https://rm.coe.int/venice-ministerial-declaration-eng-4-12-2021/1680a4df79

DCAT. (2021). Panel de indicadores de distritos y barrios de Madrid. Estudio sociodemográfico. (Centro de Análisis Dirección Territorial de la Comunidad de Madrid). https://datos.madrid.es/portal/site/egob/menuitem.c05c1f754a33a9fbe4b2e4b284f1a5a0/?vgnextoid=71359583a773a510VgnVCM2000001f4a900aRCRD&vgnextchannel=374512b9ace9f310VgnVCM100000171f5a0aRCRD&vgnextfmt=default

De la Cuesta, J. L. y Blanco, I. (2006). El enjuiciamiento de menores y jóvenes infractores en españa. Revista Electrónica De La Asociación Internacional De Derecho Penal, N, (3), 1-24. http://www.penal.org/sites/default/files/files/MenoresJLCIB.pdf

Esteban, B., Díaz, A., Gañan, A., García, J., Gordón, B., y Varela, C. (2003). Menores infractores con consumo de drogas en los centros de reforma.

García, J., Ortega, E., & De la Fuente, L. (2010). Juvenile offenders' recidivism in Spain. A quantitative revision. In M. Frías-Armenta, & V. Corral-Verdugo (Eds.), Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence (pp. 333-353). Nova Science Publishers.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Development, 63, 1049-1065.

Loeber, R., Farrington, D., & Redondo, S. (2011). La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta. Revista Española De Investigación Criminológica, 9, 1-41. https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/123

López-Latorre, M., & Garrido, V. (2005). La psicología de la delincuencia juvenil: Explicación y predicción. En V. Garrido (Ed.), Manual de intervención educativa en readaptación social. vol. 1 fundamentos de la intervención (pp. 47-73). Tirant Lo Blanch.

Martín, V. (2008). Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas. Revista Española De Investigación Criminológica: REIC, (6), 1-25.

Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. Adicciones, 25(3), 235-242.

Meirieu, P. (2018). Pedagogía, necesidad de resistir. Editorial Popular.

Ministerio de Justicia. (2021). Explotación estadística del registro central de sentencias de responsabilidad penal del menores. https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estadistica-por-temas/Datos-penales—civiles-y-laborales/Delitos-y-condenas/Menores—explotacion-estadistica-del-Registro-Central-de-Sentencias-de-Responsabilidad-Penal-del-Menores-/

Ortega, E., García, J. y Frías, M. (2014). Metaanálisis de la reincidencia criminal en menores: Estudio de la investigación española. Revista Mexicana De Psicología, 31(2), 111-123. https://www.redalyc.org/pdf/2430/243033031004.pdf

Redondo, S., Martínez, A. y Andrés, A. (2011). Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Ministerio de sanidad, política social e igualdad. https://bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/factoresDeExito.pdf

Rosenfeld, R., White, H., & Esbensen, F. (2012). Special categories of serious and violent offenders: Drug dealers, gang members, homicide offenders, and sex
offenders. In R. Loeber, & D. Farrington (Eds.), From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention (pp. 14-46). Oxford University Press.

San Juan, C. y Ocáriz, E. (2009). Evaluación de la intervención educativa y análisis de la reincidencia en la justicia de menores en la CAPV. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central De Publicaciones Del Gobierno Vasco,

SGIP. (2021). La situación de la mujer privada de libertad en instituciones penitenciarias. Ministerio de Interior. http://www.interior.gob.es/documents/10180/12986337/La+sitiaci%C3%B3n+de+la+mujer+privada+de+libertad+en+la+Instituci%C3%B3n+Penitenciaria.pdf/a871cb1d-2bea-4555-adc4-b2309291045f

Strang, H., Sherman, L. W., Mayo-Wilson, E., Woods, D., & Ariel, B. (2013). Restorative justice conferencing (RJC) using Face-to-Face meetings of offenders and victims: Effects on offender recidivism and victim satisfaction. A systematic review. Campbell Systematic Review, 9(1), 1-59. 10.4073/csr.2013.12

UNODC. (2020). Handbook on restorative justice programmes (2º ed.). United Nations Office.

Stylefix

CAPÍTULO 16

CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR

SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
Universidad Espíritu Santo

CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
Universidad Espíritu Santo

TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA
Universidad Espíritu Santo

1. INTRODUCCIÓN

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. La deserción escolar es un problema que está presente en la sociedad en general, pudiendo ser uno de los factores influyentes la calidad de la gestión educativa. De acuerdo con un informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018, p. 4), "unos 263 millones de menores de edad, uno de cada cinco en todo el mundo, no van a la escuela".

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017), señaló que en la última década la tasa de deserción escolar en el mundo entre niños de seis a 15 años se ha mantenido prácticamente sin cambios, en su informe se señala que 123 millones de menores se encuentran sin asistir a la escuela, mientras que en el año 2007 eran 135 millones de niños sin escuela. Esto permite inferir que, las inversiones destinadas a aumentar el número de escuelas y maestros para que se adapten al crecimiento de la población no son suficientes.

De acuerdo con declaraciones de la Ministra de Educación para el año lectivo 2020-2021 el número de estudiantes que abandonan las aulas de clase supera los 100.000 (Quishpe, 2020). Ninguna autoridad se ha interesado por responder a interrogante: ¿Dónde están las niñas, niños,

jóvenes que no accedieron a la educación? ¿Cuáles son los porcentajes oficiales de deserción? ¿Qué políticas ha adoptado el Gobierno para frenar la deserción?

Quizá una forma de ir disminuyendo estas cifras elevadas sea que los gobiernos y la comunidad mundial pongan mayor interés en erradicar factores que en primera instancia impiden que estos niños vayan a la escuela, entre ellos haciendo las escuelas seguras y mejorando la enseñanza y el aprendizaje (Morales, 2018).

De acuerdo con Espíndola y León (2012), aún subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educacional, pues una proporción muy elevada de niños y niñas sigue abandonando tempranamente el sistema escolar y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan de este antes de completarlo, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridos para mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa, incumpliéndose así los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales pertinentes.

Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar, fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, la poca atención por parte de los docentes conspira contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres (Villazhañay, 2015).

En el caso específico de Ecuador, según lo señala Arias (2017) existen diversos estudios que demuestran que la deserción escolar aumenta progresivamente año tras año; y entre los motivos se encuentran la situación económica en los hogares, inclusión al ámbito deportivo, embarazo precoz, migración, situación de abandono por tener que trabajar

para apoyar en la economía de la familia, bajo rendimiento académico asociado a la calidad de gestión educativa, entre otras.

Sobre el tema Huarancca (2014) sostiene que la relación que existe entre la calidad de la gestión educativa es un eje determinante para disminuir la deserción escolar, además manifiesta que los problemas de desempeño docente y abandono escolar se deben en gran parte a la falta de capacidades administrativas y gerenciales del director, quizá porque este carece de formación gerencial, planificación prospectiva y elementos técnico científicos de las ciencias administrativas que a la larga en un alto porcentaje perjudican el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con datos estadísticos (INEVAL, 2019), en Ecuador en el año 2017, la tasa de deserción a nivel nacional en EGB fue de 2,1% y en BGU 5,3%. Al desagregar la deserción por tipo de financiamiento en EGB, se observa que los estudiantes que asistieron a instituciones con tipo de financiamiento mixto tuvieron mayor deserción que los estudiantes de instituciones con financiamiento público y privado. En cuanto al sexo de los estudiantes desertores, hasta el 2015 las mujeres tendían a desertar en mayor medida que los hombres en todos los niveles educativos. Además, en BGU esta deserción fue mayor que en los demás niveles. Únicamente en los años 2016 y 2017 se revirtió la tendencia de deserción por sexo. En el año 2017, la tasa de deserción entre hombres en BGU alcanzó el 6%, mientras que para mujeres se ubicó en 4,6%. Por otra parte, en EGB la deserción de mujeres se ubicó en 1,9% y entre hombres en 2,3%.

La población que formó parte del presente estudio fueron 20 adolescentes que desertaron del colegio en el periodo académico 2018-2019 y la autoridad de la Unidad Educativa “13 de Mayo” de la ciudad de Zaruma. Para seleccionar la muestra se partió de los datos estadísticos que maneja el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución y se procedió a localizar a los 20 jóvenes que habían desertado de acuerdo al reporte proporcionado.

El diseño de la investigación es no experimental, el propósito fue describir variables y analizar su interrelación en un momento dado. Se

utilizó el muestreo intencional por ser un grupo específico, tal como lo menciona Bernal (2016).

En el caso de la deserción en la provincia de El Oro, el INEVAL (2019) señala que se encuentra ubicado entre las provincias con menor rango de deserción estudiantil, ubicándose en una tasa de 0,6 – 2,00%.

Un centro educativo requiere del manejo de varios factores internos y extremos que intervienen en su funcionamiento, acorde a las exigencias del Ministerio de Educación y todas las partes interesadas del sistema educativo (Zúñiga, 2017); es por ello que el presente trabajo se encamina a encontrar las incidencias de la Gestión Educativa en la deserción escolar en la Unidad Educativa Trece de Mayo del cantón Zaruma.

Debido al evidente incremento porcentual de este problema de abandono escolar, es importante realizar este estudio puesto que en la institución no existe un estudio que permita determinar los motivos de la deserción, y como gestores de una Institución Educativa es importante identificar los elementos que incidan en esta problemática, para así hacer frente y mejorar en lo necesario, con la finalidad de disminuir el índice de abandono escolar por parte de los niños y adolescentes.

Este artículo abarca dos variables: calidad de la gestión educativa y la deserción escolar en la Unidad Educativa "13 de mayo"; y estará distribuida en 4 secciones. La primera comprende los referentes bibliográficos sobre la calidad educativa; en la segunda sección en cambio se encuentran los referentes bibliográficos sobre la deserción escolar; en una tercera sección se realizará el análisis de la incidencia de los factores de calidad de la gestión educativa en la deserción escolar de la unidad educativa trece de mayo, del cantón Zaruma y finalmente una cuarta sección que comprende el detalle de importantes conclusiones y recomendaciones con base a la investigación aplicada, las mismas que resultan fundamentales para encaminar futuras líneas de investigación.

La deserción escolar es un problema preocupante y tiene que ser analizados por las autoridades educacionales a nivel mundial, de tal manera que se pueda dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las causas por las que de desertan los estudiantes?, ¿En qué medida se

ha visto involucrada la gestión educativa en la deserción escolar? Precisamente estas interrogantes llevaron a plantear el objetivo.

En la siguiente sección se hace referencia a importante bibliografía consultada sobre las dos variables de la investigación. Se considera que para fundamentar el estudio es necesario partir del aporte de diversos autores referente en este caso a la gestión educativa y la deserción escolar. Entre más aportes y criterios se presenta, mayores son los conocimientos que se adquiere sobre lo que se va a investigar.

1.1. Gestión Educativa

El Para que el servicio educativo sea de calidad se requiere que quienes están al frente de las instituciones realicen una trabajo coordinado, responsable, eficiente y pensando siempre en el bienestar de quienes son sus principales usuarios, en decir, se necesita de una buena gestión educativa. Antes de definir lo que es la gestión educativa es importante analizar en que consiste el término gestión. Gestión proviene de la palabra "gestus", que significa: actitud, gesto, movimiento del cuerpo (Álvarez et al., 2013). De ahí que se lo relaciona con la administración de recursos que puede ser dentro de una institución pública o privada, que tiene como fin dirigir acciones o proyectos laborales personales o de otros para obtener buenos resultados.

Según García et al. (2018) la gestión es considerado un elemento importante de mejora para las funciones administrativas dentro de las organizaciones productivas y de servicios. Gestionar no es simplemente cumplir con un cargo, sino que se relaciona con actividad que necesita la empresa que se realice a favor de los usuarios internos y externos. Una buena gestión implica hacer una análisis o evaluación de la calidad de los servicios o productos que se ofertan y en base a los resultados establecer las medidas pertinentes que ayuden a mejorar constantemente.

Al relacionar el término gestión con la educación, se refiere administrar una escuela, un colegio, una universidad, lo que implica direccionar una serie de procesos cualificados en la comunidad educativa -directores, docentes, padres de familia, alumnos, servicios generales y sociedad-,

lo que implica contar con competencias más especializadas en quienes están dirigiendo las instituciones (Álvarez et al., 2013). Esto implica que el responsable de la gestión educativa debe tener conocimientos pedagógicos, experiencias en procedimientos administrativos, liderazgo, manejar aspectos legales, económicos, tecnológicos, entre otra serie de recursos que favorezcan la gestión educativa.

Todo este grupo de competencias permite lograr los objetivos planteados, que se establecen en diversos ámbitos (pedagógico, administrativo) que a veces pueden estar condicionados a situaciones políticas, financieras que generen un desface en lo planificado, siendo ahí donde el gerente o líder tiene que poner en prácticas sus conocimientos y competencias para sobrellevar y/o superar las dificultades (Mora, 2009).

Dentro de la gestión educativa existen factores influyentes y que requieren de un manejo adecuado, las características y condiciones de los ambientes y espacios educativos juegan un papel muy importante en cuanto a la calidad de la educación en términos de inclusión, igualdad y superación de los grandes problemas que afronta cada sociedad, especialmente de aquellos sectores discriminados, excluidos o apartados del derecho fundamental de la educación (Lujambio, 2010, p.36).

De esta manera se demuestra que cuando un líder de las instituciones educativas gestiona adecuadamente la educación es porque trabaja en todos los aspectos para garantizar que tanto los intereses individuales y colectivos se cumplan. Cuando se habla de intereses se relaciona con una educación de calidad y un servicio con calidez. La educación enfrenta un escenario de profundas transformaciones, con demandas de calidad, eficiencia y equidad, a partir del cambio en la sociedad. La gestión educativa impacta finalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, influye en la calidad y equidad de la educación.

Conforme lo señala De la Sota (2016), la gestión educativa es importante por diversos motivos, entre los que destaca la planificación, el seguimiento, control y evaluación de las diversas responsabilidades que tienen los distintos niveles del sistema educativo. Cuando existe una

buena gestión, se logra que la participación y autonomía, la cooperación horizontal, el liderazgo y responsabilidad de todos los actores involucrados. Para que la gestión educativa sea de calidad, es necesario contar con políticas y acciones enfocadas a disminuir las desigualdades, tomando en cuenta que la educación tiene que asegurar la equidad, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, fomentando la innovación educativa.

La importancia de la gestión escolar deriva del hecho de que ésta tiene como objetivo central lograr aprendizajes de calidad, es decir, se relaciona con la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la calidad de los procesos, el ejercicio del liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa, en los ámbitos pedagógico, comunitario y administrativo (López, 2018). Por lo tanto, lo que se busca con una buena gestión educativa es desarrollar una cultura organizativa, democrática y eficiente; con responsabilidades definidas; con autoridades que promuevan y potencien sistemas de participación y comunicación responsables entre los actores de la comunidad educativa. Permite también conducir las diversas acciones para el logro de metas y objetivos, creando condiciones necesarias para su cumplimiento.

1.2. La calidad de la gestión educativa

Se habla de calidad de la gestión educativa cuando se puede evaluar procesos y resultados del servicio educativo e identificar los logros, deficiencias y soluciones creativas que optimicen el quehacer educativo. Una gestión educativa de calidad permite que el servicio que oferta la institución esté encaminada a atender las necesidades de los estudiantes. Sobre el tema Cejas (2015) manifiesta que las acciones que se emprenden en la acción educativa tienen que estar enfocadas en lograr que cada miembro de la institución cumpla con sus funciones que ayuden para que cada objetivo y meta se cumpla en los plazos previstos.

La calidad de la gestión educativa se ve reflejada cuando la institución cuenta con recursos para las diversas actividades, cuando los resultados que se obtienen son favorables y se alcanza un perfecto funcionamiento en el ámbito educativo (De Franco et al., 2013). Todo esto genera un buen clima institucional y previene situaciones de enfrentamiento entre

los miembros de la comunidad educativa. Es así como se fortalece el accionar, siendo los únicos beneficiados quienes reciben el servicio.

Pero también resulta interesante lo que señala Quintana (2018, p. 13), al decir que "una organización educativa, **aumentará su eficiencia y eficacia mediante la identificación, comprensión y gestión de los procesos interrelacionados de un sistema** que se ha diseñado para el cumplimiento de objetivos específicos".

Del mismo modo Aragón (2014) sugiere basarse en modelos de gestión europeos que la cultura de la mejora continua desde planteamientos de evaluación puntual y final de resultados. Dichos modelos consideran que el aprendizaje y la innovación, fundamentalmente, tienen su origen en esas evaluaciones. Lo importante es que toda la comunidad educativa adquiera el compromiso de mejorar en forma constante. Se debe trabajar pensando en la calidad pedagógica, tomando en cuenta que es la clave de la organización y lo que va a permitir la generación de aprendizajes para todos los alumnos.

1.3. Dimensiones de la gestión escolar

La gestión escolar se la puede evaluar desde diversos ámbitos internos de la institución. Son espacios en los que se trabaja en la vida cotidiana dentro de la organización, es la instancia de toma de decisiones adecuándolas a su contexto y particularidades y a las necesidades de su comunidad educativa. Según lo señala Luna (2017), la gestión educativa es compleja por ello es necesario planificar y hacer un seguimiento desde varias dimensiones que luego va a permitir comprender la gestión escolar en su conjunto, señalando también que se puede delimitar en dimensiones pedagógicas, organizacional, administrativa y comunitaria.

Bajo el mismo criterio se manifiestan Castro y Castro (2013), quienes sugiere que para el análisis y fundamentación práctica de los directivos se trabaje por dimensiones, siendo la principal la pedagógica-didáctica, porque se relaciona con actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del

aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados. Es decir, que constituye la esencia misma de la organización y que influye en la calidad de la educación y la atención que reciben los estudiantes que son los principales actores en la actividad educativa.

Precisamente Aragón (2014) también resalta la trascendencia que tiene la dimensión pedagógica, porque está relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que diseñar estrategias didácticas que contribuyan a la construcción de aprendizajes significativos, establecer acciones y actividades que le ofrezcan oportunidades novedosas al estudiante para aprender.

Dentro de los estándares de calidad de la educación, el Ministerio de Educación (2017) establece la gestión escolar y para medir este componente lo divide en: dimensión de gestión administrativa, dimensión de gestión pedagógica, de convivencia, participación escolar y cooperación, dimensión de seguridad escolar. Pero así también en un componente aparte se establecen los estándares bajo los cuales se mide el desempeño profesional directivo en las cuatro dimensiones.

Todo esto son factores que influyen en el estudiante, no solamente en cuanto a la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas, sino también en el aspecto emocional, en la permanencia en la escuela o colegio. Gestionar la calidad de la educación implica incluir medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos, el acompañamiento pedagógico y psicológico al alumno. Por lo tanto, para que todas las acciones sean efectivas es necesario organizar las actividades de acuerdo con la naturaleza, características y condiciones del entorno en donde se desarrolla.

1.4. Procesos de la gestión educativa

Quien tiene a cargo el gerenciamiento de la institución educativa debe conocer cuál es el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno.

Un proceso ordenado le permite conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa,

a fin de ofrecer un servicio de calidad, y coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes (Graffe, 2012).

Para Turbi (2017), la gestión educativa tiene que cumplir con un ciclo a través del cual se planifica, organiza, dirige, controla y da seguimiento a la gestión escolar, optimizando la utilización de los recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos disponibles. A continuación, se detalla cada parte, según lo menciona Graffe (2012): La planificación, en esta fase el gerente con su equipo decide qué y cómo hacerlo, para convertir a la escuela en un centro de excelencia pedagógica, de acuerdo con el proyecto educativo que orienta los procesos de enseñanza en el aula, a partir de un diagnóstico de su realidad, la fijación de objetivos a lograr, los cursos de acción a seguir y los recursos a asignar. Además, servirá de insumo fundamental a las otras etapas del proceso de dirección.

La organización, implica el diseño de la estructura formal para el desarrollo de la gestión de la escuela, facilitando la integración y coordinación de las actividades de los docentes, alumnos y otros agentes (Graffe, 2012); asimismo, el empleo de los recursos para desarrollar los procesos, programas y proyectos que involucran la división del trabajo y de funciones a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad y un esquema de las relaciones entre sus actores y con su entorno (Aragón, 2014). La dirección, asociada con el liderazgo, la motivación y la creación de un clima organizacional por parte del directivo, que integre las potencialidades de los diferentes sujetos, a partir del compromiso de todos con el proyecto educativo para mejorar la docencia y la administración de los recursos de la escuela (Graffe, 2012).

El control y seguimiento de la gestión, para asegurar la ejecución de la programación de acuerdo con el esquema de responsabilidades y distribución del trabajo que se diseñó (Graffe, 2012); permite el logro de los objetivos y metas asignados a los diferentes actores o unidades del centro escolar; e introducir ajustes a la programación y a la asignación de recursos (Cejas, 2015).

De lo expuesto se considera que una gestión educativa de excelencia exige del directivo su manejo integral, lo que implica percibir a la

escuela como un sistema compuesto por una red de procesos que deben estar encaminados a solucionar las dificultades que presenten los estudiantes, docentes y personal administrativo.

1.5. Estándares para medir la gestión escolar

Son varios los estándares que se han establecido por parte del Ministerio de Educación (2017) con el fin de medir la calidad de la gestión escolar, entre los que se encuentra: contar con el proyecto educativo institucional, disponer de manuales de procedimientos académicos y administrativos, realizar actividades de capacitación para el personal de la institución en función del diagnóstico de necesidades, contar con lineamientos para la comunicación oportuna de aspectos académicos y administrativos entre los actores educativos, optimizar el equipamiento, la infraestructura y recursos didácticos para apoyar los procesos de aprendizaje, ofrecer servicios de consejería estudiantil para atender a las necesidades socioafectivas y pedagógicas de los estudiantes, ofrecer refuerzo académico a los alumnos que lo requieran, entre otros.

I.6. Deserción escolar

En el campo educativo es común escuchar el término deserción. La palabra deserción se la puede relacionar con abandono de la actividad educativa que se produce por diversos factores que pueden estar relacionados con el ámbito personal, familiar, social, económico, político, religioso, entre otros. Según Portillo (2012, p. 4) se refiere al "abandono de la escuela". Se trata de aquella situación en la que el alumno después de un proceso acumulativo de separación o retiro, finalmente, comienza a retirarse antes de la edad establecida por el sistema educativo sin obtener un certificado (Rodríguez, 2016).

Se trata de aquella situación en la que el alumno después de un proceso acumulativo de separación o retiro, finalmente, comienza a retirarse antes de la edad establecida por el sistema educativo sin obtener un certificado (Portillo, 2012).

Desertar implica limitarse en su desarrollo personal, social, económico. Quizá en ese tiempo que abandonan sus estudios no sientan lo que ello

significa y los daños que les pueda ocasionar, pero con el paso del tiempo podrán ir sintiendo la necesidad de contar con una profesión.

1.7. Factores que intervienen en la deserción escolar

La deserción escolar es un hecho que en ocasiones no se comprende por qué los niños y jóvenes no continúan sus estudios, sin embargo, de lo que se ha podido constatar en la realidad existen quienes se retirar porque no tienen recursos, porque caen en vicios, porque se casan a temprana edad, entre otros.

Sobre el tema Díaz (2008) señala que la deserción escolar puede darse por factores, siendo necesario que la institución analice cada caso para que determine en forma certera que, quien o quienes influyeron para que el estudiante se aleje de sus estudios. Este "fenómeno escolar" (Morales, 2018, p.18) también puede deberse a factores de tipo familiar, escolar, social o económico y que afectan de manera negativa al estudiante y su contexto, por lo que se ve impulsado a tener que abandonar sus estudios.

Una descripción más clara sobre las razones por las cuales se presenta la deserción escolar la realiza Corzo (2016), quien identifica diversos factores: **socio-económicos, g**enerados por bajos ingresos familiares, falta de apoyo familiar; f**actores personales que se relacionan con** aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; psicológicos, se refiere a las herramientas que tiene el individuo para enfrentarse y adaptarse a las situaciones que se le presentan en el área educativa.

Mientras tanto, Córdova (2017) hace referencia a otro tipos de factores como son: historia **académica personal que comprende el desempeño en** las asignaturas, como tiempo dedicado a las actividades, pérdida del semestre, pérdida de asignaturas, insatisfacción con la planeación del programa académico; lo cual hace que no se sienta tranquilo, conforme y seguro con lo que realiza; también señala que los factores institucionales también una de las causas de la deserción, pues cuando no existe una buena motivación o es víctima de discriminación del entorno escolar también lleva al alumno a alejarse de las aulas.

Complementando los factores ya expuesto, se menciona aquellos que señala Román (2017) que son los factores familiares como la desintegración familiar, composición familiar numerosa, problemas de salud, discapacidad o muerte; embarazo precoz del adolescente alcohólicos y/o drogadictos en la familia; factores sociales, que comprenden problemas con la justicia por verse involucrado con pandillaje o actividad delictiva a fin de solucionar sus problemas familiares o necesidades personales; consumo de alcohol, tabaco. Aunque Weinstein (2001) distingue las causas por sexo, indicando que en el caso de los hombres el principal motivo es de índole económica (trabajo o búsqueda de trabajo), y en el caso de las mujeres desertoras, el tema de la maternidad o del embarazo es muy gravitante; sin embargo, Rodríguez (2016), añade que un alto porcentaje de deserción se ve influenciada por factores intraescolares. Cuando se habla de intraescolar, es donde se tiene que empezar a buscar la principal causa para enmarcar el accionar educativo en mejoramiento correspondiente.

1.8. Consecuencias de la deserción escolar

La deserción escolar no es un fenómeno que termina cuando el estudiante opta por retirarse de la escuela, sino que acarrea muchas consecuencias en diferentes ámbitos. A decir de Corzo (2016), quienes no han terminado sus estudiante tienen menores oportunidades de trabajo, afectando el desarrollo del capital humano del país, propiciar la desigualdad social, existe una tendencia a incrementar los índices delictivos, conlleva a depresiones y frustraciones personales por no haber culminado sus estudios o carrera profesional, incrementa el índice de las personas que dependen de las beneficencias del Estado, todo esto limita también el desarrollo económico y social de los países.

Si se pretende que el país se desarrolle, se tiene que partir porque las cifras de deserción escolar disminuyan, debido a que la población que no está preparada no puede aportar en mayor parte como capital intelectual.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Establecer la incidencia de los factores de calidad de la gestión educativa en la deserción escolar en la Unidad Educativa Trece de Mayo de la ciudad de Zaruma.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las causas más recurrentes por las cuales los estudiantes desertan.
- Identificar los estándares de calidad de la gestión del directivo, determinar el nivel de cumplimiento de los estándares de calidad de la gestión del directivo.
- Determinar el nivel de cumplimiento de los estándares de calidad de la gestión del directivo.

3. METODOLOGÍA

Para hablar de la calidad de la gestión educativa y su relación con la deserción escolar, fue necesario realizar un estudio con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. La investigación tuvo un alcance correlacional, ya que como lo manifiestan Hernández et al. (2014) este tipo de estudio permitió conocer el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular, para esto se debe medir cada variable, y después se analizan y establecen las vinculaciones. La población que formó parte del presente estudio fueron 20 adolescentes que desertaron del colegio en el periodo académico 2018-2019 y la autoridad de la Unidad Educativa "13 de Mayo" de la ciudad de Zaruma.

Para seleccionar la muestra se partió de los datos estadísticos que maneja el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución y se procedió a localizar a los 20 jóvenes que habían desertado de acuerdo al reporte proporcionado. El diseño de la investigación es no experimental, porque como expresan Hernández et al. (2014, p. 418) "son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos" y a su vez es transversal porque se recolectaron datos en un solo momento en un tiempo único. El propósito fue describir variables y analizar su interrelación en un momento dado. Se utilizó el

muestreo intencional por ser un grupo específico, tal como lo menciona Bernal (2016).

La investigación se realizó con dos variables principales: gestión educativa y deserción escolar.

TABLA 1. Definición de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Gestión educativa	Sañudo (2006) señala que la gestión escolar constituye un proceso organizativo de varias dimensiones: administrativa, pedagógica, de convivencia y seguridad escolar.	Es un proceso que permite que los diversos proyectos que emprende la institución se vean fortalecidos. Una dimensión en la que influye sobremanera la gestión educativa tiene que ver que los procesos pedagógicos que son los que se orientan a responder las necesidades educativas locales y regionales.	Gestión administrativa Gestión pedagógica Convivencia, participación escolar y cooperación	Organización institucional Infraestructura, equipamiento y servicios complementarios. Enseñanza y aprendizaje Refuerzo pedagógico Alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo
Deserción escolar	La deserción escolar está relacionada con el abandono o retiro del sistema educativo por parte de los estudiantes sin que hayan concluido la etapa escolar (Morales, 2018).	Es la acción de desertar y abandonar las obligaciones del sistema escolar por parte de los estudiantes provocados por diferentes factores como sociales, económicos, familiares, educativos, personal.	Factor social Factor económico Factor familiar Factor educativo	Bullying Embarazo precoz Falta de recursos Familia disfuncional Calidad de la educación Escaso apoyo pedagógico

La técnica para recopilar la información fue la encuesta aplicada en forma virtual durante la primera semana del mes de octubre a través del formulado de Google Form. La encuesta se aplicó a la rectora del Colegio y otra encuesta para los 20 estudiantes con el fin de obtener

respuestas sobre el problema en estudio relacionado con las dos variables: gestión educativa y deserción escolar. Dicho instrumento se diseñó tomando como referente el cuestionario elaborado y aplicado por Sánchez (2020).

La encuesta al directivo estuvo relacionada con la gestión educativa y contenía 18 preguntas destinadas a conocer sobre la gestión administrativa (10), pedagógica (6) y convivencia escolar y participación (2). En el caso de la encuesta aplicada a los jóvenes que desertaron del colegio estaba compuesta por 15 preguntas a través de las cuales se pudo conocer aspectos referentes a los factores que influyeron en su deserción: factor social (3 preguntas), factor económico (6 preguntas), factor familiar (2 preguntas), factor educativo (4 preguntas).

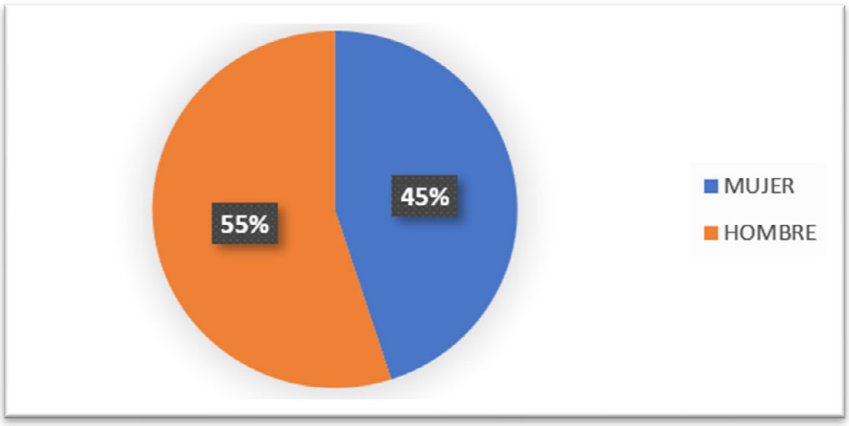
El método utilizado en el desarrollo de la investigación fue el método inductivo. Según señalan Hernández et al. (2014), el método inductivo se lo emplea cuando es necesario partir de la observación de los hechos, continuando con la formulación de leyes universales acerca de estos hechos por inferencia inductiva, y finalmente se llega a las teorías. Precisamente Bernal (2016) señala que la principal característica de este tipo de investigaciones es la manera de recoger los datos. De esta forma, fue empleado para medir la prevalencia de un determinado fenómeno que es sometido a estudio, al igual que cómo afecta a la población en un momento temporal. En lo que respecta al procedimiento del estudio, se partió de la revisión y análisis de diversos referentes teóricos los que sirvieron para diseñar el apartado de introducción, la revisión literaria y metodología de la investigación. En ellos fue necesario aplicar las normas APA tanto para seguir cada uno de los componentes de un estudio, así como también para la escritura del documento evitando coincidencias con otras investigaciones. Posteriormente, a través de un correo electrónico se remitió la solicitud a la rectora del Colegio para que autorice la realización de la investigación con los datos proporcionados por el Departamento DECE sobre los estudiantes desertores, así como también la aplicación de las encuestas. A través de llamadas telefónicas se logró dialogar con los estudiantes y explicarles el objetivo del estudio, al mismo tiempo que se les pidió la colaboración respondiendo el

cuestionario. Con los datos que arrojó la encuesta, se procedió al análisis.

4. RESULTADOS

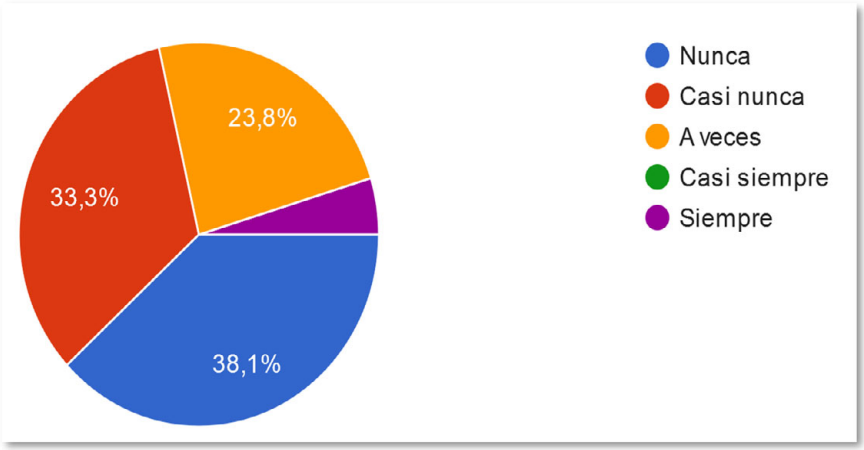
A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que desertaron de la Unidad Educativa 13 de Mayo de la ciudad de Zaruma.

GRÁFICO 1. *Desertores.*



La deserción escolar es un problema que está presente en todas las instituciones. Los resultados muestran que el 55% de los jóvenes que han desertado son de sexo masculino, es decir que en el caso de la Unidad Educativa 13 de mayo este problema es más frecuente en los hombres que por diversos motivos no concluyen su formación académica en el nivel secundario. Los adolescentes que abandonan los estudios se dedican a diversas actividades. En el caso de los alumnos desertores de la Unidad Educatva 13 de Mayo en un 55% actualmente se ecuentran trabajando, pero también es importante resaltar que en el caso del 9.5% se encuentran estudiando en programas de oferta extraordinaria.

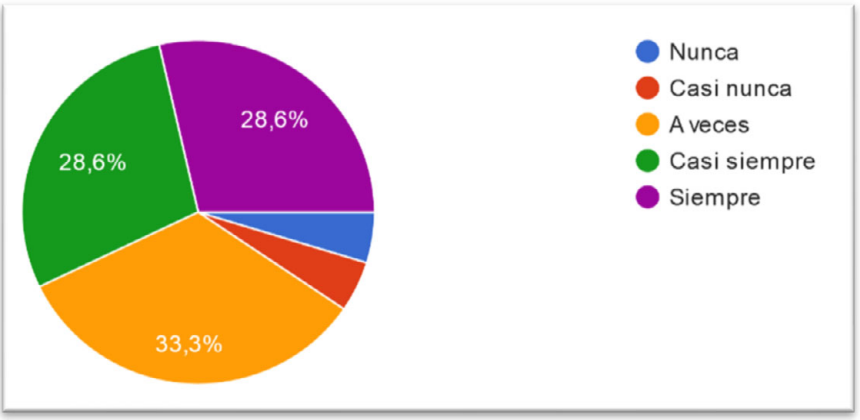
GRÁFICO 2. *Generación de estrategias sociales y pedagógicas.*



Se dice que el factor social influye en la deserción escolar, dentro de este aspecto se encuentra el bullying. En el caso del 38,1% de los estudiantes desertores señalan que en la Unidad Educativa nunca se generan estrategias sociales y pedagógicas para detener los casos de bullying dentro de la institución.

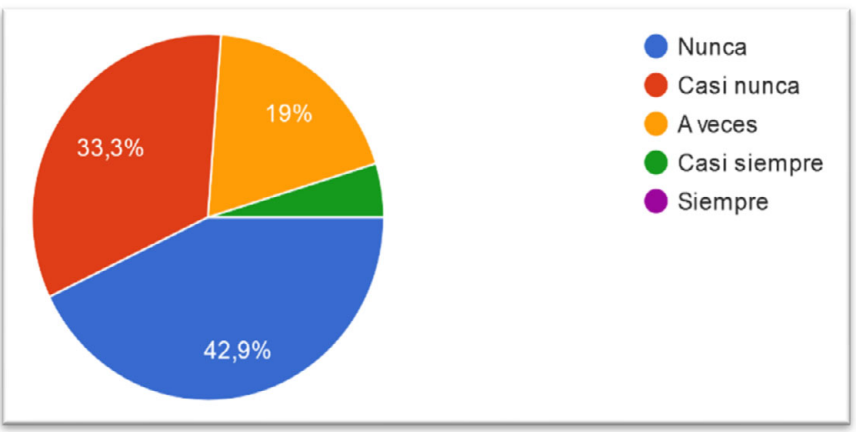
Cuando un estudiante es víctima de bullying requiere de apoyo emocional, sin embargo, el 23.8% de los estudiantes desertores señalan que los docentes y directivos aveces prestan ayuda psicológica a los alumnos que sufren acoso escolar o bullying dentro de la institución educativa. Otros de los factores sociales que influye en la deserción escolar es el embarazo en las adolescentes. En el caso del 33,3% de los encuestados señalan que casi nunca se promueve en su institución un clima social y educativo favorable para los estudiantes que tienen un embarazo a temprana edad. Sin embargo, el 4,8% consideran que la Institución crea estrategias sociales y pedagógicas.

GRÁFICO 3. *La familia es el elemento importante en la educaciòn.*



Dentro de los factores influyentes en la deserción escolar se encuentra el ámbito familiar. En el caso del 33,3% señalan que a veces la familia es un elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo la escuela. En el caso del 57,2% de los encuestados, dicen que casi siempre los estudiantes que provienen de familias disfuncionales son propensos a abandonar la escuela a temprana edad.

GRÁFICO 4. *Promoción de actividades lúdicas*

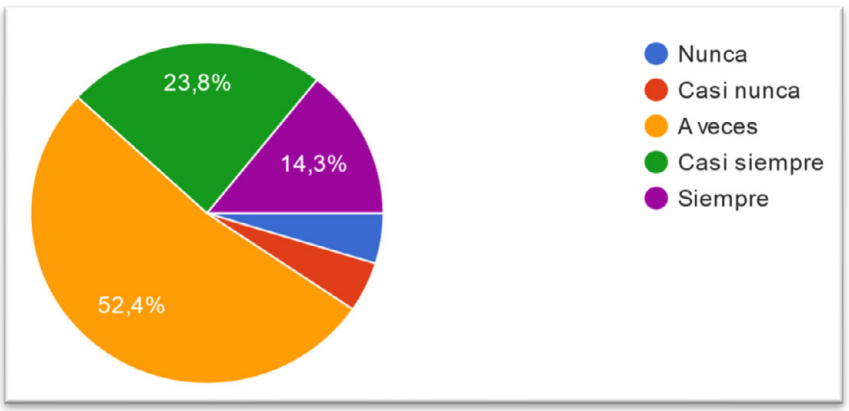


El factor económico tiene incidencia en la deserción escolar a través de diversos aspectos que son identificados por los encuestados. El 42,9% de la muestra señalan que nunca la Unidad Educativa promueve actividades lúdicas para prevenir el trabajo infantil en su comunidad

educativa. La necesidad de recursos económicos para solventar los requerimientos básicos como alimentación es lo que promueve el trabajo infantil. El 28,6% de los encuestados mencionan que a veces se presenta casos de trabajo infantil en la comunidad educativa. En un alto porcentaje (19%) señalan que siempre existen casos de niños y adolescentes que abandonan sus estudios por tener que trabajar para aportar en su familia.

Los resultados de la encuesta ponen en evidencia las acciones que se realizan en la institución educativa para prevenir el trabajo infantil. En el caso del 38,1% de los encuestados manifestaron que a veces los docentes, mediante reuniones y charlas con padres y madres de familia, buscan prevenir el trabajo infantil; pero, un 28.6% señalan que nunca se hace nada por erradicar este problema socioeconómico que es influyente en la deserción escolar, pues el 57.1% consideran que el desempleo de los padres y madres de familia en el hogar se presenta como una de las causas principales por la cual abandonaron sus estudios.

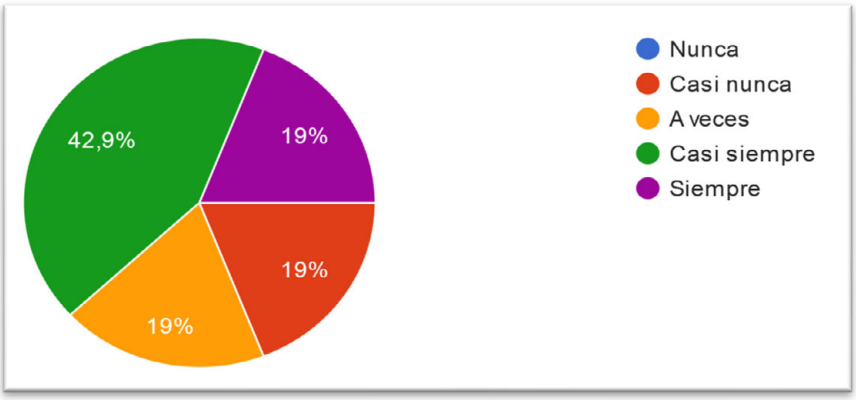
GRÁFICO 5. *Rendimiento inferior.*



El desempleo de los padres de familia repercute también en el rendimiento académico de los estudiantes, pues un niño o adolescente mal alimentado no va a rendir igual que los demás alumnos. En el caso del 52,4% de los encuestados señalaron que a veces los estudiantes, de padres y madres de familia desempleados, tienen un rendimiento escolar inferior a otros estudiantes. El 47,6% de la muestra manifestaron que a veces se desarrolla las competencias en el aula, desde la inclusión

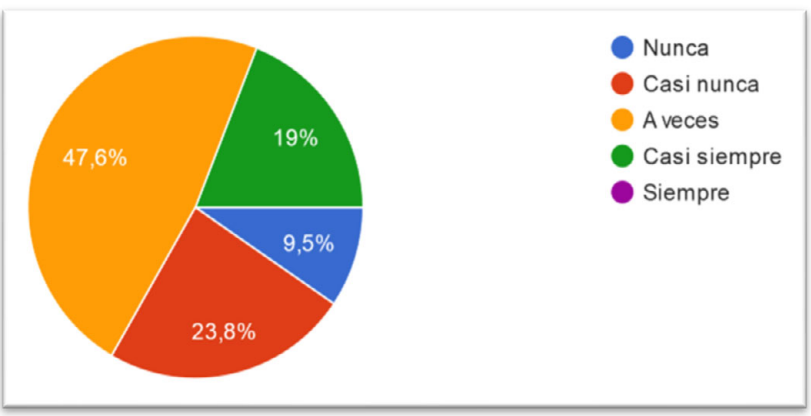
educativa, a pesar de algunas situaciones de desempleo que viven los padres en situación de riesgo.

GRÁFICO 6. *Influencia de la planificación*



El cuarto factor influyente en la deserción escolar es el factor educativo. Dentro del ámbito de la calidad de la educación existen diversas situaciones que se convierten en motivos por los cuales los estudiantes optan por retirarse del colegio. En el caso del 42,9% de los estudiantes desertores manifestaron que casi siempre la planificación influye positivamente. Un aspecto influyente también es la calidad y disponibilidad de recursos. En el caso del 38.1% de los encuestados consideran que casi nunca los libros que da el gobierno son suficientes para el aprendizaje del estudiante.

GRÁFICO 7. *Atención bajo parámetros de calidad y gratuidad*



Otro factor educativo que en diversas situaciones puede convertirse en causa de la deserción escolar es la gratuidad de los servicios. El 47,6% de los estudiantes desertores señalaron que a veces los docentes atienden las necesidades básicas de sus estudiantes bajo los parámetros de una educación gratuita y de calidad; pero el 9.5% señalan que nunca lo hacen. En las instituciones educativas se requiere promover el cuidado y protección de los bienes y recursos que son empleados por los estudiantes. El 52,4% de los encuestado señalaron que a veces los docentes y directivos implementan códigos de convivencia para preservar el mobiliario escolar de la institución educativa.

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista realizada a la Rectora de la Unidad Educativa. La actual rectora de la institución lleva dos años en el cargo. La autoridad manifiesta que a veces los padres de familia participan en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que a veces los directivos lograr evitar la deserción escolar, para ello se han emprendido acciones desde los primeros años de estudio, aunque casi nunca se ha hecho una evaluación institución para verificar si los objetivos de aprendizaje se cumplieron a cabalidad.

Considera que, si influye la planificación en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, y que así mismo, la familia es un elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Solamente a veces los directivos buscan apoyo con aliados estratégicos de otros centros, pero casi nunca diseñan instrumentos que motiven a los alumnos apoyados con otros actores educativos. En ocasiones se crean espacios de participación, colaboración y relación adecuada entre la familia y la institución mediante talleres y seminarios. Así mismo, los directivos otorgan poder de decisión a los docentes para que desarrollen los contenidos en el aula de clases. Tanto directivos como docentes muestran liderazgo para realizar alguna actividad. La señora rectora considera que casi nunca integra a los padres de familia en los procesos de socialización y autogestión de los aprendizajes de los estudiantes. Señala también que la planificación docente influye en el rendimiento escolar de los estudiantes pues los docentes facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la planificación que incluyen actividades para desarrollar las habilidades en los estudiantes y diseñan instrumentos

educativos que los motivan y paralelamente desarrollan competencias matemáticas.

5. DISCUSIÓN

A partir de la encuesta aplicada a los estudiantes se determina que la mayoría de los desertores son de sexo masculino, quienes se encuentran trabajando actualmente. Estos resultados concuerdan con un estudio realizado por Consultora (2016) donde se señala que existe mayor tendencia al abandono del sistema educativo en el caso de los jóvenes de sexo masculino.

Asimismo, los resultados muestran que el bullying es una de las principales causas de la deserción, lo cual coincide con un estudio realizado por la Universidad de Virginia (Graffe, 2012), donde se encontró que la tasa de deserción fue un 29% mayor en las instituciones donde se han reportados casos de bullying. A decir de Aragón (2014) el acoso puede llevar al miedo a la escuela, el absentismo y el retraso en el progreso académico, que a su vez son precursores del abandono escolar. Se considera que los docentes deben tener mayor cuidado con los estudiantes para evitar que el acoso se produzca y genere malestar. Cuando los niños y adolescentes se sienten acosados faltan continuamente a la escuela más que otros grupos y muestran signos de bajo rendimiento. Por lo tanto, como señala Luna (2017), el acoso y la deserción escolar han surgido como problemas sociales prominentes que afectan a la nación y han sido de particular interés en los ámbitos político, económico y educativo debido a su alto costo para la sociedad. Por otro lado, también se identifican otras causas de deserción como son el desempleo de los padres, pues cuando las familias son de escasos recursos económicos obliga a los niños y jóvenes a trabajar para aportar en la casa, lo que influye también en la deserción escolar. Además, consideran que los docentes y autoridades no los apoyan en forma adecuada, en algunos casos muestran total indiferencia. Esto concuerda con lo que afirma Díaz (2008) que ante la deserción es necesario que la institución analice cada caso para determinar quiénes influyen para que el estudiante se aleje de sus estudios.

No obstante, es fundamental tanto para los estudiantes y las autoridades de la institución el apoyo de los padres de familia para que los alumnos tengan éxito académico y permanezcan en las aulas. Los resultados coinciden con Morales (2018: 18), quien considera que la deserción también puede deberse a factores de tipo familiar, escolar, social o económico y que afectan de manera negativa al estudiante y su contexto, por lo que se ve impulsado a tener que abandonar sus estudios.

Los resultados también demuestran que hace falta liderazgo tanto en el directivo como en los docentes, no buscan estrategias que permita atender en forma efectiva a los estudiantes, ni tampoco establecen mecanismos para bajar los índices de deserción escolar, ante el trabajo infantil casi nada se hace, al igual que tampoco se toman medidas para apoyar a las estudiantes con embarazos prematuros. Quizás a los directivos se les olvida que la educación es esencial para cada una de las personas de un país en un entorno global emergente. Pero aquí es cuando se tiene que hablar de liderazgo educativo, un término que tiene que ver principalmente con los deberes y responsabilidades del equipo de liderazgo con el fin de mejorar la gestión escolar, así como el rendimiento de los estudiantes.

Para potenciar y mejorar el liderazgo escolar, los responsables de la administración, compuesto por rector, vicerrector, docentes, deben asistir a capacitaciones efectivas, contar con datos actualizados y útiles que les permitan identificar los fuertes y los débiles puntos en el aprendizaje y la enseñanza, así como las actividades auxiliares que conducen a ello, así lo mencionan Omaña y Vanoni (2017).

6. CONCLUSIONES

Con relación a las causas más recurrentes por las cuales los estudiantes desertan, se concluye que las víctimas de acoso escolar se asocian con un mayor riesgo de abandonar la escuela, el vínculo entre el acoso escolar y la deserción requiere una atención seria. A pesar del paso del tiempo, tanto el acoso como la deserción de los estudiantes continúan siendo problemas frecuentes.

Por otra parte, la falta de interés en los estudios, la pobreza, el trabajo infantil, la mala calidad de la educación y el fracaso en los exámenes se han citado con frecuencia como explicaciones del abandono escolar. Se cree que los factores del desarrollo infantil influyen en la mediación del vínculo entre el abandono escolar, la mala rendimiento escolar y pobreza. Se considera que los niños y adolescentes abandonan los estudios debido a la necesidad de complementar los ingresos familiares a través del trabajo. Una vez que un niño abandona la escuela, la escasa motivación de los padres y la situación del hogar desempeñaban un papel influyente en el mantenimiento del acceso a la educación. Cuando los estudiantes no quieren asistir a la escuela, a los padres les resulta difícil motivarlos. A menudo, no existe un análisis de costo-beneficio de la adquisición habilidades cognitivas, sino que se elige la mejor alternativa disponible, adolescentes que cuidan de un niño más pequeño, o que ganan dinero a través de un trabajo.

Respecto a segundo objetivo, identificar los estándares de calidad de la gestión del directivo, los resultados indican que no están cumpliendo con los estándares de calidad educativa, sobre todo en lo referente a la gestión educativa de las autoridades del plantel, pues es evidente que no monitorean las planificaciones didácticas de los docentes, no realizan seguimiento a los casos de acoso escolar, trabajo infantil, deserción escolar, lo que ha ocasionado que el abandono de la actividad educativa por parte de los jóvenes vaya en aumento. Referente al nivel de cumplimiento de los estándares de calidad de la gestión del directivo de la Unidad Educativa Trece de Mayo de la ciudad de Zaruma, se concluye que el liderazgo exitoso puede influir en la calidad de la educación y el éxito académico de los estudiantes; pero los directivos y docentes no están garantizando el acceso y permanencia de todos los estudiantes a la educación, ni aseguran que aquellos, por diversas razones quedan fuera del proceso de escolarización, puedan reintegrarse a las aulas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un trabajo de investigación es siempre producto de ideas, propósitos y esfuerzos. en este caso nuestro sincero agradecimiento a la Universidad

Espíritu Santo, ya que sin la ayuda de sus docentes no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales, de la misma manera nuestro agradecimiento a la Unidad Educativa Trece de Mayo de la Ciudad de Zaruma por brindarnos información de tan importante problemática, misma que nos ayudó a aprender.

8. REFERENCIAS

Álvarez, I., Ibarra, M., & Miranda, E. (2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai, vol. 9, núm. 4*, pp. 149-156. versión digital: https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004014.pdf.

Aragón, L. (2014). La gestión de calidad en educación. *Educar en el 2000*, 21-30.

Arias, I. G. (2017). Estilos de vida y su relación con las calificaciones escolares: estudio en Ecuador. *Investigaciones Biomédicas*, 36-40.

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación.* Colombia: Pearson Educación.

Blanco, L. Á. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, P.41.

Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional.* Chile: Universidad del Bio Bio.

Cejas, A. (2015). Gestión Educativa. *Integra Educativa vol. II, no. 3*, versión digital: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf.

Consultora, M. (24 de 5 de 2016). La deserción escolar secundaria: un reto para Ecuador y América Latina. *Gestión Digital, 1*(1), 4.

Córdova, R. S. (2017). *Deserción Escolar de los estudiantes del colegio técnico Vicente Rocafuerte de Quito.* Quito: Universidad Central del Ecuador .

Corzo, C. (2016). *Deserción escolar.* Obtenido de Universidad autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html

De Franco, M., Morillo, R., & Castro, E. (2013). Gestión de la calidad en centros escolares del subsistema de educación básica. *Omnia, vol. 19, núm. 2*, versión digital: https://www.redalyc.org/pdf/737/73728678009.pdf.

De la Sota, J. (2016). *Gestión educativa. Un camino para mejorar la calidad en nuestras escuelas.* Córdoba: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO1.pdf.

De mooij, M. (2015). Cross-cultural research in international marketing: clearing up some of the confusion. *International Marketing Review, 32*(6), 646-662.

Dick, A., & Basu, K. (1994). Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework. *Journal of Academy of Marketing Science, 22*(2), 99-113.

García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior, vol. 37, no. 2*, versión On-line ISSN 0257-4314.

Girón, M. R. (2015). CALIDAD EN LA EDUCACION. *CONCIENCIA TECNOLÓGICA*, 22.

Gomez, M., & Mireya, S. (2017). Inteligencia Emocional del Gerente Educativo y Clima Laboral en Escuelas Bolivarianas de Venezuela. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y*, 25.

Graffe, G. (2012). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista Pedagógica, vol. 23, núm. 68*, versión digital: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007.

Hernández, R. (2014). La Calidad Educativa. *Educación*, 114.

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, L. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* Thousands Oaks, California: SAGE Publications.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture, 2*(1), 8.

Huarancca Rojas, T. (2014). *Relación de la calidad de la gestión educativa y el desempeño docente en la Institución Educativa Pública "San Ramón" de Ayacucho.* Ayacucho: Universidad Nacional de Educación .

INEVAL. (2019). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Obtenido de Instituto Nacional de Evaluación Educativa: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

La Educación. (s.f.).

López, P. (2018). *Importancia de la formación en gestión de directivos, para el mejoramiento de la calidad de la educación*. Obtenido de Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile: http://www.facso.uchile.cl/noticias/141657/importancia-de-la-formacion-en-gestion-de-directivos

Lozano. (2015). La Educación de Calidad. *Administración de Calidad*, 71.

Lujambio, A. (2010). *Modelo de gestiòn educativa estratégica* . México: ISBN: 978-607-8017-35-5.

Luna, J. (2017). *Dimensiones de la gestión educativa en el proceso de la evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad del nivel primario.* México: Universidad Pedagógica Nacional .

Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos* |, 153.

Ministerio de Educación. (2015). *Manual de auditoría de calidad. Versión 2.0.* Quito: Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación.

Ministerio de Educación. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad.* Quito: MinEduc.

Minkov, M., Blagoev, V., & Hofstede, G. (2013). The Boundaries of Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(7), 1094-1106.

Montoya, Y. (2017). Competencias Gerenciales del Directivo Escolar en Base a la. *Revista Scientific. - Artículo Arbitrado - R*, 430/446.

Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa, vol. 2, núm. 3*, versión On-line ISSN 1997-4043.

Morales, A. (2018). *Deserción escolar.* Obtenido de https://www.todamateria.com/desercion-escolar/

Omaña, J., & Vanoni, G. (2017). Inteligencia Emocional y Logros Académicos:. *Portal de Revista Unilima*, 20.

Pacho, F. (25 de 2014 de 2017). El Abandono Escolar. *El Abandono Escolar*, pág. 17.

Pelaez, A. (4 de Junio de 2016). La Educación. *Analfabetismo, 1*(2), 23.

Pereda, F., López, T., & Gónzalez, F. (2017). La Inteligencia Emocional como Habilidad Directiva. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17.

Portillo, M. (2012). *Prácticas educativas de éxito como estrategia de prevención del abandono escolar y desarrollo del compromiso académico.* Costa Rica: ITESM.

Portillo, M. (2012). *Prácticas educativas de éxito como estrategia de prevención del abandono escolar y desarrollo del compromiso académico*. Obtenido de versión digital: https://www.ecured.cu/Deserci%C3%B3n_escolar

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar:. *Educación y educadores, vol. 21, núm. 2*, 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5.

Quishpe, A. (8 de septiembre de 2020). Más de 100 mil estudiantes no volvieron al sistema educativo. *Plan V*, págs. https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/mas-100-mil-estudiantes-no-volvieron-al-sistema-educativo.

Rioverde, M. (2015). *La Educación El Arma Poderosa.* Madrid.

Rodríguez, J. (2016). *Determinantes de la deserción escolar en la educación secundaria asociados a las características de las instituciones educativas en el Ecuador.* Obtenido de http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/11037/JUAN%20ANDR%c3%89S%20RODR%c3%8dGUEZ%20CISNEROS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Román C., M. (2017). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina:. *REICE*, 61.

Román C., M. (2017). FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA:. *RICE*, 51.

Sánchez, J. (2020). *Gestión educativa y la deserción escolar de la Escuela "José Joaquín de Olmedo", Ecuador, 2019.* Piura: Universidad César Vallejo.

Schwartz, S. H. (1992). Cultural dimensions of values-Towards an understanding of national differences. *Paper presented at the International journal of Psychology*.

Turbi, L. (2017). La importancia de la gestión en el centro educativo. *Notifica.do*, versión digital: https://notifica.do/educacion/9432/la-importancia-de-la-gestion-en-el-centro-educativo.html.

Velasco, A. (2014). La Gerencia Educativa. *Gerentes Educativos*, 78.

VILLARROEL, C. (2014). *ORIENTACIONES DIDÁCTICAS* (Vol. 2). Quito, Pichincha, Ecuador: kusco.

Villazhañay, J. (2015). DESERCIÓN ESCOLAR EN EL ECUADOR. *Deserción Escolar*, 85.

Zúñiga, L. (1 de Mayo de 2017). Gerencia Educativa. *Educación 2017, 1*(1), 42.

SECCIÓN B

TITULADA LA EQUIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

MARTA CASTILLO SEGURA
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

Todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad, pero no siempre es así. Cuando se habla de atención a la diversidad, los centros educativos, por norma general, se centran en los alumnos que cuentan con capacidades inferiores a la media olvidándose de aquellos que presentan aptitudes superiores a la media. Por este motivo, para poder hablar de inclusión educativa es necesario que todos los alumnos reciban la atención educativa necesaria en función de sus capacidades (Secanilla, 2019).

La idea de atender a todo el alumnado ya sea por contar con bajas o con altas capacidades, nació en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) al especificar la medida de "flexibilización" que permitió al alumnado con altas capacidades intelectuales (en adelante AACCII) cursar uno o varios niveles superiores.

Esta medida, a simple vista, es un paso adelante para mejorar la atención educativa ofrecida a este alumnado, pero ¿los AACCII tienen las mismas oportunidades que el resto de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE)?

El sistema educativo español es uno de los que más dificultades presentan a la hora flexibilizar y atender de manera individualizada a la diversidad, ya que prima más la igualdad que la diversidad, al anteponer la agrupación por edad y no por aptitudes (Gómez et al., 2019).

Un centro educativo atenderá a la diversidad, siempre y cuando, tenga en cuenta cinco elementos imprescindibles a la hora dar respuesta a todas las dificultades del alumnado: (a) *enseñantes*, personas formadas para enseñar; (b) *padres*, al colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos; (c) *estudiantes*, formados para aprender a aprender y a reconocer sus capacidades; (d) *escuelas*, lugar donde se atiende a todos los estudiantes sin distinción de capacidades y, por último, (e) *caminos*, es decir, alternativas para conseguir el éxito educativo (Levine, 2003).

Pero, no únicamente hay que tener presente a todo el alumnado sino que, además, el centro escolar debe contar con profesionales especializados en la detección, evaluación y diagnóstico para, así, lograr una atención psicoeducativa de calidad (Secanilla, 2019). Esta detección permite identificar qué necesidades educativas presenta el alumnado para, de esta manera, poner a su disposición tanto los recursos como las medidas de carácter ordinario, extraordinario y excepcional que se ajuste mejor a sus necesidades.

Atender a la diversidad entraña dificultad ya que están involucradas varias dimensiones como se ha detallado anteriormente. Por este motivo, el presente trabajo pretende profundizar en el concepto de AACCII llevando a cabo una revisión exhaustiva de las necesidades educativas de este alumnado y las medidas educativas vigentes para lograr una educación de calidad, cómo éstas se llevan a cabo y cuáles son los resultados obtenidos tras su aplicación mediante el análisis de diversos estudios. Por último, se pretende ofrecer los requisitos necesarios que deben ser de obligado cumplimiento para llevar a cabo una evaluación de calidad en función de sus necesidades.

2. LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Definir qué son las AACCII siempre ha sido una labor difícil de realizar al existir multitud de modelos explicativos (Gómez et al., 2019), lo cual, provoca una mayor confusión entre los conceptos de *AACCII* y *talento*, que son empleados de manera indistinta, a pesar de no significar lo mismo. Por lo que es de gran relevancia concretar cada uno de ellos.

Por un lado, las *AACCII*, se presentan en personas que, en primer lugar, cuentan con una gran cantidad de aptitudes. En segundo lugar, aprenden con mayor rapidez (Gómez et al., 2019), profundización y amplitud (Jiménez, 2014). Y, por último, en tercer lugar, son capaces de resolver los problemas de diferentes maneras (Miguel & Moya, 2006).

Gómez et al. (2019) ofrecen una definición más completa indicando que

> presentan potencialmente alta capacidad en alguna o en la mayoría de las áreas de la inteligencia entendida en sentido amplio, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos (p. 67).

Como se puede observar, una persona con AACCII no cuenta únicamente con un alto cociente intelectual (en adelante CI) sino que, además, debe sobresalir en otras áreas (Alarcón & Muñoz, 2019).

Una de las principales características de este alumnado es el desarrollo asimétrico que se produce en la dimensión social, cognitiva, psicomotora y afectiva. Esto implica que el alumno obtiene puntuaciones muy altas en una o varias de estas dimensiones mientras que en el resto no tanto (Terrasier, 1990, 1994).

Terrasier (1990, 1994) argumenta que presentan síntomas asociados como la disincronía y el efecto Pigmalión negativo.

La *disincronía* puede darse tanto a nivel escolar como social. El primer nivel tiene lugar cuando no existe correspondencia entre la capacidad intelectual y la dificultad de los aprendizajes ofrecidos en el centro educativo. El segundo nivel se da en el momento en el que el alumno muestra una alta capacidad intelectual, pero se observan conductas infantiles correspondientes a su edad cronológica y no a lo que correspondería por su nivel de inteligencia.

El *efecto Pigmalión Negativo* se produce cuando las personas que rodean al alumno no confían en que cuente con AACCII. En este sentido, aquéllas intentarán que éste no destaque por encima y se camufle entre sus compañeros imitando una capacidad intelectual media.

Este obstáculo puede darse a nivel externo, cuando el alumno se adapta a las expectativas que tienen sobre él o ella, y a nivel interno, cuando

éste o ésta obvia sus propias capacidades al presentar una imagen negativa de sí mismo causado por el efecto externo (Rodríguez, 2017).

El efecto Pigmalión Negativo puede superarse ofreciendo al alumnado un ambiente tolerante en el que pueda demostrar las diferencias individuales en comparación con sus compañeros y, además, permitirles relacionarse con otros niños con sus mismas capacidades intelectuales para que, de esta manera, puedan darse cuenta de que sus aptitudes no son "raras" y que existen más personas con sus mismas habilidades (Terrasier, 1990, 1994).

La identificación de los alumnos con AACCII no debe limitarse únicamente a medir el CI, sino que se deben tener en cuenta otras variables como "el ambiente, la cultura, las relaciones psicosociales y sus emociones" (Secanilla, 2019, p. 234), además de la motivación (Garrido, 2000). Para facilitar esta identificación y su agrupación, Pfeiffer (2013) aconseja seguir el *Modelo Tripartito*, el cual, tiene en cuenta valores altos en inteligencia, rendimiento y potencial.

Izquierdo (1990) afirma que el profesorado y las Administraciones encuentran grandes dificultades para identificar al alumnado con AACCII debido a la gran cantidad de papeleo que deben llevar a cabo los equipos de orientación, los cuales, se encuentran saturados, y debido a la elaboración de proyectos que, en muchos casos, se encuentran inacabados.

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAL

Actualmente, los alumnos con AACCII forman parte del grupo de ACNEAE.

La identificación de las necesidades educativas especiales (en adelante NEE) presentes en los alumnos con AACCII es el paso previo para planificar una adecuada atención a la diversidad escogiendo las medidas y recursos disponibles.

Una de las primeras NEE es una adecuada *formación del profesorado*. En los últimos años, ha habido un incremento en el entendimiento de "la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado y

la necesidad de encontrar conexiones entre la comunidad y la escuela y la escuela y la Universidad" (Rodríguez, 2017, p. 104).

A este respecto, Caño (1990) concluye en su estudio, sobre formación inicial del profesorado, que es necesario propiciar una atención a la diversidad de alumnos superdotados. Para ello, es necesaria una formación inicial del profesorado muy específica sobre ellos. Llegó a esta conclusión analizando las respuestas de futuros profesores de Magisterio, Psicopedagogía y CAP (Curso de Capacitación Pedagógica). Los alumnos de Psicopedagogía fueron los que más conocimientos poseían sobre este diagnóstico, mientras que los alumnos del CAP fueron los últimos en el ranking.

Feldhusen (1985) (citado por Rodríguez, 2017) y Román et al. (1992) especifican de manera muy concisa los conocimientos que deben adquirir los docentes para atender de manera adecuada a los alumnos con AACCII.

a. *Conocimientos declarativos*. Son aquellos que están relacionados con el qué. En este grupo se encuentran las concepciones de la inteligencia y creatividad, personalidad, socialización, liderazgo y conocimientos específicos.
b. *Conocimientos procedimentales*. Son aquellos que indican cómo llevar a cabo la atención educativa. En este grupo se encuentran los instrumentos de identificación; las estrategias educativas como la instrucción individualizada, inductiva, multicomponencial, creativa, metacognitiva y evaluativa; y las estrategias de orientación como el asesoramiento escolar, psicológico, social y emocional.
c. *Conocimientos sobre valores, creencias y actitudes*. Este cuerpo de conocimientos es el menos atendido en la formación del profesorado a pesar de ser el más importante ya que, gracias a él, se aprenden actitudes que permiten emplear estrategias psicosociales dirigidas a prevenir y corregir; valores para lograr una adecuada guía de atención al alumnado con AACCII y poder, de esta manera, cubrir las necesidades y; por último, creencias que permiten reflexionar sobre las AACCII (Rodríguez, 2017).

Estos conocimientos no son las únicas habilidades que debe adquirir el profesorado ya que, además, debe manejar con soltura las estrategias políticas, educativas y de organización escolar para convertirse en profesionales flexibles y creativos conducentes a cubrir las NEE presentes y, de esta manera, lograr una mayor habilidad a la hora de identificar al alumnado con AACCII (Rodríguez, 2017).

González (2000) y Alarcón y Muñoz (2019) agrupan estas NEE en cinco grandes grupos (Rodríguez, 2017, p. 140):

a. *Nivel de competencia curricular*: grado de conocimiento de los objetivos y contenidos en las diferentes áreas curriculares de un ciclo o nivel determinado, amplitud y profundidad conceptual y procedimental en alguna área específica, habilidad para plantear y resolver problemas y, por último, tipo de metas que persiguen tanto dentro como fuera del currículum escolar.
b. *Capacidades y habilidades*: desarrollo cognitivo, aptitudes específicas, desarrollo emocional y social…
c. *Estilo de aprendizaje*: forma y ritmo de aprendizaje, condiciones en que aprenden mejor o peor y con qué ayudas, tipos de tareas en las que tienen éxito y en las que fracasan, materias con las que trabajan mejor o peor…
d. *Actitudes ante el aprendizaje*: áreas o aspectos en los que muestran interés y en los que muestran pasividad, situaciones en las que están más a gusto y trabajan mejor y aquéllas en las que sienten más frustración, aspectos que más les motivan y sensibilizan, en las que muestran más perseverancia y responsabilidad en las tareas…
e. *Relaciones*: con el profesor o profesora, con sus compañeros y compañeras de clase, con otras personas adultas…

Por otro lado, Rodríguez (2017) ofrece las siguientes:

- Un ambiente rico y estimulante (dentro y fuera de la escuela) que permita desarrollar sus capacidades creativas, desplegar sus habilidades y saciar sus ansias de saber, de conocer, de hacer, de intervenir, de controlar o de participar.

- Un entorno que estimule sus potencialidades y no limite su desarrollo, permitiéndoles manifestar originalidad, divergencia, creatividad, inteligencia y flexibilidad.
- Autonomía, independencia y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y de compañeros.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Seguridad, escucha, respeto y comprensión en su entorno.
- Reconocimiento de sus logros y estímulo en la superación de obstáculos y retos planteados.
- Contactos y ocupaciones comunes con distintos grupos sociales, tanto a nivel escolar como de ocio.
- Destrezas relacionadas con la asertividad, control de la frustración, autoestima, etc., para un adecuado desenvolvimiento en sus relaciones interpersonales y sociales.
- Reconocimiento de las condiciones personales de los demás y las diferencias entre las personas como un valor positivo y enriquecedor.
- Una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Una oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que les complementen la oferta educativa ordinaria.
- Tareas con mayor grado de dificultad y extensión que las de su grupo clase.
- Amplitud y variedad de tareas académicas para elegir y realizar.
- Materiales y recursos variados apropiados a sus intereses, competencias y capacidades.
- Aprendizaje autónomo, basado en el descubrimiento y la investigación.
- Actividades que les supongan desafíos cognitivos, así como retos personales y escolares.

- Retos intelectuales superiores, evitando la realización de tareas repetitivas y/o reproductivas.
- Tarea de mayor nivel de complejidad y abstracción.
- Actividad metal continua.
- Realización de múltiples conexiones entre la información, la interrelación de ideas y contenidos de diferentes áreas y materias, la extracción de conclusiones, etc.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Planificación y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.
- Hábitos adecuados de estudio.
- Estrategias de acceso y búsqueda de información (p. 141 y 142).

4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

La atención a la diversidad debe aplicarse desde los centros educativos para cubrir aquellas necesidades, tanto educativas como sociales, que demanden los alumnos. Por lo tanto, aquéllos deben contar con un nivel de autonomía óptimo en la organización, gobierno y diseño curricular para adecuar la enseñanza a este alumnado. A través del *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)* se puede detectar al alumnado con AACCII, determinar la escolarización y flexibilización de la escolaridad obligatoria, realizar las adaptaciones curriculares de enriquecimiento y de ampliación, formar grupos flexibles, realizar actividades complementarias como programas de profundización o mentorías universitarias y, por último, contar con recursos humanos como profesorado especializado (Rodríguez, 2017).

Estas medidas de atención a la diversidad deben estar recogidas en las *Programaciones de Aula (PA)*, es decir, en un documento donde estén ubicadas las unidades didácticas que se llevarán a cabo a lo largo del curso académico. En ellas, se especifica la planificación y distribución de los contenidos a adquirir, las actividades y las evaluaciones.

En la Tabla 1 se pueden observar las adaptaciones que debe recoger la Programación de Aula para adaptarla al alumnado con AACCII.

Una de las principales medidas de atención a la diversidad es la denominada *Adaptación Curricular Individualizada* (en adelante ACI). Ésta tiene lugar cuando se realizan los cambios oportunos para poder atender a las NEE presentadas en el alumnado. Para ello, el profesorado debe

> determinar con antelación tanto la estrategia a seguir como las características del alumno/a que puedan ayudar a entorpecer la estrategia: en qué agrupamientos trabaja mejor, qué tiempo permanece concentrado, a qué refuerzos es receptivo, qué autoconcepto y nivel de autoestima tiene, etc. (Rodríguez, 2017, p. 134).

Hoy en día existen tres tipos de ACI (Rodríguez, 2017):

a. *ACI no significativa*, donde únicamente se modifican agrupamientos, actividades y metodología.
b. *ACI significativa*, donde se modifican contenidos, objetivos y criterios de evaluación.
c. *ACI destinada a alumnado con AACCII*, llevadas a cabo para atender sus NEE mediante el enriquecimiento, ampliación y programas extracurriculares. Para llevar a cabo esta ACI es necesario modificar objetivos y contenidos ya sea por ampliación o enriquecimiento, modificar la metodología para poder alternar clase magistral y trabajo colaborativo/grupal y, por último, modificar la evaluación para atender a los procesos y no a los resultados. Se profundizará en ellas más adelante.

Figura 1. Adaptaciones que se llevan a cabo en la Programación de Aula para atender al alumnado con AACCII

Objetivos y contenidos	**Actividades de enseñanza-aprendizaje**	**Metodología**	**Evaluación**
Adecuar los objetivos y contenidos a la diversidad del alumnado, haciéndolos inclusivos más que excluyentes.	Diseñar actividades que tengan diferentes grados de realización y ejecución.	Priorizar métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.	Realizar una evaluación inicial, para conocer el nivel de competencia del alumnado.
Introducir objetivos y contenidos específicos para aquellos alumnos que lo requieran.	Diseñar actividades diferentes para trabajar un mismo contenido.	Adecuar el lenguaje según el nivel de comprensión.	Introducir en la práctica educativa la evaluación del contexto aula para así conocerlo.
Dar prioridad a los objetivos y contenidos en función de sus necesidades educativas especiales.	Planificar actividades de gran grupo, pequeño e individual.	Seleccionar técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia y reflexión.	Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos cuestionarios, entrevistas, observación sistemática…, que nos den diferentes enfoques.
Eliminar la secuencia de objetivos y contenidos para adaptarse a las necesidades educativas especiales.	Planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana.		Introducir en la práctica educativa la autoevaluación y evaluación entre iguales.

Fuente: Atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, por L. Rodríguez, 2017, Universidad de Huelva.

El Ministerio de Educación y Cultura confirma que esta medida es la más adecuada para este alumnado ya que les permiten permanecer en el aula ordinaria participando en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje e interactuando con sus compañeros, a pesar de contar con un currículum adaptado a sus capacidades y NEE (Rodríguez, 2017).

Pero ¿realmente se llevan a cabo estas medidas? Alarcón y Muñoz (2019) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de analizar la atención educativa prestada a los alumnos con AACCII. Para ello, partieron

de una muestra de 63 alumnos de primero a sexto de Educación Primaria, que acudían a un programa de enriquecimiento.

Tras el análisis de resultados pudieron concluir que la mitad de los alumnos participantes no recibían ninguna atención educativa tras ser evaluados. En cambio, aquellos alumnos que sí la recibían se beneficiaban de las medidas de ampliación y enriquecimiento aplicadas por el profesor en el aula ordinaria.

Secanilla (2019) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue, a través de la detección de un alumno con posibles AACCII, identificar qué medidas de atención educativa son las más adecuadas.

Para ello, en primer lugar, analizó cómo aprende, qué le interesa y, por último, qué intereses tenía. Esta información la obtuvo, por un lado, mediante cuestionarios para maestros y familia sobre el rendimiento escolar y las técnicas de estudio y, por otro lado, mediante informes escolares sobre el alumno.

En segundo lugar, analizó la conducta en cuanto al lenguaje, calidad, forma, diseño de estrategias sistemáticas y múltiples formas a la hora de resolver problemas, empleo innovador de materiales, amplitud y profundización de conocimientos, persistencia y constancia para finalizar trabajos y, por último, preferencia por tareas complicadas, nuevas o poco corrientes.

En tercer y último lugar, analizó su rendimiento sobre qué, cómo y para qué realiza una tarea; personalidad, motivación y autoconcepto y; en última instancia, sociabilidad y hábitos comunicativos.

Una vez extraídos y analizados los resultados pudo concluir que los alumnos con AACCII necesitan, como medidas de atención a la diversidad, la aceleración combinada con enriquecimiento curricular. Éste puede ser la ampliación, adaptación curricular, entrenamiento cognitivo y enriquecimiento aleatorio en el que el alumno tiene total libertad para elegir los contenidos a aprender en función de sus intereses.

Levine (2003) añade que también es necesario potenciar las cualidades e intereses y combinarlo con un contacto estrecho en aquellas áreas que le produzcan mayor interés.

4.1. Medidas ordinarias de atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario se emplean con el objetivo de lograr en el alumnado la adquisición de los objetivos generales modificando la dimensión organizativa y metodológica. Las modalidades existentes en este tipo de medida son las siguientes (Rodríguez, 2017, p. 165):

a. Presentación de contenidos de distinto grado de dificultad.
b. Propuesta de actividades de carácter interdisciplinar que requieran la conexión entre contenidos de distintas áreas y materias.
c. Diseño de actividades diversas, amplias, de libre elección e individuales.
d. Adaptación de recursos y materiales didácticos.
e. Organización flexible.
f. Adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, existe la medida ordinaria denominada "de agrupamiento" consistente en la formación de grupos de alumnos afines en cuanto a intereses y/o capacidades. Como beneficio de esta medida se puede indicar la posibilidad de llevar a cabo un currículum enriquecido, diferenciado y adaptado pero, existe también un inconveniente ya que se observan dificultades en la interacción social y un sistema educativo igualitario y comprensivo (Rodríguez, 2017).

4.2. Medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario están destinadas a lograr en el alumnado la posibilidad de seguir su propio ritmo de aprendizaje permaneciendo el máximo tiempo posible en el aula ordinaria (Rodríguez, 2017).

Una de las medidas extraordinarias que más se emplean es la denominada "de enriquecimiento", la cual, se logrará a través de:

- *ACI de enriquecimiento* consistente en la ampliación del currículum en sentido horizontal, es decir, no se amplían objetivos ni se ofrecen contenidos correspondientes a cursos

superiores al que está cursando. Estas modificaciones se llevarán a cabo únicamente en las asignaturas en las que presente mayores conocimientos.

- *ACI de ampliación* consistente en insertar objetivos y contenidos de cursos superiores. En este caso, se lleva a cabo una ampliación del currículum en sentido vertical.

Para Rodríguez (2017), la medida de carácter extraordinario más efectiva en alumnos con AACCII es la denominada ACI de enriquecimiento al permitir mayores posibilidades de intervención al no centrarse únicamente en los objetivos y contenidos como ocurre con la ACI de ampliación.

En España, se aplican diferentes modalidades de enriquecimiento (Castelló, 1995):

a. Ampliaciones del currículum, en cuanto a los objetivos, a través del trabajo autónomo e independiente.
b. Adaptaciones del currículum pretendiendo lograr los objetivos mediante unidades didácticas más complejas.
c. Entrenamiento metacognitivo centrado en la adquisición de estrategias de pensamiento (concienciación, planificación y verificación).
d. Enriquecimiento aleatorio donde el alumno elige los contenidos a profundizar en función de su motivación.

A partir de estas modalidades de enriquecimiento se pretende que el alumnado logre los siguientes objetivos (Davis & Rimn, 1994):

a. Potenciación de destrezas básicas por competencias y no por edad.
b. Ampliación de contenidos y recursos.
c. Experimentación en varios campos de estudio.
d. Contenido a aprender elegido por el alumno.
e. Contenido de alta dificultad, teorías, generalizaciones y ampliaciones.
f. Desarrollo del pensamiento creativo y dirigido a la resolución de problemas.

g. Alto nivel de destreza de pensamiento crítico y desarrollo de hábitos de investigación.
h. Desarrollo ético y afectivo.
i. Desarrollo motivacional en la dimensión académica, de autodirección y laboral.

En cuanto a las estrategias de implantación, Davis y Rimm (1994) ofrecen las siguientes:

a. Estudio independiente de una materia específica.
b. Centros de aprendizaje con materiales de un área de conocimiento específico dentro o fuera del aula ordinaria.
c. Viajes de campo para la formación en áreas específicas de carácter cultural y científica, los cuales, permiten trabajar en proyectos o de manera individual. Este tipo de actividades consisten en excursiones en las que el alumno acude con una pregunta y debe responderla tras la finalización de ésta.
d. Programas de sábado con profesores de universidad, graduados, expertos o padres para interrelacionar con ellos.
e. Programas de verano organizados por el Estado, universidades, colegios mayores o campamentos para la realización de actividades variadas.
f. Mentores proporcionadores de experiencias más enriquecedoras para el alumnado con AACCII. En este caso, acude al lugar de trabajo del mentor para aprender cómo es una profesión en particular, la cual, le interesa.
g. Programas de enriquecimiento locales y nacionales consistentes en competiciones o concursos dirigidos a potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Con ello, se pretende mejorar la autoestima, eliminar el aburrimiento y la frustración y, por último, desarrollar habilidades tanto sociales como comunicativas.

4.3. Medidas excepcionales de atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad de carácter excepcional están destinadas al alumnado con aptitudes superiores si son comparados con sus pares.

La medida excepcional más empleada es la denominada *aceleración* consistente en cursar el programa educativo a una velocidad mayor que sus pares y, por lo tanto, finalizará en menor tiempo los estudios.

La aceleración tiene varias ventajas como un "aumento de la motivación del alumno/a, una mayor estimulación del mismo, el desarrollo de su proceso de aprendizaje con alumnos y alumnas de capacidades cognitivas más acordes a las suyas y, además, no requiere de medios extraordinarios" (Rodríguez, 2017, p. 189). Como inconvenientes se encuentran "problemas de adaptación con el nuevo grupo en el que es integrado o las discrepancias que pueden presentar con el mismo, en cuanto al desarrollo en otros ámbitos como el social y emocional" (Rodríguez, 2017, p. 189).

Esta medida de atención a la diversidad únicamente puede ser adoptada tras una rigurosa evaluación psicopedagógica para verificar que ha adquirido los objetivos y contenidos de cursos anteriores que no va a cursar y, además, que no le provocará un desequilibrio personal y/o dificultades en la socialización.

En el RD 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, se pueden encontrar las diversas modalidades de aceleración que se pueden llevar a cabo en España:

a. *Admisión temprana a la Educación Infantil o Primer Grado de Educación Primaria*. Consiste en adelantar, al menos, un año la escolarización. Para poder aplicar esta medida es necesario que el alumnado cumpla las siguientes características (Davis & Rimn, 1994; Feldhusen, 1992):
    a. Poseer, la menos, un CI de 130 puntos.
    b. Adecuada coordinación visomotora.

c. Contar con el mismo nivel lector que debe tener el alumnado del curso donde va a ser matriculado en el segundo semestre del año.
d. Presentar madurez tanto social como emocional ya que deben adaptarse al ambiente y a las actividades que se harán en el grupo.
e. Tener, al menos, un amigo en el grupo en el que será matriculado.

b. *Avanzar y omitir, al menos, un curso*. Es la medida más empleada al prescindir de recursos especiales. Existen inconvenientes como la posibilidad de que el alumnado, por un lado, no tenga adquirido algún conocimiento o destreza básica y, por otro lado, que tengan lugar alteraciones sociales producidas por la dificultad para relacionarse con personas mayores que ellos (Rodríguez, 2017).

A este respecto, Termina y Oden (1947) (citado por Tourón et al., 1998) observaron la evolución de más de un millar de alumnos con superdotación. Concluyeron que existen alteraciones emocionales pasajeras donde se encontraron sentimientos de inferioridad.

Davis y Rimm (1994), para evitar que esta medida de atención a la diversidad repercuta de manera negativa en el alumnado, establece los criterios necesarios que deben cumplir:

a. El alumno debe contar, con al menor, un CI de 130 puntos.
b. Es desaconsejable adelantar varios cursos a la vez. No obstante, a partir de los 14 años, si su desarrollo emocional y social es adecuado, puede comenzar con los estudios universitarios.
c. Antes de aplicar la medida de aceleración es importante realizar una evaluación diagnóstica para comprobar si tiene afianzados los conocimientos, objetivos y procedimientos necesarios para continuar en un curso superior.

d. El profesor del curso superior debe ofrecerle el apoyo necesario.
e. La familia debe aportarle apoyo y valores.
f. Se debe realizar un diagnóstico intelectual y social antes de tomar la decisión de aplicar esta medida.
g. Debe ser una decisión independiente de otras tomadas con anterioridad.
h. La aceleración, una vez aplicada, puede ser retirada o cancelada cuando se observe que el alumno no se adapta a ella.

Pressey (1949) (citado por Brody & Stanley, 1991) concluyó que los alumnos que accedieron a estudios universitarios de manera precoz lograban terminar éstos con mayor probabilidad, con mejores calificaciones e, incluso, con mayores distinciones y menores conductas antidisciplinarias.

Posteriormente, Van Tassel-Baska (1986) observó que la medida de aceleración permite a los alumnos aumentar en motivación, autoestima y saber al eliminar conductas perezosas y permitir finalizar los estudios antes de tiempo, lo que da lugar a menor coste para el Estado.

c. *Avanzar y omitir una materia llevando, por lo tanto, una aceleración parcial*. En este caso, el alumnado acudirá a clases de cursos superiores de una asignatura en concreto. Con ello, se puede observar si, posteriormente, se les podrá aplicar una aceleración completa, es decir, esta medida es de carácter predictivo (Rodríguez, 2017). De igual manera que la aceleración completa, para poder aplicar esta medida es imprescindible realizar una evaluación psicopedagógica previa destinada a identificar características propias de alumnos con AACCII.
d. *Admisión temprana en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad.*

5. EVALUACIÓN DE CALIDAD DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

La inclusión educativa del alumnado con AACCII no es aplicada en su totalidad ya que, como se comentó anteriormente, el profesorado no cuenta con la formación necesaria y, por lo tanto, no logran reconocer cuáles son las NEE (Freitas & Rech, 2015),

La actual metodología de evaluación tiene como objetivo comprobar la adquisición de competencias de aprendizaje (Nygaard & Belluigi, 2011) y, si no es así, aplicar las medidas necesarias para mejorar el proceso educativo (Mateo & Vlachopoulos, 2013). Por lo tanto, la evaluación se puede concebir como un recurso para mejorar la calidad educativa (García Sanz, 2014).

Un estudio llevado a cabo por Galián et al. (2018) tuvo como objetivos recolectar información sobre los diversos procedimientos de evaluación llevados a cabo por el profesorado para, así, decidir si son adecuados para atender al alumnado con AACCII.

Tras analizar los resultados llegaron a la conclusión de que la mayoría de los profesores recogen información de manera continua para poder evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, aunque no le ofrecen retroalimentación a pesar de ser muy importante para ellos, de manera general, y para el alumnado con AACCII, de manera particular.

Por otro lado, encontraron que el profesorado emplea frecuentemente actividades de ampliación y/o profundización en sus evaluaciones, además de emplear diversos instrumentos y técnicas modificando las actividades ya realizadas en función de las competencias a evaluar.

Por último, en cuanto a la autoevaluación, el estudio arrojó que fue la técnica menos empleada a pesar de ser la que mejora la regulación metacognitiva en alumnos con AACCII (Sastre-Riba et al., 2015)

Por ello, para poder asegurar un sistema de evaluación de calidad en cuanto a competencias de aprendizaje y que, además, atienda a la diversidad del alumnado se deben cumplir los siguientes requisitos (Vigier-Moreno, 2017):

a. Llevar a cabo una evaluación inicial con el fin de identificar tanto las características personales como académicas del alumnado y los conocimientos previos.
b. Compartir con el alumnado los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para que ellos mismos puedan comprobar los conocimientos adquiridos.
c. Recoger información de manera continua sobre la evaluación del alumnado.
d. Ofrecer feedback al alumnado sobre su evolución para que, ellos mismos, conozcan qué deben cambiar para poder mejorar.
e. Tener presente, a la hora de planificar la evaluación, las medidas de atención a la diversidad, incluyendo actividades de ampliación y profundización.
f. Emplear tanto técnicas como instrumentos diversos para poder comparar resultados y lograr que éstos sean los más realistas posibles.
g. Fomentar la autoevaluación para que logren autorregular su aprendizaje a través de métodos metacognitivos.

6. CONCLUSIONES

La identificación del alumnado de AACCII no se basa únicamente en presentar un alto CI, sino que deben analizarse otras variables como los aprendizajes, el rendimiento escolar, las técnicas de estudio, el lenguaje, la personalidad, la motivación, el autoconcepto, la sociabilidad y los hábitos comunicativos.

Este alumnado se enfrenta a muchas dificultades ya que encuentra obstáculos en su identificación por la falta de formación docente y, por ende, una atención educativa inadecuada. Además, es necesaria una mayor puesta en práctica de ACI.

Como se puede observar, queda un largo recorrido hasta lograr que todo el alumnado con AACCII reciba una intervención adecuada acorde a sus NEE ya que necesitan que se respete su propio ritmo de aprendizaje y se les permita prosperar siempre, es decir, a lo largo de los años.

Para lograr una plena inclusión de este alumnado se debe partir de la mejora de los criterios de identificación, el intercambio de información con la familia, la formación permanente del profesorado (para una identificación total) y lograr la intervención de calidad deseada, pero también para mejorar la evaluación, ya que, aunque emplean diversas técnicas, incluyen actividades de ampliación y enriquecimiento y emplean feedback, entre otros, aún queda un logar trayecto hasta culminar en una educación de calidad. Esto tiene lugar porque el profesorado no está adecuadamente formado en atención a la diversidad y, por ende, no pueden ofrecer procesos educativos bien planteados.

7. DISCUSIÓN

Las AACCII se observan en personas que cuentan con gran cantidad de aptitudes y diferente manera de aprender ya que lo hacen a un ritmo más acelerado y con mayor profundización y amplitud. Por ello, para una adecuada identificación no se debe tener únicamente en cuenta un alto CI, sino que además hay que valorar el alto rendimiento y potencial.

A este respecto, Garrido (2000) propone que, además, deben considerarse la motivación y emoción. Mientras que Secanilla (2019) indica que esto no es suficiente ya que se deben tener en cuenta, además, el ambiente, la cultura y las relaciones psicosociales.

Una de las principales NEE de este alumnado es la falta de formación docente ya que el profesorado presenta dificultad para su identificación como indica la investigación llevada a cabo por Izquierdo (1990).

Estas NEE deben ser cubiertas mediante las medidas de atención a la diversidad. La medida más efectiva es de tipo extraordinaria, denominada enriquecimiento, como concluyen las investigaciones llevadas a cabo por Rodríguez (2017).

Otras de las medidas más empleadas en este alumnado es la denominada “aceleración”. Esta medida se encontró también muy beneficiosa ya que permite finalizar antes los estudios y con mayores éxitos; aumentar la motivación, autoestima y saber y; por último, reducir

sentimientos de pereza como indican los estudios llevados a cabo por Brody & Stanley (1991) y Van Tassel-Baska (1986).

En cuanto a la evaluación, se ha evidenciado, a partir de la investigación de Galián et al. (2018), que es necesario mejorar la calidad en la evaluación del alumnado con AACCII. Esto se puede lograr recogiendo información de manera continua, ofreciendo mayor retroalimentación al alumnado, incluyendo en la evaluación medidas de ampliación y/o profundización, empleando diversos recursos y técnicas de evaluación y, por último, fomentando la autoevaluación del alumnado.

Tras la finalización del presente trabajo se puede afirmar que se han cumplido los objetivos que se propusieron al inicio de éste, ya que se ha profundizado en el concepto de AACCII y se han descrito, por un lado, las diversas NEE que presenta este alumnado y, por otro lado, las medidas de atención a la diversidad. Además, se ha investigado sobre la eficacia de éstas a través de diversos estudios y se han propuesto medidas de obligado cumplimiento para lograr una adecuada evaluación de este alumnado teniendo en cuenta sus necesidades.

El cumplimiento de estos objetivos permite al profesorado, de cualquier nivel educativo que cuente en su aula con alumnado con AACCII, conocer dicha información para poder aplicarla en su aula y prestar una atención y evaluación de calidad.

9. REFERENCIAS

Alarcón, V., & Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, *51*, 209–216.

Brody, L. E., & Stanley, J. C. (1991). Young College Students: Assesing Factors that Contribute to sucess. In L. Pérez (Ed.), *10 palabras claves sobre superdotación*. Verbo Divino.

Caño, M. del. (1990). Formación Inicial del Profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado1*, *40*, 135–146.

Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula1*, *45*, 19–26.

Davis, G. A., & Rimn, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented* (3ª). Prentice Hall.

Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education. *Gifted Child Quarterly*, *36*, 123.

Freitas, S. N., & Rech, A. J. D. (2015). Atividades de Enriquecimento Escolar Como Estratégia Para Contribuir com a Inclusão Escolar dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *Education Policy Analysis Archives*, *23*, 30. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1639

Galián, B., García, M. P., & Belmonte, M. L. (2018). Análisis del sistema de evaluación aplicado a los estudiantes con Altas Capacidades escolarizados en Centros Preferentes. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *0*(10), 257–273.

García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *17*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861

Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Síntesis.

Gómez, C., Gozalo, M., De León, B., & Mendo, S. (2019). Extremadura, verde, blanca, negra. Avances en altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *3*(1), 65. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1451.

Izquierdo, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificacion*. Universidad Complutense.

Jiménez, C. (2014). *El desarrollo del talento: educación y alta capacidad. Lección inaugural*. Facultad de Educación: UNED.

Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Paidós.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, *16*(2), 183–208. https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2639

Miguel, A., & Moya, A. (2006). Conceptos generales del alumnado con altas capacidades. In *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM.

Nygaard, C., & Belluigi, D. Z. (2011). A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(6), 657–671. https://doi.org/10.1080/02602931003650037.

Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio (http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf), por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio de 2003)

Rodríguez, A. (2017). Evaluación de dificultades lectoras escolares. In F. P. A. E. H. Hernández (Ed.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Comares.

Román, J. M., Gallego, S., & Benito, Y. (1992). Formación de educadores especializados. In L. Pérez Sánchez (Ed.), *10 palabras claves sobre superdotación*. Verbo Divino.

Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Poch-Olivé, M. L. (2015). Early development of executive functions: A differential study. *Anales de Psicología*, *31*(2), 607–614. https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.180711

Secanilla, E. (2019). Las altas capacidades. Estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *1*(1), 233. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1414

Terrasier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. In Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 220–226). Amarú.

Terrasier, J. C. (1994). El síndrome de la disincronía. In Y. Benito (Ed.), *Investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pp. 160–226). Amarú.

Tourón, U., Peralta, F., & Refazar, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. EUNSA.

Van Tassel-Baska, J. (1986). Acceleration. In C. J. Maker (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education* (pp. 179–196). Aspen Publishers.

Vigier-Moreno, F. (2017). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, *8*, 260–269.

ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV)

BELÉN OBISPO DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
Universidad Francisco de Vitoria

JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad Francisco de Vitoria

PAULA CRESPÍ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad ha sido y continúa siendo un elemento esencial en la evolución y mejora de la sociedad. Esta institución se considera una fuente que es capaz de promocionar y fomentar el cambio, todo ello en la medida en que es coherente con su identidad originaria y con su misión (Esteban y Román, 2016; Pérez- Díaz, 2010). Coincidimos con García-Ramos (2017) al identificar que la misión que ha fundamentado la existencia de la universidad y que, por tanto, es específica a esta institución consiste en mejorar el mundo y la sociedad a través de la formación y ennoblecemiento del espíritu del estudiante universitario. Esta misión, también se puede formular y/o entender como formación integral de los estudiantes. Este tipo de formación se encuentra directamente vinculada a otros objetivos que tiene esta institución como son: la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes y el servicio a la sociedad (Agejas y Antuñano, 2019; García-Ramos, 2017).

Este tipo de formación será el pilar fundamental que orientará este trabajo. A continuación, procederemos a aproximarnos teóricamente a este constructo.

La formación integral puede ser considerada como un proceso o como resultado. Bajo la visión de este constructo como proceso, se puede entender como el crecimiento personal y profesional del estudiante. Esto implica el desarrollo de todas las dimensiones y facultades de la persona (García Hoz, 1970, 1997; Agejas, 2013; Cortina, 2013). La formación integral entendida como un resultado, puede ser considerada el resultado o fruto del proceso educativo, que se expresa en competencias y virtudes a través de las cuales el ser humano realiza su vocación o fin, conforme a su naturaleza.

La aspiración por conseguir en sus aulas una formación integral ha estado presente en la educación de todos los tiempos y de todas las etapas educativas. Desde la clásica *paideia* griega hasta propuestas más recientes como el informe de la UNESCO "La educación encierra un tesoro", en las que se invitaba a las instituciones educativas a promover en las aulas una educación centrada en cuatro grandes pilares de aprendizaje: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber ser con otros (Delors, 1996). Este informe reconocía la importancia de una formación de competencias que respondan a las necesidades laborales, profesionales y sociales (Esteban, 2012: Esteban y Martínez, 2012) pero también pone de manifiesto la importa de competencias éticas y personales, que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

La Universidad Francisco de Vitoria, desde sus inicios hasta la actualidad, ha asumido la búsqueda de la formación integral como elemento central de su modelo pedagógico (Varios, 2016; UFV, 2020). Para ello, considera esencial promover la educación en las virtudes y competencias. A nuestro entender, las virtudes pueden considerarse el corazón o el núcleo de la formación integral. Virtudes que son disposiciones estables del carácter que permiten que la persona sea capaz de obrar bien y que pueden agruparse en cuatro virtudes "eje" o cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza.

El objetivo de nuestra investigación es el desarrollo de una escala válida y fiable que permita valorar el grado de desarrollo de las virtudes cardinales en los estudiantes universitarios. Como parte de la investigación, ofrecemos en este trabajo un estudio piloto con los estudios preliminares sobre la validación de la escala utilizada para medir las virtudes y las competencias personales asociadas a dichas virtudes. Para ello, se ha diseñado, elaborado y validado el Cuestionario Competencias personales y Virtudes (CCV).

1.1. Breve aproximación a la definición de las virtudes cardinales

Podemos definir las virtudes como hábitos operativos buenos que forjan el carácter (Trigo, 2010 y Marina, 2013). El "carácter" o "modo de ser" consiste en las cualidades, disposiciones, actitudes, valores y creencias que se desarrollan a través de la educación (Lucas, 2019; Rodríguez, 2017).

Las virtudes en cuanto hábitos son disposiciones o "predisposiciones" a obrar bien que se desarrollan a lo largo de la vida y que conforman el carácter de la persona (Cortina, 2013). Son cualidades de la persona, que se mantienen estables en el tiempo y que la disponen a llevar a cabo acciones que se pueden considerar excelentes y que hacen excelente a la persona misma que actúa (Echeverría, 2013). En definitiva, podemos considerar las virtudes como hábitos del comportamiento de la persona que la orientan hacia la realización del Bien (entendido en términos aristotélicos como aquello que orienta a la persona hacia la plenitud). Las cuatro virtudes cardinales que han sido mencionadas: Prudencia, Fortaleza, Templanza y Justicia, contribuyen a la forma del carácter de la persona. A continuación, procedemos a describir brevemente qué entendemos por cada una de estas virtudes.

La prudencia, según Aristóteles, es la capacidad o disposición de la persona para deliberar lo que es bueno para sí misma y lo que le conviene, o no, hacer. Esta virtud dispone a la persona para que sea capaz de tomar la decisión adecuada en orden al fin o el bien. La prudencia ayuda a la inteligencia en su proceso de razonamiento y emisión de juicios sobre la realidad. Concretamente, permite que la persona sea capaz de

reconocer y dirigirse de la mejor manera posible hacia aquello que la perfecciona (Trigo, 2010), hacia aquello que la desarrolla plenamente. Permite analizar y ponderar la información, antes de tomar decisiones, y evaluar las consecuencias de las acciones propias (Bravo, 2001 y Agejas et al., 2007).

La fortaleza es la virtud que mantiene a la persona en la búsqueda y realización del bien frente a las dificultades que se le presenten en el camino (Bravo, 2001 y Trigo, 2010). Para la persona supone un compromiso constante con el bien. Bien, que ha sido previamente reconocido y elegido por la persona. También supone paciencia, pues permite que la persona pueda alcanzarlo (Agejas, et al., 2007).

La templanza es la virtud que ayuda a la persona a encauzar aquellas pasiones que se ponen en juego de cara al logro del bien, moderando la atracción de los placeres o las aversiones. En esta línea, MacManaman (2006) la define como la capacidad de la persona para controlar las emociones. Esta virtud permite que los afectos estén alineados y sean coherentes con la volición y la cognición (Agejas, et al., 2007; Trigo, 2010). En definitiva, la templanza le permite a la persona ordenar y armonizar su mundo interior (Bravo, 2001).

La justicia es la virtud que atiende a las relaciones interpersonales y dispone a la persona para que sea capaz de dar a cada quién lo que le corresponde conforme a su derecho o dignidad (Agejas et al., 2007). En otras palabras, es la voluntad firme y constante de dar a cada quién lo que le es debido (Pieper, 2010 y Trigo, 2010). Permite actuar con equidad y desprendernos de actitudes egoístas o individualistas (Bravo, 2001).

1.2. Aproximación al término de competencia personal

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2008) hace especial hincapié en el desarrollo de competencias, tanto técnicas como genéricas. Estas competencias también son conocidas como: *soft skills*". Ambos tipos de competencias permiten un desempeño excelente de los futuros

profesionales. Las competencias, según el proyecto *Tuning*, pueden ser fundamentalmente de tres tipos.

- Las competencias que engloban el saber teórico. Estas competencias son aquellas competencias que permiten a la persona conocer y comprender la realidad.
- Las competencias que engloban el saber procedimental. Estas competencias son aquellas que permiten a las personas saber cómo actuar en su desempeño.
- Las competencias que engloban el saber ser. Estas competencias son aquellas que permiten a la persona saber cómo vivir de manera ética en comunidad.

En este trabajo entendemos por competencia el "conjunto dinámico de conocimientos (saber), habilidades o destrezas (saber hacer), actitudes y valores (saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia madurez, excelencia, plenitud y felicidad" (Crespí, 2019, p. 98).

Dentro de la tipología de competencias que se han presentado anteriormente, las cuales asumimos y orientan este trabajo, podemos encontrar competencias que presentan un carácter más técnico. Estas se refieren a aquellas que son necesarias a la hora de desempeñar una tarea o actividad específica y que son propias de un determinado campo del saber. Así como también, competencias más genéricas o transversales. Estas competencias son comunes a diversas tareas o actividades, y requeridas o necesarias en cualquier ámbito de la vida, tanto personal como profesional.

Dentro de las competencias transversales encontramos:

- Las competencias cognitivas, que son aquellas que están más relacionadas con nuestra capacidad de pensar. Entre estas competencias podemos encontrar la planificación, gestión del tiempo, la toma de decisiones, etc.

- Las competencias intrapersonales. Son aquellas de relación íntima y personal. Podemos encontrar competencias como como el conocimiento personal, la proactividad, la superación personal, la resiliencia, entre otras.
- Las competencias interpersonales. Son aquellas de relación principalmente con otras personas. Entre ellas podemos encontrar el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, la escucha, la empatía o la asertividad.

En cualquier caso, consideramos necesario señalar que existen numerosas clasificaciones de competencias. Ahora bien, dadas las limitaciones de cualquier tipo de teoría ninguna de ellas podrá responder verdaderamente y por completo a la realidad, sino que se aproxima a ella de algún modo.

En nuestro caso, la clasificación presentada anteriormente responde al rasgo que creemos que predomina más en cada una de ellas, entendiendo que no existen las competencias puras, sino que están interrelacionadas y que unas necesitan de las otras para poder existir.

Tomando como referencia las definiciones previas de competencia y de virtud, se puede intuir cierta conexión y proximidad entre ambos conceptos. En el modelo teórico que hemos usado para el desarrolla de la escala o cuestionario CVV suponemos que la virtud supone el ejercicio de ciertas competencias si bien requiere una intencionalidad ética buena en el actuar. Normalmente el concepto de competencia se limita la intencionalidad a realizar bien una tarea, pero en la virtud existe además la intencionalidad de un bien personal para sí y para otros.

En ambos casos, ciertamente, se trata de disposiciones estables, de comportamiento habitual de la persona que contribuyen al desarrollo pleno de la persona.

1.3. Estructura teórica del cuestionario de competencias personales y virtudes

Para investigar sobre competencias personales y virtudes del estudiante universitario se hizo una revisión de instrumentos de medida

desarrollados previamente sin encontrar resultados positivos. Los estudios encontrados fueron trabajos teóricos que trataban de concretar el constructo competencias como los realizados por Escobar et al., (2019) o Herrera y Pardo (2017). En ellos, se preguntó a docentes o a estudiantes de enseñanzas inferiores a la universitaria. Ninguno de los estudios revisados ha tenido como objeto las virtudes cardinales y/o las competencias personales.

Posteriormente, se procedió a revisar trabajos que presentarán escalas o cuestionarios que permitirán valorar las virtudes cardinales o constructos similares como pueden ser los valores. Entre los trabajos encontrados es preciso destacar el cuestionario *The Leadership Virtues Questionnarie* (LVQ) (Riggio et al., 2010) que valora conductas del líder relacionadas con las cuatro virtudes cardinales.

Se estudió también el cuestionario EVAT-30 (Arciaga y González, 2000) que mide los valores del trabajo, así como el Cuestionario de Valores Personales, de Abella et al., (2017).

Por último, se tomó como referencia el trabajo realizado por Crespí y García-Ramos (2021). En este se propone un cuestionario de autopercepción sobre las competencias personales. Competencias asociadas directamente a la asignatura de Habilidades y Competencias Personales que se imparte en la Universidad Francisco de Vitoria.

La presente escala o cuestionario parte de las cuatro virtudes cardinales; a cada una de estas virtudes se le asocian dos competencias personales (8 competencias personales en total). Cada una de las competencias se operativiza en tres ítems (24 ítems en total). Las competencias personales asociadas a cada una de las virtudes son las siguientes.

A la virtud de "Prudencia" (virtud 1) se asocian las competencias de: "Pensamiento crítico" (competencia personal 1) y "Toma de decisiones" (Competencia personal 2). Los ítems que corresponden a esta virtud son los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

A la virtud de "Fortaleza" (virtud 2) se asocian las competencias de "Resiliencia" (competencia personal 3) y "Proactividad" (competencia

personal 4). Los ítems que corresponden a esta virtud son los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

A la virtud de "Templanza" (virtud 3) se asocian las competencias de "Superación personal" (competencia personal 5) y "Gestión emocional" (competencia personal 6). Los ítems que corresponden a esta virtud son los ítems 13, 14, 15, 16, 17, y 18.

A la virtud de "Justicia" (virtud 4) se asocia a las competencias de "Liderazgo" (competencia personal 7) y "Trabajo de equipo" (competencia personal 8). Los ítems que corresponden a esta virtud son los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24.

Para medir la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias personales se utiliza una escala tipo Likert de 6 niveles. El nivel 1 supone que quien responde no está nada de acuerdo con la afirmación y el 6 supone el máximo grado de acuerdo con la misma. Cabe señalar que ningún ítem es inverso.

En la tabla 1 se recoge el resumen de la estructura teórica de la escala que posteriormente será validada en el estudio piloto diseñado.

TABLA 1. Estructura teórica del cuestionario de competencias personales y virtudes (CVV)

Virtud	Competencia	Ítem
Prudencia	Pensamiento crítico	1.- Cuestiono las ideas (propias o ajenas). 2.- Confronto mis ideas con la realidad. 3.- Cambio mis ideas si encuentro razones para ello.
	Toma de decisiones	4.- Cuando tengo que tomar una decisión importante identifico distintas alternativas. 5.- Pido consejo a personas de referencia antes de tomar decisiones importantes. 6.- Tomo decisiones teniendo en cuenta las posibles consecuencias de mis actos .
Fortaleza	Resiliencia	7.- Afronto la adversidad con una actitud positiva. 8.- Supero con facilidad problemas o situaciones adversas. 9.- Tras una situación adversa o desfavorable salgo fortalecido.
	Proactividad	10.- Asumo con responsabilidad las consecuencias de mis acciones 11.- Tomo la iniciativa para alcanzar mis objetivos. 12.- Cuando encuentro obstáculos pongo en marcha soluciones.
Templanza	Superación personal	13.- Identifico aspectos a mejorar en mi vida. 14.- Me planteo objetivos que me suponen un reto. 15.- Soy constante en la consecución de mis metas.
	Gestión emocional	16.- Sé poner nombre a mis emociones. 17.- Comprendo el "porqué" de mis emociones. 18.- Gestiono mis emociones, adecuándolas a la situación del momento.
Justicia	Liderazgo	19.- Me implico con mis compañeros para que todos aporten lo mejor de sí mismos 20.- Ayudo a los demás cuando lo necesitan, independientemente de mi afini dad con ellos 21.- Oriento a los demás con sensatez para que alcancen sus fines.
	Trabajo en equipo	22.- Cuando trabajo en equipo, favorezco un clima de escucha entre todos los integrantes. 23.- Cumplo con las tareas establecidas en el equipo de trabajo. 24.- Cuando trabajo en equipo, colaboro con mis compañeros tratando de mejorar el trabajo realizado.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene por objetivo validar el Cuestionario de Virtudes y Competencias Personales (CVV) elaborado durante el curso académico 2020-2021 en la Universidad Francisco de Vitoria, y que se ha presentado en la tabla 1.

Para llevar a cabo este objetivo se llevarán a cabo los siguientes objetivos específicos

- Objetivo específico 1: Valorar la homogeneidad de los ítems.
- Objetivo específico 2: Obtener evidencias de la consistencia interna de la escala creada.
- Objetivo específico 3: Explorar la estructura teórica elaborada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La población de estudio a la que se quiere inferir los resultados fue estudiantes universitarios de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid).

Para llevar a cabo este estudio piloto se contó con un total de 122 participantes. Todos ellos fueron estudiantes del curso 2020-2021, del grado en Psicología, de la Universidad Francisco de Vitoria. Además, todos ellos se encontraban cursando la asignatura "Análisis de Datos en Investigación Psicológica". Esta asignatura durante el primer cuatrimestre del segundo curso.

Para la recogida de la muestra se llevó a cabo un muestreo de tipo no probabilístico incidental puesto que se tuvo un fácil acceso a este grupo de estudiantes.

3.2. Procedimiento

Este trabajo se enmarca en una segunda fase del proyecto bianual financiado por la Universidad Francisco de Vitoria: "La formación integral como modelo educativo universitario. Descripción operativa, validación de un instrumento para su medición y el impacto del programa Formar para Transformar en la misma" durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022.

Previa a esta fase del proyecto se desarrolló la estructura teórica presentada, y se sometió el cuestionario a un juicio de expertos. Esta información fue presentada por los autores en el 6th International Virtual Conference on Advances in Education (ADVED, 2020).

En este trabajo, se presenta la segunda fase de la validación de la escala. Concretamente, esta fase consistió en el diseño, elaboración e implantación de un estudio piloto que permitió explorar, conocer y mejorar el cuestionario creado. Para llevar a cabo este estudio se aplicó en línea la escala diseñada a los estudiantes del grado en Psicología. Los estudiantes recibían un código QR con un enlace directo al cuestionario. El

cuestionario se pudo rellenar tanto a través de sus teléfonos móviles, como de *tablets* y ordenadores.

Previa a la aplicación de la escala, todos los participantes fueron informados del objetivo de la investigación y firmaron el consentimiento informado de participación. Este consentimiento regula el uso de la información genérica y nunca de forma individual, asegura el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de estas.

Además, esta escala fue sometida a la revisión de Asesoría Jurídica de la Universidad Francisco de Vitoria, con el objetivo de garantizar la legalidad del proceso, siguiendo la normativa vigente de protección de datos (Legislación de la Unión Europea; Reglamento 2016/679; Directiva 2016/680; Reglamento 2018/1725).

3.3. Análisis de datos

Para llevar a cabo la validación de esta escala se empleó la Teoría Clásica de los Test (T.C.T.)

El proceso de análisis de datos que se empleó fue el siguiente:

En primer lugar, para responder al objetivo específico 1 de este proyecto, se estimaron los índices de homogeneidad de los ítems. Este índice se corresponde con la correlación entre el ítem y el test. Dadas las indicaciones de Abad, et al. (2011) estos se consideran adecuados cuando la correlación presenta valores superiores a 0,3. Además, se debe comprobar que el ítem aporte a la fiabilidad de la escala. Para ello, se revisa la aportación individual de cada uno de ellos. En caso de que los ítems no aporten a la fiabilidad de la escala o presenten correlaciones inferiores a .300 serán revisados.

Posteriormente, para responder al objetivo específico 2, se estimó la consistencia interna de la escala a partir de dos coeficientes. El primer coeficiente que se estimó fue el Coeficiente de Fiabilidad de Alpha de Cronbach (α). Para su interpretación se siguieron las indicaciones dadas por George y Mallery (2003), Abad, et al. (2011) y García Ramos (2012). Estos autores consideraron que valores superiores a 0,9 en este coeficiente se podían considerar indicadores excelentes de consistencia

interna. Además, si este coeficiente se encuentra entre los valores de 0,7 y 0,9 se puede considerar que la escala presentó una consistencia interna buena. El segundo coeficiente que se empleó fue el coeficiente Omega de McDonald (ω), cuyos valores son buenos cuando son superiores a 0,7 (Campo-Arias y Oviedo, 2008). Además, de manera complementaria, se revisaron otros valores de consistencia interna como fueron Guttman o Spearman -Brown. Estos valores se interpretan de manera similar a Alpha de Cronbach. En el caso de este trabajo no fueron reportados pues fueron similares a Alpha de Cronbach y Omega.

En tercer lugar, con el fin de revisar la estructura factorial de la escala (objetivo específico 3) se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). Este se realizó de la siguiente forma: para la retención de factores se empleó el Análisis Paralelo. Para la extracción de los factores se empleó el método de Mínimos Cuadrados No Ponderados, ya que no se asumió la normalidad multivariante. Por último, la rotación de los factores se realizó a partir del método de Oblimin.

Para la definición de los factores se tuvo en cuenta aquellos ítems que presentaran mayor carga factorial. Para ello, se tuvo en cuenta el criterio de Vernon. Este criterio señala que un factor es consistente cuando al menos la mitad de las variables del factor tienen saturaciones superiores al duplo del valor de significación del peso (García-Ramos, 1988). En este caso, aquellos ítems con cargas factoriales iguales o superiores a .3o serán aquellos que más peso tienen a la hora de definir los factores.

En caso de que los ítems presenten cargas factoriales inferiores a este valor (.30) serán revisados.

El análisis de datos fue llevado a cabo de los programas de R Studio 3.6.0. y Factor 11.05.01.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentarán en función de los objetivos de este trabajo. Previo a revisar los resultados obtenidos es necesario recordar que la escala a validar constaba de un total de 24 ítems,

distribuidos en ocho subdimensiones o competencias personales y cuatro virtudes.

Respecto del primer objetivo específico, se pudo observar que todos los ítems presentaron índices de homogeneidad con valores superiores a .300. Esto no ocurre únicamente en tres ítems: el ítem 1: "Cuestiono las ideas (propias o ajenas)"(correlación ítem-test: .100); el ítem 2 "Confronto mis ideas con la realidad"(correlación ítem-test: .237) e ítem 5 "Pido consejo a personas de referencia antes de tomar decisiones importantes" (correlación ítem-test: .223). Dada las recomendaciones dadas por los autores de referencia se considera adecuado revisar estos ítems de cara a la escala definitiva.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico se estimó la consistencia interna de la escala (24 ítems). El coeficiente de Alpha de Cronbach presentó un valor de .86. Este coeficiente según las referencias dadas se considera bueno. Respecto del coeficiente de Omega de McDonald presentó un valor de .89. Este coeficiente según los referentes mencionados es excelente. Por lo que, en líneas generales, se puede considerar que el cuestionario presentó una consistencia interna adecuada.

Por último, para dar respuesta al tercer objetivo específico, se exploró la estructura factorial de la escala.

Se extrajeron 4 factores que explicaron el 40% de la varianza total del constructo. Todos los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .200. Solamente el ítem 5 presentó una carga inferior a este valor.

La estructura factorial obtenida fue la siguiente:

El primer factor explicó el 23.4% y estuvo compuesto por 9 ítems. Estos ítems coinciden a nivel teórico con las virtudes de Fortaleza y Templanza. Concretamente, los ítems que se agruparon fueron los siguientes:

- Ítem 7: "Afronto la adversidad con una actitud positiva". A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Resiliencia.

- Ítem 8: “Supero con facilidad problemas o situación adversas”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Resiliencia.
- Ítem 9: “Tras una situación aversa o desfavorable salgo fortalecido”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Resiliencia.
- Ítem 10: “Asumo con responsabilidad las consecuencias de mis acciones”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Proactividad.
- Ítem 11: “Tomo la iniciativa para alcanzar mis objetivos”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Proactividad.
- Ítem 12: “Cuando encuentro obstáculos pongo en marcha soluciones”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Fortaleza y a la competencia personal de Proactividad.
- Ítem 14: “Me planteo objetivos que me suponen un reto”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Superación personal.
- Ítem 15: “Soy constante en la consecución de mis metas”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Superación personal.
- Ítem 18: “Gestiono mis emociones, adecuándolas a la situación del momento”. A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Gestión emocional.

El segundo factor explicó el 7.7% y estuvo compuesto por 6 ítems. Todos ellos coincidían con la virtud de Justicia y con las competencias personales de Liderazgo (ítems 19, 20,y 21) y Trabajo en equipo (ítems 22, 23 y 24).

El factor 3 explicó el 4.7% de la varianza y estuvo compuesto por 3 ítems. Estos ítems coincidieron con la virtud de templanza. Concretamente se agruparon los siguientes ítems:

- Ítem 13: "Identifico aspectos a mejorar en mi vida". A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Superación personal.
- Ítem 16: "Sé poner nombre a mis emociones". A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Gestión emocional.
- Ítem 17: "Comprendo el "porqué" de mis emociones". A nivel teórico este ítem pertenece a la virtud de Templanza y a la competencia personal de Gestión emocional.

El cuarto factor explicó el 4.26% de la varianza total y estuvo compuesto por 5 ítems. Todos ellos coincidían con la virtud de Prudencia y con las competencias personales de Pensamiento crítico (ítems 1, 2 y 3) y de Toma de decisiones (ítems 4 y 6).

Por último, consideramos necesario señalar que el ítem 5 "Pido conejo a personas de referencia antes de tomar decisiones importantes" presentó una carga factorial inferior a .300 por lo que no se agrupó en ningún factor.

5. DISCUSIÓN

Numerosas investigaciones ya han hablado de la importancia de promover la formación integral, no sólo técnico-científica, en el ámbito universitario (Briones y Lara, 2016; Escámez et al., 2008; Esteban y Buxarrais, 2004; Jover et al., 2011). Importancia creciente en el mundo actual en el que vivimos. Con la presente escala o cuestionario CVV ofrecemos un instrumento de medida de las competencias personales asociadas a virtudes que apunta hacia el corazón o núcleo de esta formación integral. Contar con instrumentos de medida puede ser valioso para el proceso educativo ya sea para que el estudiante sea artífice de su propia educación, ya sea para que las instituciones educativas

valoren la eficacia de sus procesos.

Como se puede apreciar en los resultados previos, en general los ítems que componen este cuestionario correlacionan de manera suficiente con la puntuación total de la escala. Ahora bien, se recomienda la revisión de los ítems 1, 2 y 5. Estos ítems presentan correlaciones bajas respecto del resto de ítems del cuestionario.

En segundo lugar, el estudio piloto que ha sido llevado a cabo arroja evidencias suficientes sobre la consistencia interna de la escala. Respecto de la consistencia interna estimada por el coeficiente de Alpha de Cronbach es necesario que para su interpretación se tengan en cuenta tanto el número total de reactivos que componen la escala como el tamaño muestral, ya que, según la TCT ambos aspectos influyen en la estimación del coeficiente (Abad et al., 2011). En cambio, el coeficiente de Omega de McDonald presenta valores buenos puesto que no está sujeto a estos criterios (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

En tercer lugar, se pudieron extraer cuatro factores, que en cierta medida se correspondían con las cuatro virtudes cardinales. Concretamente, se pudo observar que todos los ítems se agrupaban tal y como se había especificado en la estructura teórica.

Solamente dos ítems de la escala se agrupan de forma diferente a como se ha planteado de manera teórica. Estos ítems son el ítem 14 ("Me planteo objetivos que me suponen un reto" y ítem 15 ("Soy constante en la consecución de mis metas"). A nivel teórico, ambos ítems pertenecían a la virtud de "Templanza". En cambio, en la estructura empírica obtenida en el AFE, ambos ítems se agrupan en la dimensión de "Fortaleza".

Consideramos que esto tiene cierto sentido a nivel teórico puesto que ambos ítems pertenecen a la superación personal. Superación entendida como la capacidad que tiene la persona para aprender, para mejorar a lo largo de su vida. Capacidad que permite a la persona alcanzar los objetivos y las metas personales y profesionales que se propongan. Todo ello orientado a lograr una mejor versión de sí mismo (Manual del Formador HCP, 2018).

Esta forma de entender la competencia personal de "Superación personal" puede ser asociada a la virtud de la "Fortaleza", la cual se entiende como la constancia para mantenerse en el camino de la búsqueda del Bien. Bien entendido como el desarrollo pleno personal (Agejas et al., 2008; Cortina y Martínez, 2008; Cortina, 2013).

En cuanto a la carga factorial de los ítems dentro de sus factores han sido adecuadas. No obstante, el ítem 5 "Pido consejo a personas de referencia antes de tomar decisiones importantes" ha presentado una carga factorial inferior a .200. Esta carga en comparación al resto se puede considerar inadecuada. Esta evidencia junto a su índice de homogeneidad hace que sea un ítem susceptible de revisión.

Consideramos que el ítem puede no haber sido entendido de manera adecuada. Para resolver esta situación podría añadirse tras el ítem las personas de referencia (padre, madre, tutor, hermano/a, profesor, etc.) o incluso analizar la adecuación de su posible eliminación sin reducir por ello la fiabilidad de la escala y la validez de contenido de esta.

6. CONCLUSIÓN

Con la revisión de la literatura se han podido obtener evidencias teóricas que justifican la importancia de contar con un instrumento de medida de la formación integral en el ámbito universitario mediante la valoración de competencias personales asociadas a las virtudes cardinales.

Se requiere perfeccionar el instrumento de medida e investigara sobre los resultados obtenidos en orden a una mejor comprensión del constructo "competencias personales asociadas a virtudes cardinales". En todo caso se ofrece un cuestionario o escala, en principio fiable, que tiene por objetivo valorar dicho constructo. Esta escala puede ser utilizada en el ámbito universitario con dos fines. Un primer fin, relacionado con la investigación o evaluación educativa, y un segundo fin relacionado con la autoevaluación del aprendizaje.

Esta escala, una vez validada, aportará una evidencia sobre el estado de los estudiantes en un momento concreto y determinado sobre su

percepción acerca de las propias competencias personales. Como evaluación esta escala permitirá conocer el impacto de las estrategias de formación integral de los estudiantes.

El trabajo cuenta con ciertas limitaciones, algunas de las cuales corresponden a los propios métodos de factorización utilizados. Se ha trabajado en la retención, extracción y rotación de factores con una matriz factorial basada en la correlación de Pearson. De cara al futuro, y dada la naturaleza de las variables, se comprobará la retención, extracción y rotación de factores con una matriz factorial basada en correlaciones tetracóricas.

Por otro lado, se considera necesario revisar el ítem 5. Una vez realizada esta revisión se comprobará de nuevo la fiabilidad y el análisis factorial exploratorio de la escala.

En cuanto al tamaño muestral se ha contado con una muestra relativamente pequeña y elegida de manera intencional. En la siguiente fase del proceso de validación se requiere amplia la muestra con alumnos de diversos grados y facultades. Además, en fases posteriores, se continuará con la aplicación de la escala tanto a nivel nacional como a nivel internacional para garantizar la fiabilidad y la validez de la medida.

Por último, a nivel metodológico y relacionado con la validez de constructo, se considera necesario realizar análisis factoriales confirmatorios que permitan garantizar con evidencias empíricas la validez de la medida que aporta este cuestionario.

Convendrá también triangular y contrastar la información obtenida mediante la presente escala con otro tipo de indicadores observacionales y con mediciones cualitativas. Así mismo sería conveniente adaptar y aplicar el cuestionario a docentes, personal de administración y servicios, y puestos de dirección de la institución universitaria. De este modo podremos comprender mejor la influencia que existe entre los diversos agentes universitarios a partir de la valoración de sus competencias personales y virtudes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El primer agradecimiento es para la Universidad Francisco de Vitoria por contribuir al desarrollo de este tipo de proyectos de investigación y por fomentar la formación integral desde su ideario y modelo pedagógico.

De igual modo es necesario agradecer al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Francisco de Vitoria por la financiación dada a este proyecto de investigación, por apostar por proyectos que contribuyan en el desarrollo, el fomento y la adquisición de evidencias científicas sobre el impacto y la importancia de la formación integral.

También nos gustaría agradecer a la Facultad de Educación y Psicología y la Instituto de Acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria y a todos los compañeros la implicación con este proyecto y las facilidades dadas en cualquiera de las peticiones realizadas por los investigadores. Gracias a la ayuda de ellos este proyecto se está desarrollando con éxito.

Por último, nos gustaría agradecer a los estudiantes del Grado en Psicología, del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de la Universidad Francisco de Vitoria su participación en este proyecto.

8. REFERENCIAS

Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C (2011). *Medición en ciencia sociales y de la salud.* Síntesis

Abella, V., Lezcano, F y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educaçao, 22*(68), 123-146. doi: 10.1590/s1413-24782017226807

Agejas, J.A. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad.* Colecciones diálogo.

Agejas, J., Parada, J.L., y Oliver, I (2007). *La tarea de ser mejor.* Curso de Ética. Gráficas Arias Montano S.A.

Agejas, J.A. y Antuñano, S. (2019). *Universidad y persona: una tradición renovada.* EUNSA.

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Ética Eudemia. Gredos.

Arciaga, L y González, L. (2000). Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT-30, *Revista de Psicología Social, 3*(15), 281-296

Bravo, N (2001). *Por la senda de una ética cotidiana.* RIL impresiones.

Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública, 10*(5), 831-839.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Editorial Paidos.

Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética.* Akal.

Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo *Educación XX1*, *24*(1), 297-327. doi: 10.5944/educxx1.26846

Echevarría, C (2013). Educación ética: ¿Normas o virtudes? ¿Qué giro debe tomar la enseñanza de la ética en la formación de universitarios solidarios? *Persona y Bioética, 17*(2), 151-167.

Escobar, MP., Franco, Z., y Duque, JA (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Revista Eleuthera, 4*(1), 69- 89.

Esteban, F. (2012). Pérez-Díaz, V. «Universidad, ciudadanos y nómadas». Oviedo: Ediciones Nobel, 2010. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria, 23*(2), 199-201. doi:10.14201/teri.8664

Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía, 64*(3), 77-92.

Esteban, F., y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?.* Editorial UOC.

Escobar, MP., Franco, Z., y Duque, JA (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Revista Eleuthera, 4*(1), 69- 89.

García Hoz, V. (1970). *Principios de pedagogía sistemática.* Ediciones RIALP.

García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada.* Índices/García Hoz (Coord.). Ediciones RIALP.

García Ramos, J.M. (1988). Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica no experimental. *Revista de Ciencias de la Educación, 136,* 425-450.

García Ramos, J.M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación.* Síntesis.

García Ramos, J. M. (2017). *Misión de la Universidad en los Tiempos de la Postverdad.* Ávila.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference.* Allyn y Bacon.

González, J. y Wagenaar, R. (2008). *Universities contribution to the Bologna Process. An Introduction.* Publicaciones de la Universidad de Deusto.Grotberg, E. H. (1995). The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children.

Herrera, V y Pardo, T (2017). *Formación Integral en Educación Básica: Estudio de caso dirigido a Profesores Jefes de tercero y cuarto año básico, de una Escuela Municipal de Cerro Navia* (Trabajo para optar al título de maestro). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de Educación.

Lucas Lucas, R. (2019) *El hombre, espíritu encarnado. Compendio de antropología filosófica*. Ediciones Sígueme.

Manual del Formador HCP. (2018). Vicerrectorado de Formación Integral de la Universidad Francisco de Vitoria.

MacyIntyre, A. (2013). *Tras la virtud.* Austral.

McManamam, D. (2006). *The virtue of temperance.*

Marina, J.A. (2013). Valores y virtudes. *Pediatría Integral, 18*(3), 22-224.

Martínez Barrera, F. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Docencia Universitaria, 10*, 123-135.

Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas.* Ediciones Nobel.

Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales.* Ediciones RIALP.

Rodríguez, MªC. (2017). Sobre ética y moral. *Inmanencia, 6*(1), 142-144.

Riggio, R, Zhu, W, Maroois, J y Reina, C (2010). Virtue-Based measurement of ethical leadership: The leadership virtues questionnaire. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62*(4), 235-250. doi: 10.1037/a0022286

Trigo, T. (2010). *Las virtudes humanas. Curso sobre las virtudes: La perfección de la persona* (2 de 7): Las virtudes humanas.

Universidad Francisco de Vitoria (2020). *Modelo Pedagógico de la Institución. Formar Para Transformar.*

Varios (2016). *Nuestra misión de hoy.* Editorial UFV.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE *EXIT TICKETS*

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación desempeña un papel muy importante en los contextos de enseñanza y aprendizaje, pues es imprescindible informar al alumnado de su progreso, identificar los puntos fuertes y débiles y proporcionar retroalimentación (Richards, 2015). Asimismo, la información recabada permite al profesorado identificar qué conceptos no han quedado claros y modificar sus prácticas de enseñanza en consecuencia (Lee y Norbaizura, 2016).

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado suele llevar a cabo dos tipos principales de evaluación: la evaluación formativa (*assessment for learning*) y la sumativa (*assessment of learning*) (Scriven, 1967). La evaluación formativa se lleva a cabo día a día de manera simultánea al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación permite tanto al profesorado como al alumnado evaluar los logros y el progreso de manera sistemática. Por su parte, la evaluación sumativa nos ofrece una visión de lo que un/a estudiante ha logrado al final de un determinado periodo de tiempo (una unidad, un trimestre, etc.) en relación con los objetivos de aprendizaje.

En este artículo nos centraremos en una de las técnicas posibles de evaluación formativa: los denominados *exit tickets* (billetes de salida). Estos implican el planteamiento de preguntas al alumnado al final de la clase mediante las que se evalúa su progreso y se les anima a hacer un balance de su propio aprendizaje. Nuestro objetivo es reflexionar sobre los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar un billete

de salida y ofrecer diversos ejemplos de recursos que pueden ser útiles en una clase de lenguas extranjeras.

2. LOS *EXIT TICKETS* O BILLETES DE SALIDA

2.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE *EXIT TICKETS*

Los *exit tickets* son una herramienta de evaluación formativa que permite obtener información sobre el progreso de nuestro alumnado. Se trata, por lo general, de tareas que requieren una respuesta corta del alumnado. Pueden emplearse diaria o semanalmente y suelen llevarse a cabo al final de la clase, de ahí que el término *exit* o salida haga referencia literalmente al momento en el que el alumnado abandona el aula.

Una característica de este tipo de actividad es que el profesorado no proporciona una nota numérica, si bien este sí puede aportar una retroalimentación o corrección, en función de la naturaleza del billete de salida. Dado que el alumnado no asocia este tipo de tareas con una calificación, suele responder con sinceridad sobre lo que no han comprendido y ayuda a que los/las estudiantes más tímidos/as formulen preguntas o dudas que de otro modo no plantearían.

Fisher y Frey (2004) distinguen tres categorías de billetes de salida:

1. Aquellos que documentan el aprendizaje (por ejemplo, cuando pedimos al alumnado que escriban un determinado número de cosas que hay aprendido en la clase de ese día).
2. Aquellos que enfatizan el proceso de aprendizaje (por ejemplo, si el alumnado completa las frases "Entendí bien…" y "No entendí…." o si se les pide que escriban una pregunta/duda que tienen sobre lo aprendido en clase).
3. Aquellos que ayudan al docente a conocer la eficacia de su instrucción (por ejemplo, si pedimos a los estudiantes que respondan una serie de preguntas cortas "¿Te gustó trabajar en grupos pequeños hoy?").

En función del alumnado, los docentes podrán optar por preguntas con opción múltiple, preguntas breves de desarrollo, preguntas de

verdadero o falso, etc. En lo que respecta al formato, estos instrumentos de evaluación formativa ya no se limitan únicamente a los tradicionales trozos de papel o *post-it* que el profesorado recoge a la salida de clase del alumnado, sino que, en la actualidad, las nuevas tecnologías ponen al servicio de los docentes gran multitud de herramientas digitales (por ejemplo, Google Forms, Padlet, etc.) que permiten recopilar información muy valiosa sobre el desempeño de los estudiantes. Fowler, Windschitl y Richards (2019) señalan dos factores primordiales para que un *exit ticket* sea efectivo. En primer lugar, debe contener indicaciones específicas para el alumnado y, en segundo lugar, el tiempo estimado para completarlo no debería superar los cinco minutos.

2.2. APORTACIÓN DE LOS *EXIT TICKETS* AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los *exit tickets* se emplean en diferentes niveles educativos y asignaturas. En los últimos años, se han llevado a cabo diferentes estudios que ponen de manifiesto diversas ventajas derivadas del uso de este tipo de evaluación formativa.

En primer lugar, los billetes de salida influyen notablemente en el comportamiento o actitud y rendimiento académico de los estudiantes (Paz-Albo y Hervás, 2016). Por un lado, contribuyen al aumento de la participación, pues ayudan a que los estudiantes más tímidos, que suelen ser más reacios a levantar la mano participen. Incluso, en ocasiones, podría resultar útil mantener el anonimato en las respuestas, con el fin de alentar al alumnado a que proporcionen respuestas lo más sinceras posible. Mastromonaco (2015) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue poner en práctica el uso de *exit tickets*, con el fin de favorecer la implicación de un grupo de estudiantes de educación secundaria en la asignatura de Ciencias y promover su aprendizaje. Los resultados mostraron que el uso de *exit tickets* como estrategia pedagógica produjo un aumento del compromiso conductual tanto de los/las estudiantes que, generalmente participaban activamente en la clase como de aquellos/as que solían mostrarse más desconectados/as de la asignatura.

Por otro lado, el rendimiento académico también se ve favorecido, ya que los billetes de salida ofrecen nuevas oportunidades para que el

alumnado trabaje el pensamiento crítico y aplique y sintetice lo aprendido. En este sentido, los billetes de salida constituyen también una herramienta de autoevaluación para el alumnado (Brookhart, 2013), que le permite reflexionar tanto sobre su propio aprendizaje como acerca de qué aspectos podrían mejorar o necesitarían trabajar para conseguir alcanzar los objetivos marcados.

Estos cambios en la actitud y rendimiento académico están estrechamente ligados con la motivación, que es fundamental para que los billetes de salida sean eficaces. Ames (1992) analizó cómo influyen los entornos de aprendizaje en la motivación del alumnado y concluyó que uno de los elementos que tienen un mayor impacto es el diseño de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Esto hace referencia no solo a la estructura en sí de la tarea, sino también a la forma en la que el profesorado la presenta e introduce en el aula. Los *exit tickets*, especialmente aquellos que se centran en el aprendizaje social y emocional del alumnado son una herramienta excelente de motivación. Esto ocurre porque, por lo general, el alumnado valora que los docentes pregunten cómo se sienten con respecto a la asignatura y al proceso de aprendizaje de esta y, a la vez, muestran más predisposición a participar y a prestar atención en clase, lo que finalmente repercutirá en su desempeño. Paz-Albo y Hervás (2016) estudiaron la influencia del uso de *exit tickets* sobre el rendimiento y motivación de un grupo de 158 estudiantes universitarios. Al término de la experiencia, estos afirmaron que además de percibir que el uso de billetes de salida les había ayudado a reflexionar sobre el contenido abordado en clase y había contribuido a centrar su atención en las explicaciones, también había aumentado su motivación, al considerar que su desempeño académico y actitud hacia el aprendizaje había mejorado gracias al uso de *exit tickets* en el aula.

Además del aumento de la motivación, otro de los beneficios del uso de *exit tickets* en el proceso de enseñanza aprendizaje es que su aplicación contribuye a reforzar los contenidos aprendidos y favorece un análisis en profundidad del tema objeto de estudio. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el uso de billetes de salida por sí mismo no garantiza la consecución de esas metas. Berenson (2017) explica que para que esto pueda ocurrir es preciso que el profesorado proporcione una

retroalimentación efectiva. En este sentido, resulta primordial crear un ambiente de trabajo en el aula en el que el alumnado sienta que los errores forman parte del proceso de aprendizaje. Esto es importante, ya que, si el alumnado no tiene la suficiente seguridad para implementar los cambios sugeridos y mejorar tomando como base sus errores, nuestra retroalimentación servirá de poco.

Otra de las ventajas del uso de *exit tickets* es que su diseño favorece la inclusión de todo el alumnado, pues es posible establecer una diferenciación que ayude a satisfacer las necesidades de todos los alumnos en el aula. Por ejemplo, la información que el profesorado obtenga puede servir para posteriormente formar grupos de estudiantes basados en fortalezas y debilidades.

De igual modo, los *exit tickets* favorecen la implicación de todo el alumnado porque es posible diseñarlos adaptándolos a diferentes formas de aprendizaje o niveles. Por ejemplo, si queremos plantear una pregunta de contenido podemos ofrecer andamiaje para los estudiantes que así lo requieran. Asimismo, es posible adaptar los diferentes tipos de respuesta, de manera que el alumnado puede responder a la pregunta de la forma en la que se sientan más cómodos. Todo esto dependerá del objetivo que persiga el docente y de las necesidades del alumnado.

En definitiva, una correcta puesta en práctica de los *exit tickets* ofrece múltiples ventajas al profesorado y al alumnado. Las posibilidades de organizar y aplicar la retroalimentación proporcionada son infinitas y su utilidad dependerá de la capacidad del profesorado de adaptar su instrucción en función de las necesidades percibidas a través de las respuestas del alumnado.

Una vez vistas las ventajas del uso de *exit tickets* en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el siguiente apartado ofreceremos ejemplos de cómo diseñar y aplicar este tipo de evaluación formativa en el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. EL DISEÑO DE BILLETES DE SALIDA PARA LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A la hora de diseñar y poner en práctica un billete de salida como herramienta formativa es preciso seguir varios pasos. En primer lugar, es necesario que el docente identifique aquella información que querría obtener en relación con el aprendizaje del alumnado. Para ello deberá proporcionar una pregunta o plantear un problema o ejercicio que estos deberán resolver. En segundo lugar, establecerá un tiempo concreto para que los estudiantes proporcionen sus respuestas y determinará la forma en la que recogerá la información (a través de pequeños trozos de papel que los alumnos entregan a la salida, a través de respuestas en un formulario electrónico, etc.). Por último, el docente deberá analizar la información obtenida. Para ello podrá clasificarla como considere más útil, de tal forma que la retroalimentación recibida le permita adaptar la planificación del curso en función del progreso que vayan haciendo los estudiantes. De igual modo, el profesorado podrá emplear la información obtenida como considere, por ejemplo, puede que considere que lo más útil es llevar un seguimiento de las respuestas obtenidas o es posible que en ciertos momentos encuentre necesario hacer referencia a alguna de las respuestas proporcionadas en los billetes de salida, por considerarlas relevantes o interesantes. Asimismo, podría ocurrir que encuentre el mismo patrón de respuesta en varios estudiantes o que descubra que hay algún aspecto de la programación que parece no haber quedado claro a algunos estudiantes. En este caso, puede aprovechar dichas respuestas para volver sobre dichos aspectos en la siguiente clase.

En la clase de lenguas extranjeras, los *exit tickets* pueden adoptar diferentes formas en función de si queremos evaluar el progreso de una destreza lingüística concreta o en función del nivel de la lengua del alumnado. Así, en grupos de estudiantes principiantes o estudiantes de primaria podemos optar por billetes más sencillos mediante tarjetas en las que el alumnado tiene que identificar vocabulario concreto u objetos reales, por ejemplo, si queremos ser nosotros los que decimos la palabra y buscamos que sean los estudiantes quienes la señalen. De igual manera, podemos optar por formular preguntas sencillas y cortas que el alumnado deberá responder de manera oral. Incluso si nuestro objetivo

es indagar y obtener información sobre aspectos del aprendizaje social y emocional de los estudiantes podremos optar por formular las preguntas en su lengua materna, de esta forma sus respuestas no se verán influidas por el conocimiento limitado de la lengua objeto de aprendizaje.

A medida que el alumnado va adquiriendo más nivel en la lengua meta, las preguntas podrán ser más complejas y requerir una reflexión más profunda por parte de los estudiantes. Esto no impide que, en los casos en los que se considere necesario, se pueda proporcionar apoyo o andamiaje a determinado alumnado, pues de este modo lograremos una inclusión educativa completa. En cualquier caso, resultará fundamental hacer partícipes a los estudiantes del proceso que queremos llevar a cabo, explicándoles el objetivo de este tipo de tarea evaluativa y haciéndolos partícipes de forma explícita del proceso de aprendizaje.

Para que este proceso se lleve a cabo con éxito será necesario diseñar billetes de salida de diferente índole, de modo que obtengamos información que nos permita evaluar el aprendizaje desde distintas perspectivas. Por ejemplo, si lo que nos interesa es averiguar el nivel de comprensión de un determinado concepto podemos pedir que se autoevalúen en una escala de 1 a 5. Las respuestas obtenidas nos ayudarán a identificar quién necesita refuerzo o si es preciso volver a explicar algún aspecto.

Si lo que queremos es promover el autoanálisis, deberemos incluir preguntas es las que se invite al alumnado a reflexionar y calificar su propio desempeño. Para ello podremos pedirles que evalúen su esfuerzo en la clase o qué señalen cuáles son sus fortalezas o debilidades con respecto a la asignatura en general o a algún contenido en particular.

Es importante recalcar que los *exit tickets* también permiten al profesorado obtener información sobre la eficacia de su instrucción. Así, cuando ponemos en práctica una determinada estrategia podemos pedir retroalimentación a nuestro alumnado a través de este tipo de herramientas. De igual manera, podemos ofrecer a los estudiantes la posibilidad de pedir ayuda y verbalizar dudas o problemas que de otro modo no se atreverían. La información recabada nos permitirá adaptar nuestra instrucción llevando a cabo determinados cambios que pueden contribuir a un mejor desempeño del alumnado.

A continuación, se presentan diversos ejemplos de billetes de salida organizados en función de la clasificación de Fisher y Frey (2004).

1. *Exit tickets* que enfatizan el proceso de aprendizaje.

FIGURA 1. *Ejemplo de billete de salida*

Billete de salida Algo que he aprendido en la clase de hoy: …… Algo que no he entendido: …… Algo que necesito aprender: ……

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. Ejemplo de billete de salida

B I L L E T E	Hoy he aprendido: _____ _____ Una duda que tengo: _____ _____

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. Ejemplo de billete de salida

	¿Qué has aprendido hoy?

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. Ejemplo de billete de salida

	Algo que he aprendido: Algo que todavía no entiendo:

Fuente: elaboración propia

Una estrategia muy típica de este tipo de billetes de salida es la conocida como 3-2-1, cuyo objetivo es animar al alumnado a reflexionar y resumir su aprendizaje al tiempo que permite identificar aspectos o áreas que requieren más atención. En ella se pide a los estudiantes que respondan tres preguntas. Las figuras 5 y 6 muestran ejemplos de este tipo de *exit tickets*.

FIGURA 5. Ejemplo de billete de salida

3 cosas que he aprendido en esta unidad: 2 cosas que me han parecido interesantes: 1 pregunta que tengo todavía:

Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. Ejemplo de billete de salida

3 cosas que he aprendido: 2 palabras que he aprendido: 1 pregunta que quiero hacer:

Fuente: elaboración propia

A la hora de enseñar una lengua extranjera es importante perseguir un aprendizaje real y relevante para el alumnado, que, por lo general, busca adquirir conocimientos que puedan aplicarse a sus vidas diarias. Por

este motivo, a la hora de planificar una sesión es importante que el profesorado tenga en cuenta qué conexiones podrán hacer los estudiantes. En este sentido, resulta interesante hacer que el alumnado reflexione sobre cómo contribuye lo aprendido a su vida y en qué contextos reales podrán usar y aplicar esos nuevos conocimientos. En la figura 7 se muestra un ejemplo de *exit ticket* que enfatiza este aspecto del proceso de aprendizaje.

FIGURA 7. Ejemplo de billete de salida

¿Cómo podrías aplicar lo aprendido hoy en un contexto real? _____ _____ _____ _____

Fuente: elaboración propia

2. *Exit tickets* que ayudan al profesorado a conocer la eficacia de su instrucción.

Este tipo de billetes de salida permite a los y las docentes recibir retroalimentación sobre las estrategias de enseñanza aplicadas en clase. Los más sencillos consisten en pedir al alumnado que otorgue una puntuación a la sesión de ese día. Esta valoración nos indicará cómo ha percibido el alumnado las actividades propuestas y permitirá hacer los cambios oportunos en futuras sesiones. La figura 8 muestra un ejemplo de *exit ticket* que pretende obtener una retroalimentación en general de la sesión impartida.

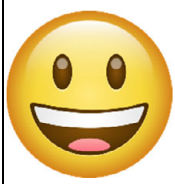
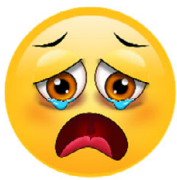
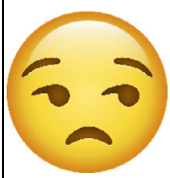
FIGURA 8. Ejemplo de billete de salida

Billete de salida Evalúa la clase de hoy. Rodea la opción que mejor describe cómo te sientes con respecto a la clase de hoy. 3- He entendido todo y soy capaz de utilizarlo en una conversación. 2- He entendido todo, pero no estoy seguro/a de si podré utilizarlo en un contexto real. 1- He entendido parte del contenido, pero necesito más ayuda con_____ 0- ¡Ayuda! No he entendido el contenido de la clase de hoy.

Fuente: elaboración propia

En los niveles inferiores, podemos simplemente pedir que se identifiquen con uno de los sentimientos propuestos. La figura 9 muestra un ejemplo de *exit ticket* centrado en conocer la sensación con la que el alumnado abandona la clase tras una sesión concreta.

FIGURA 9. Ejemplo de billete de salida

Billete de salida ¿Cómo te sientes con respecto a la clase de hoy?		
		
Feliz	Triste	Preocupado/a
		
Seguro/a	Cansado/a	Aburrido/a

Fuente: elaboración propia

En otras ocasiones, puede que lo que nos interese conocer sea algún aspecto o estrategia concreta empleada en la instrucción. En la figura 10 se ofrece otro ejemplo de *exit ticket* en el que se pide al alumnado que valore un aspecto concreto de la sesión (el trabajo en grupos).

FIGURA 10. Ejemplo de billete de salida

¿Cómo te ayudó el trabajo en grupo para comprender mejor los contenidos vistos en la clase de hoy? _____ _____ _____ _____ _____ _____

Fuente: elaboración propia

3. *Exit tickets* que documentan el aprendizaje.

En este caso el profesorado opta por evaluar el conocimiento adquirido en sí. Por ejemplo, en la figura 11 el *exit ticket* se centra en comprobar si el alumnado ha adquirido el vocabulario enseñado en esa sesión y si son capaces de usarlo en una frase.

FIGURA 11. Ejemplo de billete de salida

EXIT TICKET
What is a synonym for tasty?_____
Use your synonym in a sentence.
_____

Fuente: elaboración propia

Otra posibilidad (figura 12) es proporcionar al alumnado diversas imágenes y pedirle que escriba oraciones usando palabras relacionadas con estas y la estructura gramatical que se esté trabajando en ese momento. Lo bueno de estos *exit tickets* es que no van ligados a un concepto en particular, con lo que se pueden reutilizar en diferentes sesiones o grupos.

FIGURA 12. Ejemplo de billete de salida

1) 2) 3)

_____

_____

_____

Fuente: elaboración propia

Existen opciones más kinestésicas que implican el movimiento de los estudiantes y que favorecen la motivación y participación, especialmente cuando trabajamos en las etapas de primaria o de secundaria. Una de las más conocidas es la dinámina de las cuatro esquinas. Para ello, debemos colocar cuatro números (1, 2, 3 y 4) o cuatro letras (A, B, C y D) en cada esquina. El docente formula una pregunta (o la proyecta) y ofrece cuatro posibles respuestas. A continuación, los estudiantes se colocan en la esquina que se corresponde con la respuesta que ellos consideran correcta.

Otra de las dinámicas de movimiento que podemos convertir en billete de salida es la denominada "Levántate/siéntate". Una de las posibles formas de poner en práctica esta actividad es mediante la creación de tarjetas en las que se muestra una afirmación y si los estudiantes están de acuerdo se sientan y si no están de acuerdo se ponen de pie. En el caso en que los estudiantes detecten un error deberán justificar su respuesta. En las figuras 13 y 14 se muestran ejemplos de tarjetas utilizadas en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera para corroborar si estos han asimilado el léxico referente a la ropa y las concordancias de género y número.

FIGURA 13. Ejemplo de billete de salida

Lleva un jersey amarilla.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 14. Ejemplo de billete de salida

Sus zapatos son rojos.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, a medida que se van introduciendo nuevos conceptos, se puede ir ampliando el abanico de tarjetas. En este caso, además del léxico relativo a la ropa y las concordancias de género y número podemos añadir cuestiones que aborden el uso correcto de las preposiciones.

FIGURA 15. Ejemplo de billete de salida

El vestido verde está debajo de la cama.

Fuente: elaboración propia

Los *exit tickets* de evaluación de contenido pueden incluir diversas preguntas relacionadas con la sesión de ese día o con una unidad en su conjunto. Lo importante será que el docente analice los datos recabados y modifique la instrucción en consecuencia. Una opción es agrupar todos los billetes de salida en varias pilas:

- Pila 1: Dominio perfecto (todas las respuestas correctas)
- Pila 2: Dominio parcial (1-2 errores)
- Pila 3: Conocimiento no adquirido (todas incorrectas o la mayoría).

Si la pila 1 es la más grande, podemos considerar que nuestra clase ha sido exitosa, pues la mayoría han aprendido.

Si la pila 2 es las más larga debemos preguntarnos qué aspecto o aspectos no han quedado claros y cómo podemos repasarlo en la siguiente clase.

Si la pila 3 es la mayor, entonces sabremos que nuestra lección no ha salido bien. De nuevo aquí debemos reflexionar y saber qué parte ha sido la que ha impedido que los alumnos siguieran progresando. En este caso probablemente no sirva con repasar conceptos y tengamos que idear una nueva estrategia que permita que los estudiantes comprendan y apliquen correctamente lo aprendido.

Los billetes de salida digitales son una excelente alternativa a los billetes de salida en papel. A continuación, incluimos una propuesta de aplicaciones que pueden contribuir a llevar a cabo una inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como forma de evaluación formativa.

- Socrative: herramienta de evaluación formativa que permite evaluar la comprensión y el progreso de los estudiantes a través del uso de cuestionarios de diversa índole (respuesta múltiple, verdadero/falso y respuesta corta). Esta plataforma cuenta, además, con una opción de *exit ticket* o billete de salida en la que se incluye una plantilla compuesta de tres preguntas. La primera es una pregunta de respuesta múltiple en la que los estudiantes deben indicar cómo de bien han entendido lo

explicado en clase. Las opciones de respuesta incluyen “lo he entendido totalmente”, “bastante bien”, “no muy bien” y “no lo he entendido”. La segunda pregunta (“¿Qué has aprendido hoy?”) es abierta, por lo que cada estudiante indicará los conceptos que considere oportuno. Por último, la tercera pregunta insta a los estudiantes a que respondan una pregunta formulada por el docente. De este modo, el profesor o profesora podrá aprovechar la oportunidad y formular cualquier pregunta que le permita obtener información acerca del progreso del alumnado.

- Ziplet: plataforma enfocada por completo al uso de billetes de salida en clase. En ella podemos encontrar un extenso banco de preguntas listas para usar, aunque también permite a los docentes crear sus propias preguntas.
- Geddit: herramienta de preguntas en línea que presenta como característica adicional la posibilidad de que los estudiantes elijan barras de colores que reflejan su nivel de confianza ante una determinada pregunta.
- Bookwidgets: herramienta que permite llevar un seguimiento del progreso de los estudiantes en tiempo real. Presenta una gran variedad de actividades (*widgets*) que permiten evaluar el rendimiento del alumnado, incluida una específica de *exit ticket*.
- Plickers: herramienta que consiste en una tarjeta con un código visual para cada estudiante que el profesorado deberá imprimir para proporcionárselas al alumnado. Presenta la ventaja de que permite hacer una evaluación formativa sin necesidad de que los alumnos/as tengan acceso a un dispositivo electrónico.
- Padlet: plataforma digital que simula un muro donde el alumnado puede escribir o subir archivos. La diversidad de opciones que ofrece permite emplearla como herramienta de evaluación formativa, ya sea pidiendo al alumnado que escriba un post-it respondiendo a una pregunta dada, que suban una nota de audio o que adjunten un archivo.

- Formative: plataforma que ofrece la opción de enviar preguntas que los estudiantes podrán responder al instante desde sus *tablets* o teléfonos móviles.
- Kahoot: plataforma en línea que introduce el componente lúdico. El profesorado crea un test (o usa alguno de los disponibles en la plataforma) y el alumnado responde desde un dispositivo electrónico.
- Flipquiz: plataforma similar a la anterior. Ofrece la posibilidad de crear baterías de preguntas que el alumnado podrá responder de forma individual o grupal.

Es preciso también señalar que los billetes de salida son de mucha utilidad en la enseñanza virtual. Muchos de los ejemplos que hemos visto pueden aplicarse en esta modalidad de docencia. Para el caso concreto de la enseñanza de lenguas podemos hacer referencia a Flipgrid, una herramienta que los estudiantes pueden utilizar para grabar y compartir vídeos cortos tanto con el docente como con el resto de los compañeros. En dichos vídeos los estudiantes pueden responder a una pregunta concreta o simplemente contar sus impresiones sobre la clase.

Algunas de las plataformas de enseñanza virtual incorporan herramientas que también pueden emplearse para la creación de billetes de salida. Un ejemplo de este tipo de instrumentos son los formularios de Google (*Google Forms*) incluidos en la plataforma Google Classroom. Estos permiten al profesorado reunir de manera cómoda y sencilla las respuestas del alumnado, que más adelante pueden exportarlas a una hoja de cálculo que permite hacer un seguimiento individualizado del aprendizaje de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Los *exit tickets* son una excelente manera de documentar el aprendizaje de los estudiantes, verificar su comprensión o enfatizar los puntos principales de una lección. Terminar la lección poniendo de nuevo el foco en el objetivo de la lección brinda a las estudiantes expectativas claras para el aprendizaje. También es una forma informal y de baja presión de medir el progreso de los estudiantes. Esto implica que el alumnado no siente reticencia a participar y permite obtener respuestas más

sinceras que las que podríamos obtener cuando el alumnado siente que estas repercutirán en su calificación final.

El formato de los *exit tickets* puede variar en función de la información que el docente desea obtener. Así, su diseño puede implicar el planteamiento de preguntas de opción múltiples, de respuesta corta o incluso la redacción de un pequeño texto que dé respuesta a una pregunta concreta. De igual modo, estos pueden aplicarse de manera escrita u oral.

La frecuencia con la que pueden usarse también varía. Algunos docentes optarán por emplearlos a diario, mientras que en otros casos puede que se prefiera recurrir a ellos semanalmente o cada quince días, dependiendo del contenido o unidad. En cualquier caso, para que su aplicación tenga sentido, será imprescindible que el profesorado analice la información obtenida. Esta información será muy valiosa porque nos permite identificar las fortalezas y debilidades de nuestro alumnado y modificar nuestra planificación en consecuencia. Por ejemplo, puede que el análisis de datos ponga de manifiesto la necesidad de volver a enseñar un concepto o de buscar nuevas formas de práctica. Asimismo, también pueden ser útiles a la hora de determinar qué sabe el alumnado sobre un tema que todavía no se ha visto. De este modo, los docentes podrán saber desde dónde tienen que partir a la hora de comenzar una nueva unidad.

Desde el punto de vista del alumnado, los *exit tickets* también ofrecen múltiples beneficios. Por un lado, favorecen la participación, ya que promueven que el alumnado de carácter más tímido también se involucre en la clase. Por otro lado, contribuyen a que el alumnado reflexione sobre su propio aprendizaje. En este sentido, no solo se pone el foco en el contenido objeto de estudio, sino que también se les insta a pensar en cómo aprenden y qué pueden hacer para seguir progresando. En este sentido, los billetes de salida les permiten identificar lagunas de conocimiento, favorecen la autonomía de los estudiantes y promueven un aprendizaje y metacognición más profundos.

En este capítulo, hemos presentado diversos tipos de *exit tickets* que pueden emplearse en cualquier clase de lenguas extranjeras y adaptarse en función del nivel. Asimismo, hemos visto que, en la era del aprendizaje digital, estos ya no se limitan a un conjunto de preguntas en un folio, sino que tenemos a nuestra disposición una amplia gama de

herramientas digitales que nos permiten llevar a cabo una evaluación formativa inclusiva.

5. REFERENCIAS

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, trsuctures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(2), 261-271.

Berenson, M. (2017). Levels of exit slip feedback in secondary mathematics [Tesis doctoral] https://commons.lib.niu.edu/bitstream/handle/10843/20770/Berenson_niu_0162D_12930.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brookhart, S. M. (2013). Develop a student-centered mind-set for formative assessment. Voices from the Middle, 21(2), 21-25.

Fisher, D., y Frey, N. (2004). Improving Adolescent Literacy: Strategies at Work. Pearson Prentice Hall.

Fowler, K., Windshitl, M. y Richards, J. (2019). Exit Tickets: Understanding students, adapting instruction, and addressing equity. The Science Teacher, 86(8), 18–26. https://www.jstor.org/stable/26899250

Lee, K. L., y Norbaizura, M. N. (2016). Assessment for Learning: Students' perception on peer review in aprivate university. En S. F. Tang, y L. Logonnatkan (Eds.), Assessment for Learning within and beyond the Classroom: Taylor's 6th Teaching and Learning Conference 2015 Proceedings (pp. 199-210). Springer Nature.

Mastromonaco, A. (2015). Exit Ticket's Effect on Engagemen and Concept Attinment in High School Science, [Tesis de máster], https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2015.edu.10

Paz-Albo, J., y Hervás, A. (2016). Exit tickets' effect on engagement in college classrooms. En L. Gómez, A. López, y I. Candel (Eds.), EDULEARN16. Proceedings of the 8th international conference on education and new learning technologies (pp. 5915-5918). IATED Academy.

Richards, J. C. (2015). Key Issues in Language Teaching. Cambridge University Press.

Scriven, D. H. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Rand McNally.

LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
Universidad a distancia de Madrid

JULIÁN ROA GONZÁLEZ
Universidad a distancia de Madrid

JORGE NIETO ORTIZ
Universidad a distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del conocimiento adquirido y el nivel de logro de las competencias se hace imprescindible en la formación profesional. La gran cantidad y rapidez de cambios que acontecen en la sociedad generan nuevos desafíos para el campo de la evaluación. La evaluación es uno de los procesos, quizás de mayor relevancia en la formación profesional McDonald, R., Boud D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000).

Existe una necesidad de focalizar el aprendizaje en las competencias, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las competencias son las que definen los perfiles profesionales. Las competencias profesionales están compuestas de una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades en un ámbito profesional, conducentes a una actitud, comportamiento, y un saber hacer con un nivel de desempeño adecuado. La cuestión que se plantea es cómo se logra ese conocimiento y cómo se evalúa ese nivel de desempeño en las competencias que se consideran imprescindibles.

El estudio de la evaluación en la Formación Profesional es fundamental para conocer cómo contribuye esta evaluación del alumnado en la adquisición de competencias profesionales.

En la formación profesional son claves las competencias profesionales para adaptarse a las nuevas oportunidades de educación, conocimiento y formación continua. Se necesitan nuevos perfiles profesionales para los cambios futuros. El fomento de la formación profesional debe ser acorde a los cambios que la sociedad requiere y debe atender a las expectativas de la etapa actual de la formación continua y la empleabilidad de la agenda 2030 nos solicita.

Para una formación en el paradigma competencial se necesita programas formativos de calidad que se adapten a las nuevas oportunidades de empleo y de generación de actividad. Se precisa de una evaluación de las competencias adquiridas adecuada a la adquisición de competencias profesionales que se adapten a la evolución de la sociedad.

En las nuevas oportunidades de empleo y generación de actividad se hace necesario una evaluación de las competencias profesionales para conseguir las cualificaciones profesionales oportunas y necesarias para conseguir los objetivos que la sociedad demanda.

La evaluación es un concepto dinámico y ha cambiado a lo largo de la historia. En la evaluación interactúan estudiantes y profesores. Los docentes valoran con distintos instrumentos la evolución del alumno. El profesor debe informar de los objetivos a alcanzar y comunicar además los criterios e indicadores en los que se basará. Qué competencias va a evaluar, y cómo estas competencias se van a integrar en su formación.

En el empeño de adecuar lo mejor posible las competencias a las demandas en el mercado laboral, se hace necesario una evaluación adecuada de las mismas para conocer quién las posee y quién no y a qué nivel. Interviniendo aquí tanto docentes como discentes en la transmisión y evaluación de los primeros como la toma de conciencia de su aprendizaje y alcance de los niveles competenciales exigidos de los segundos.

Por consiguiente, es necesario que el alumno se convierta en lo que se ha denominado trabajador del conocimiento, entendiéndolo como alguien competente que aprende, se anticipa y utiliza el conocimiento para mejorar y renovarse (Van der Kink, Boon y Schlusmans, 2007).

El profesional, que se busca formar, es el que está en posesión de las competencias que permiten el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y la mejora del desempeño profesional en su campo. Según de la Cruz y Abreu (2014) es alguien capaz de autorregularse, lo que nos lleva a reflexionar sobre qué competencias son las más valoradas en el mercado de trabajo y, por tanto, es necesario que se adquieran, potencien y desarrollen. Será necesario discriminar quienes las poseen y a qué nivel (García y Pérez, 2008).

En este sentido, el proceso de evaluación se hace imprescindible para poder cumplir con ese objetivo. Además, se plantea cómo la evaluación de las competencias profesionales puede contribuir a la adquisición de estas y que permitan desempeñar adecuadamente una serie de funciones es lo que se denomina perfil profesional (Villardón, 2006), lo que vincula las competencias con los programas formativos.

Por consiguiente, se parte de que la evaluación de las competencias debe trascender a la mera aprobación de la titulación, debe contribuir a la preparación de profesionales a lo largo de la vida. Lo que conduce necesariamente a planteamientos de formulación de la evaluación basadas en la cantidad y variabilidad de instrumentos utilizados para poder evaluar las competencias profesionales.

En este aspecto, se debe renovar la evaluación para poder dar respuesta al mercado laboral con perfiles de profesionales que se adecuen constantemente a los cambios que este les requiera. Los resultados de aprendizajes adquiridos en el sistema educativo deben ser evaluados de manera que aporten a la adquisición de competencias requeridas, por tanto, se debe priorizar el proceso además de los resultados. Consiguientemente, si las competencias se convierten en un lenguaje común entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, debe haber una correcta evaluación de estas, que facilite la intersección entre el proceso de adquisición y evaluación, y, por tanto, la adecuada alineación de estas.

A continuación, siguiendo esta línea argumentativa, en el presente estudio se plantea la evaluación en la Formación Profesional con la finalidad de establecer conexiones entre la adquisición de competencias y cómo la evaluación puede contribuir a la adquisición de estas, ajustando

ambas con el propósito de conocer cómo afecta la evaluación tanto a los docentes como los discentes. El proceso evaluador basado en las competencias aplicando distintos métodos e instrumentos evaluativos en la Formación Profesional es especialmente relevante por cuanto este proceso puede aportar en generar mejores profesionales. Con el propósito de dar respuesta al mercado laboral actual y futuro con perfiles profesionales que ejerzan su profesión con el mayor nivel de logro que sea posible. Se hace especialmente sensible en un momento en que se están depositando grandes expectativas en esta etapa.

Por ende, en el estudio se abordan algunas cuestiones relacionadas con los resultados de aprendizaje, las competencias, la evaluación, la percepción del uso de distintos instrumentos evaluadores en los programas formativos requeridos, impacto de la evaluación con el uso de diferentes métodos de evaluación, el incentivo de la participación y el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje y, por último, la percepción entre alumnado y profesorado de la contribución de la evaluación en la emisión de un feedback.

Con el propósito de poder obtener información al respecto, se utilizó un cuestionario con una serie de preguntas, tanto abiertas como cerradas, que se pasó a estudiantes y profesorado en activo de varios centros ubicados en la Comunidad de Madrid. En este aspecto, la muestra utilizada conlleva a que se trate de una investigación de carácter descriptivo que permita abrir nuevas líneas de investigación, así como orientar futuras investigaciones hacia la toma de muestras más representativas que permitan en este caso inferir los resultados al resto de la población objeto de estudio.

Se realiza una recopilación de información para conocer la calidad global de la evaluación en los procesos de aprendizaje. La óptica desde la que se mira el proceso de evaluación es buscando el impacto que tiene este proceso en la adquisición de competencias, por lo que, en la línea marcada en el estudio, se aborda la evaluación desde dos puntos de vista, por un lado, por parte del profesorado y, por otro lado, el alumnado.

A la vez, se tiene en cuenta también la capacidad en el uso de diferentes métodos de evaluación dentro de los programas formativos para que el alumnado pueda adquirir las competencias personales y profesionales que necesita académicamente, tanto en los ciclos formativos de grado medio y superior, como de poder pasar de estos estudios a otros universitarios de grado. Asimismo, se valora la importancia que tiene el uso de distintos métodos evaluativos en la motivación y responsabilidad del estudiante para la adquisición de las competencias exigidas en los programas formativos.

En relación con el incentivo de la participación y el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje, se plantean preguntas orientadas fundamentalmente a detectar si existen planteamientos didácticos basados en metodologías activas y la evaluación de estas que incentiven que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje en colaboración con sus iguales.

A su vez, se tiene en cuenta cómo pueden influir los procesos de evaluación en la elección de distintas metodologías didácticas para afrontar el grado de consecución de los objetivos de los programas formativos de Formación Profesional, tanto sobre la consecución de los resultados de aprendizaje requeridos como de las competencias personales y profesionales.

Además, se alude a la formación profesional dual, sin mucha profundidad, debido a que se trata de una modalidad formativa que todavía está en fase de implementación en España con algunos retos que resolver. Aunque ofrece actualmente buenos niveles de empleabilidad y acceso a puestos estables (Fundación Bertelsmann, 2020). Así mismo, hay que tener en cuenta la importancia que previsiblemente va a tener en el futuro debido a la pretensión de que toda la Formación Profesional en España sea dual.

Finalmente, en relación con la evaluación de la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales, se proponen preguntas sobre qué repercusión tiene el planteamiento de actividades evaluativas convenientemente contextualizadas y el impacto que tiene en el alumnado la emisiones de feedback y cómo contribuye este a la adquisición de

competencias a un nivel de desempeño adecuado que permitan posteriormente el ejercicio profesional en escenarios existentes y la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos a situaciones del trabajo real.

2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo se concentra en un objetivo general (OG) del estudio que es: *Analizar la calidad global de los procesos de evaluación del aprendizaje.*

Para poder conseguir este objetivo general se plantean, a continuación, los siguientes objetivos específicos:

- Detectar el impacto de los procesos de evaluación en la adquisición de competencias requeridas en los programas formativos de formación profesional.
- Conocer con datos cuantitativos y cualitativos el impacto de los métodos de evaluación en el grado de participación y compromiso del estudiante.
- Descubrir entre el profesorado su percepción en el uso de distintos métodos de evaluación en relación con el grado de consecución de los objetivos de los programas formativos de FP.
- Revelar el impacto de los procesos de evaluación en la selección de las metodologías didácticas.
- Averiguar la contribución de la evaluación en la emisión de un feedback.

Es conveniente marcar que la situación excepcional vivida durante el curso 20-21 en los centros de FP ha alterado los procesos educativos y las metodologías y los procesos de evaluación empleados, por tanto, nuestro trabajo pretende agregarse al de otros investigadores para contribuir a la observación y evaluación de los cambios en el sistema educativo provocados y derivados por la pandemia. Igualmente, de la incidencia que deriva de tales circunstancias en el sistema educativo en general y en la etapa de formación profesional en particular.

3. METODOLOGÍA

La consecución de la investigación se ha llevado a cabo en varios centros de formación profesional con el uso de una metodología de marcado carácter descriptivo, por lo que versa de un plan experimental que ha permitido extraer algunas conclusiones y, sobre todo, plantear nuevas líneas de investigación que puedan desarrollarse posteriormente a través de muestras de mayor tamaño y que cumplan con los criterios de aleatoriedad. Por tanto, uno de los componentes limitantes ha sido la imposibilidad de inferir los resultados a escenarios más amplios y diferentes.

En relación con la contextualización del estudio, la investigación se realizó coincidiendo con la crisis sanitaria derivada de la COVID-19, durante los meses de mayo y junio del 2021, en varios centros de Formación Profesional de titularidad tanto pública como privada, ubicados en la Comunidad de Madrid.

En relación con las unidades de estudio, el cuestionario se pasó en dos momentos diferentes, pero ambos en varios centros perteneciente su domiciliación a la Comunidad de Madrid. En una primera fase de la investigación se recogieron observaciones de 137 alumnos/as y, en una segunda fase, de 22 profesores/as en activo.

En relación con los instrumentos utilizados, en la investigación se utilizó un cuestionario con una batería de preguntas relacionadas con las competencias y procesos de evaluación en las diferentes dimensiones anteriormente planteadas.

Con el propósito de simplificar la recogida de datos y su posterior consulta, se optó por el uso de un cuestionario online, para lo cual se utilizó la aplicación LimeSurvey. Así mismo, el cuestionario se diseñó y configuró para preservar en todo momento el anonimato, de tal manera que no se pudiera identificar directa o indirectamente a los participantes y, por tanto, preservar su privacidad.

Además, se incluyeron preguntas de carácter abierto y cerrado, así como otras que permitieran buscar correlaciones con significación estadística. En cuanto a las preguntas abiertas, se plantearon de manera

que pudiera recoger un amplio abanico de información. En cuanto a las cerradas, consistió en una escala Likert con cinco niveles, correspondientes a las siguientes categorías: 5: muy de acuerdo, 4: de acuerdo, 3: indiferente, 2: en desacuerdo y 1: muy en desacuerdo. Con el objetivo de evitar la tendencia a responder de manera similar debido al orden de las preguntas, estas se mostraron de manera aleatoria.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados conseguidos. Las respuestas del alumnado se muestran muy homogéneas en los resultados logrados, lo que nos lleva a recapacitar si han sido respondidas en gran parte conforme a lo que se ha preguntado, por tanto, hay que tomar los resultados con cierta reserva. No obstante, los resultados del profesorado son mucho más diversos, lo que nos lleva a presumir que las respuestas se muestran más acordes a lo que se ha preguntado y, por tanto, se exponen más notables de cara a los objetivos de la investigación. A pesar de lo dicho anteriormente, se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas del alumnado y profesorado.

En cuanto al objetivo general: Resultado de analizar la calidad global de los procesos evaluación. Se indagó sobre la calidad global de los procesos de evaluación y los resultados arrojan datos muy interesantes. Existe un consenso entre el alumnado hacia lo positivo del uso los distintos métodos de la evaluación en la adquisición de las competencias, requiere de procedimientos de evaluación alternativos al examen escrito. Sin embargo, por parte del profesorado existe mucha más dispersión, lo cual, puede indicar que en algunos centros si se utilizan otros métodos alternativos al examen escrito y en otros no.

En cuanto a los resultados de los objetivos específicos, se detallan a continuación:

En el caso de los resultados relativos al primer objetivo específico: Detectar el impacto de los procesos de evaluación en la adquisición de competencias requeridas en los programas formativos de formación profesional. Los resultados, tanto por parte del alumnado como por la parte del profesorado participante en la investigación, muestran una

percepción muy positiva sobre el impacto de los procesos de evaluación en la adquisición de las competencias requeridas en los programas formativos de formación profesional. Concretamente, el profesorado tiene una muy buena percepción sobre el uso de diferentes procedimientos de evaluación en una mejor adquisición de aprendizajes solicitados.

Así mismo, se percibe también positivamente el empleo de diferentes procedimientos de evaluación orientados a una mejor adquisición de las competencias profesionales requeridas. Por la parte del alumnado, una buena selección de métodos de evaluación fomenta un mayor grado de compromiso del alumno hacia su propio aprendizaje. Además, fomenta la construcción del aprendizaje a través de la cooperación entre iguales.

En referencia a los resultados del segundo objetivo específico: Conocer con datos cuantitativos y cualitativos el impacto de los métodos de evaluación en el grado de participación y compromiso del estudiante. Los resultados emanan una información muy interesante. Existe un consenso en las respuestas en que es fundamental informar al alumno del proceso de evaluación que se le va a realizar.

El tercer resultado referentes al objetivo: Descubrir entre el profesorado su percepción en el uso de distintos métodos de evaluación en relación con el grado de consecución de los objetivos de los programas formativos de FP.

Los resultados indican dos cuestiones significativas, por una parte, que el examen escrito no es el único método de evaluación en la consecución de objetivos. Y, por otra parte, que existe necesidad de poner en práctica las rúbricas y escalas, ya que se utilizan poco.

Resultados relativos a objetivo cuarto: Revelar el impacto de los procesos de evaluación en la selección de las metodologías didácticas. Los resultados obtenidos referentes a los procesos de evaluación en la selección de metodologías didácticas. Por parte del alumnado, tenemos unos resultados que arrojan un porcentaje muy elevado de respuestas que indican que una adecuada selección de los procesos de evaluación conlleva a la utilización de múltiples metodologías didácticas. Sin embargo, por parte del profesorado encontramos mucha más dispersión, esto quiere decir que no existe un criterio unificado, hay quién cree que el masterclass representa la mejor metodología.

Por último, los resultados obtenidos en el quinto objetivo: Averiguar la contribución de la evaluación en la emisión de un feedback. Los resultados proyectan que una adecuada selección de los procesos de evaluación permite ofrecer periódicamente información al alumnado sobre su nivel de logro, con la finalidad de mejorar su desempeño.

Se quiere destacar que al final del cuestionario, se planteó una pregunta abierta sobre qué debe suceder en el aula para aumentar el incentivo de la participación y el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje. Al tratarse de una pregunta abierta, los participantes encuestados podían responder libremente sin ningún tipo de restricción.

Los resultados obtenidos por parte del profesorado se perciben positivamente que las orientaciones formativas basados en las competencias fomentan el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje, la participación en las actividades planteadas y la construcción del aprendizaje en colaboración entre iguales. Conjuntamente, en este sentido no se aprecian diferencias sustanciales entre lo que opinan al respecto y lo que realmente realizan en sus centros, por lo que podemos suponer que su desempeño está en general a la altura de las expectativas.

En cuanto al alumnado, los aspectos más manifiestos están relacionados con el fomento de un buen ambiente de clase y el planteamiento de actividades diversas que les permitiera motivarse tanto individual como colectivamente, en las actividades planteadas. De igual modo, se recoge la necesidad de enfoques relacionados con la evaluación continua y la emisión de feedback por parte del profesorado. En relación con la calificación, se plantean que las actividades realizadas durante el curso tengan un peso mayor en relación con los exámenes. A continuación, se muestran las palabras más repetidas en un formato de nube de palabras sobre el uso de diferentes métodos de evaluación de las competencias.

***Gráfico 1**. Palabras más repetidas sobre el uso de distintos métodos de evaluación de competencias.*

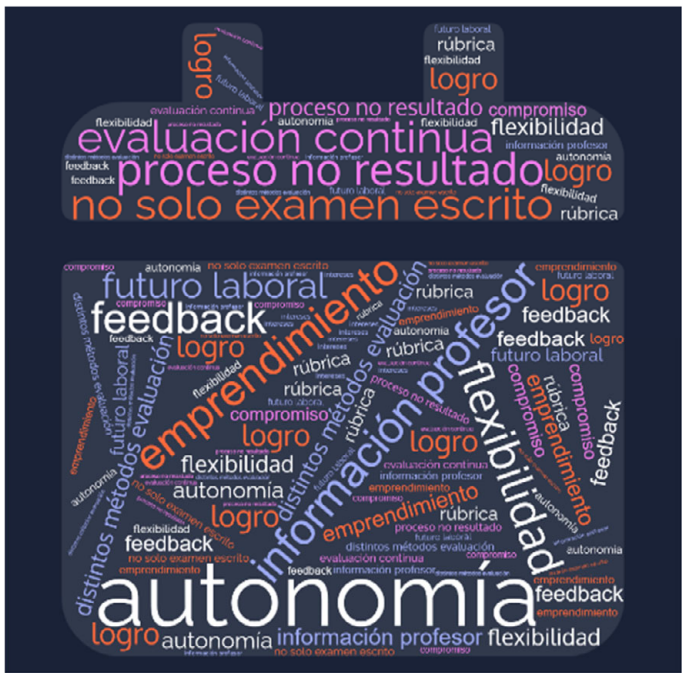
Fuente: Elaboración propia con uso instrumento de nubes de palabras.

Los aspectos más relevantes en los resultados en el profesorado fueron, el informar periódicamente desde el primer día de los objetivos finales que se pretenden alcanzar durante el curso, con el propósito de hacer partícipe al alumnado de su propia experiencia. También, es recoge una clara apuesta por el uso de disantos métodos de evaluación acorde a una selección de metodologías activas como el empleo del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el planteamiento de actividades evaluativas multidisciplinares que impliquen a varios módulos profesionales simultáneamente, para que la evaluación no sea simplemente el examen escrito.

Así mismo, se hace especial mención a la emisión de feedback, para ayudar al alumnado a establecer nuevos retos en el logro de sus competencias tanto personales como profesionales. Al tratarse de una etapa profesional, los profesores hacen también referencia a la capacidad de transmitir su futura vida laboral e incentivar el nivel de autonomía, flexibilidad y emprendimiento. A su vez, también se hace referencia a la necesidad de crear interés y curiosidad y mantener la pasión como

docentes. A continuación, se muestran las palabras más repetidas en un formato de nube de palabras.

Gráfico 2. *Palabras más repetidas por parte del profesorado a la pregunta sobre qué debe suceder en el aula para aumentar la participación y el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje.*



Fuente: Elaboración propia con instrumento de nube de palabras

5. DISCUSIÓN

Se quiere comenzar destacando que la muestra analizada no es representativa, no contiene los criterios requeridos de aleatoriedad y representatividad, por lo tanto, no es posible inferir los resultados al conjunto de centros de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid. Esto supone, sin lugar a duda, una limitación importante. En consecuencia, la investigación debe considerarse, por una parte, como una aproximación al tema o experiencia piloto que ha permitido el planteamiento de nuevas líneas de investigación relacionadas con la Formación Profesional. Concretamente en el campo de las competencias y su evaluación, la relación de estas y los resultados de aprendizaje y el proceso de

evaluación en relación con las metodologías activas y su repercusión en el uso de los distintos tipos de evaluación.

Por otra parte, es necesario recalcar, también, que el estudio se ha realizado en un momento de alta excepcionalidad debido a la pandemia ocasionada por la Covid-19. Esta crisis sanitaria ha provocado también una crisis económica global que ha modificado el mercado de trabajo y la educación. Es una evidencia que los centros educativos se han visto involucrados en acelerar cambios sobrevenidos con nuevos elementos.

Estos cambios han incitado al progreso y aceleración de la introducción de metodologías activas, nuevos modos de evaluar. Hay estudios como los de Monasterio y Briceño (2020) y García Aretio (2021) que plantean que este paradigma excepcional ha permitido el avance de metodologías, tipologías de actividades, recursos y modalidades de evaluación en la docencia en general y en formación profesional en particular. Este posible avance en innovación, formación metodológica, nuevos métodos de evaluación no ha sido de manera homogénea y por igual en todos los centros y etapas educativas. Existen estudios que han detectado un impacto negativo en la formación en metodologías activas del profesorado (Manzano-Sánchez et al., 2021) o un uso desigual de los recursos digitales necesarios para llevar a cabo algunas de estas metodologías (García, 2021; Monasterio y Briceño, 2020).

Es importante resaltar que no tenemos datos recogidos en la situación previa a la pandemia, es decir, que no tenemos datos para poder constatar si se han utilizado más o métodos más adaptados a la adquisición de competencias, y tampoco ha sido posible encontrar datos que cuantificarán el uso previo que se estaba haciendo del proceso evaluador en la etapa de formación profesional que se ajustasen mejor a la adquisición de competencias profesionales. Esto supone una limitación a la hora de hacer una discusión con un grado de fiabilidad alta sobre si han mejorado los procesos de evaluación, o que impacto de la pandemia ha tenido en la evaluación y el uso de diferentes métodos de evaluación. Esta es la causa de no poder valorar el efecto de la falta de movilidad o la imposibilidad de realizar exámenes de manera presencial, ni analizar en su justa medida el efecto beneficioso o no de la digitalización o de la aplicación de métodos de evaluación online.

De modo general podemos decir que son prácticamente inexistentes los trabajos que analicen el uso o implantación de procesos de evaluación que ayuden a adquirir las competencias profesionales dependiendo del campo del saber. Si se han encontrado algunos estudios exploratorios fuera del territorio español, con una propuesta de modelo de evaluación, pero como contingencia en tiempos de pandemia (Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A., & Yousef, M.2020). Y otros trabajos en otras etapas educativas, con la formación profesional en entornos virtuales Gómez, L. K. Á., Intriago, D. A. V., & Ruiz, D. V. P. (2021).

El estudio realizado en este trabajo puede abrir un interesante campo de investigación y aportar datos que a pesar de ser parciales permitan una discusión posterior sobre el impacto del uso de diferentes tipos de evaluación en la adquisición y mejora del logro en el nivel de competencias en la formación profesional.

6. CONCLUSIONES

En la etapa de formación profesional es necesario el saber ser, el saber hacer, con una evaluación basada en enfoques cercanos en la realidad laboral. El elemento de evaluación de las competencias profesionales es clave a la hora de formar a los estudiantes en las necesidades y competencias del siglo XXI.

A continuación, se exponen unas conclusiones a partir de los objetivos que se han planteado desde el inicio del estudio. Siguiendo al objetivo general "analizar la calidad global de los procesos de evaluación del aprendizaje" los resultados muestran a través de los objetivos específicos que:

En cuanto al objetivo "detectar el impacto de los procesos de evaluación en la adquisición de competencias requeridas en los programas formativos de formación profesional". El uso de distintos métodos de evaluación contribuye en mayor medida en la adquisición de los aprendizajes de los programas formativos y la adquisición de las competencias. En esta línea, el estudio reafirma los planteamientos de Blas (2007) sobre que la Formación Profesional es una etapa orientada al empleo, lo que

conlleva necesariamente a que los distintos programas formativos de Formación Profesional fomenten la empleabilidad y la formación como parte del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, objetivo que coincide con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto a "conocer con datos cuantitativos y cualitativos el impacto de los métodos de evaluación en el grado de participación y compromiso del estudiante". Podríamos resumir en una conclusión, el examen escrito no es el mejor método para la evaluación de las competencias. Aquí es necesario los planteamientos de la evaluación con fines formativos, como regulador del aprendizaje, que permitan la emisión de un feedback fundamentado y permita la autorregulación del estudiante en el aprendizaje. Además, como parte de la formación permanente y de lo que se ha denominado trabajadores del conocimiento (Van der Kink et al., 2007). Enlazando con el objetivo con el objetiv0 "averiguar la contribución de la evaluación en la emisión de un feedback". Es importante informar al alumnado de los métodos de evaluación, ya que redundará en el desempeño para alcanzar un nivel de logro mayor de las competencias.
En cuanto al objetivo" descubrir entre el profesorado su percepción en el uso de distintos métodos de evaluación en relación con el grado de consecución de los objetivos de los programas formativos de FP". Las conclusiones son que una buena selección de métodos de evaluación fomenta el compromiso del alumnado en su aprendizaje.

Así mismo, es preciso también establecer la necesidad de la evaluación con un enfoque formativo, que permita discernir al estudiante entre un buen desempeño de aquel que no lo es, así como para el docente emitir un feedback fundamentado con un trasfondo de adquisición de competencias y diseñar la evaluación al menos en los conceptos definidos por Hamodi, López y López (2015), instrumentos, medios y técnicas. Es necesario retomar los planteamientos de Kessels (2004) con relación a la importancia de la capacidad y la motivación para el aprendizaje permanente, así como de Cruz y Abrey (2014) sobre la capacidad los estudiantes para autorregularse.

Teniendo en cuenta el objetivo "revelar el impacto de los procesos de evaluación en la selección de las metodologías didácticas". No existen

conclusiones contundentes, hay mucha dispersión en las respuestas del profesorado. Esto puede ser debido a la falta de formación o por las que estas metodologías activas aún no tienen desarrollo suficiente, podemos ver, como señalan García (2021), Manzano et al (2021) o Villafuerte et al. (2020), la falta de formación docente, el miedo a no obtener resultados o la falta de recursos e implicación.

Para terminar, podríamos hablar de un paradigma competencial basado en la evaluación de las competencias. Sería interesante abrir una línea de investigación en este sentido, con datos cuantitativos para averiguar en qué medida la evaluación puede contribuir a la adquisición de competencias tanto personales como profesionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se ha realizado como parte de una estancia predoctoral en la Universidad a distancia de Madrid y ha contado con el apoyo del Observatorio de la Innovación educativa de la UDIMA. También nos gustaría agradecer el apoyo desinteresado que han ofrecido los profesores en formación y los docentes en activo consultados.

8. REFERENCIAS

Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32.

Blas, F. de A. (2005). La Formación Profesional basada en la competencia.Avances en Supervisión Educativa (5), 1-20. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/298

de la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. REDU. Revista de docencia Universitaria, 12(1), 31-48. https://doi.org/10.4993/redu.2014.6429

Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C., & Collazos, C. A. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia.

Fundación Bertelsmann. (2020). Retos y Oportunidades de la FP dual por Familia profesional: Experiencia de los centros educativos. Fundación Bertelsmann.

https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones/publicacion/did/retos-y-oportunidades-de-la-fp-dual-por-familia-profesional-all

García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. Revista iberoamericana de educación, 46(9), i-i2. https://rieoei.org/RIE/article/view/i886

Gómez, L. K. Á., Intriago, D. A. V., & Ruiz, D. V. P. (2021). Estrategia académica para desarrollar escenarios virtuales de formación profesional en el contexto de la pandemia Covid-19. Revista Conrado, 17(S1), 272-277.

Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2013). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles educativos, s7(i45). https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-83-pdf-S0i832698i3000100

Jornet, J., González, J. y Suárez, J. y. (2014). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. Bordón. Revista de pedagogía, 6s(i), i23-i43. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28909

Kessels, J. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: thechallenge for HRD. New frontiers in HRD, I63-I79. http://www.kessels-smit.com/files/Artikel_2004_kessels_-_the_knowledge_revolution_and_economy.pdf

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Marmol, A., Jiménez-Parra, J. F., Gil Bohórquez, I., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Motivational profiles and their relationship with responsibility, school social climate and resilience in high school students. Plos one, 16(8), e0256293.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación.

Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. Observador del Conocimiento, 5(1 enero-ab), 100-108.

Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2005). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. Revista Europea de formación profesional, 40, 54-9i. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23i6226.pdf

Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010, 8(1), 134-150.

Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 35-56. https://revistas.um.es/educatio/article/view/i33

MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA

MARIA LUISA RICO GÓMEZ
Universidad de Alicante

ANA ISABEL PONCE GEA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo es conocer la percepción que tiene el alumnado en formación inicial del profesorado, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, en cuanto a la memoria como elemento de la construcción de la identidad en base a los valores de una sociedad democrática[8]. Ello permitirá establecer futuras estrategias didácticas, con el fin de potenciar la sensibilidad hacia el valor educativo de la memoria y del patrimonio histórico-cultural en los futuros formadores de ciudadanos del siglo XXI.

Una de las preocupaciones en la actualidad es la pérdida de aquellas identidades colectivas que, hasta el pasado más reciente, se consideraban infranqueables como Estado-nación, clase social o partido, entre otras. Esta inquietud se ha centrado en rescatar el ámbito de la memoria como configuradora de la identidad de una comunidad, desde la escuela. En efecto, la memoria configura la identidad, reflejada en elementos, materiales o inmateriales, sobre los cuales se configura el sentimiento de apego. Por tanto, la identidad de una comunidad viene definida a través de múltiples aspectos que conforman la memoria,

[8] Este trabajo se inscribe dentro de la red "Identidad, patrimonio histórico-cultural y educación: la percepción de los jóvenes universitarios", financiada Programa de Redes-I3CE de Calidad, Innovación e Investigación en Docencia Universitaria, del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Alicante, convocatoria 2020-2021.

entendida como construcción social, que reconfigura el pasado a través de diferentes elementos culturales. Y todo ello son elementos condensadores de valores democráticos que resumen el carácter esencial del contexto histórico al que pertenecen.

Nadie duda de que la educación es un pilar fundamental para forjar los valores democráticos, a través de propuestas pedagógicas que faciliten la cooperación para desarrollar el espíritu participativo y una cultura democrática dentro de las instituciones educativas. La misión de la escuela es conformar a la ciudadanía en ese ejercicio democrático, de convivencia pacífica, a partir de valores basados en una sociedad libre, tolerante y justa (Bolívar, 2008).

En esta línea, existe una extensa bibliografía que relaciona la educación con el desarrollo de comportamientos cívico-democráticos. Entre ellos, por ejemplo, el estudio de Apple y Beane (1997); Escámez y Gil (2002); Dee (2004); Bisquerra (2008); Vilafranca y Buxarrais (2009); Fraser (2012); Simó et al. (2016); o el de Hidalgo-Zurita y Robles-Zurita (2020). También, trabajos que hacen referencia al uso de la memoria y el patrimonio como recurso pedagógico para la construcción de una identidad cívica, como Pinto y Molina (2015); González (2017); Cuenca et al. (2017); Molina (2018); o Gil (2021). O sobre la percepción de alumnado y profesorado acerca del empleo pedagógico del patrimonio, entre otros, Facal (2013); o Moreno y Ponsoda (2018).

Para entender el uso pedagógico de la memoria como componente socializador de valores democráticos, cabe señalar sus dos acepciones: como elemento individual que presenta recuerdos, ideas, etc.; y como un proceso social y colectivo. En ambos casos, se entiende como reconstrucción simbólica del pasado, de comportamientos compartidos socialmente, narrados para darle sentido al pasado. Así, la memoria tiene una categorización social como constructora de identidades, de sentimiento de pertenencia a un pasado común (Pollack, 2006). La memoria individual liga el pasado y el presente con proyección de futuro y está mediatizada por procesos sociales donde se inscribe. Los recuerdos se construyen en interacción con otros y dentro de relatos colectivos que se van reforzando (Halbwachs, 2000). La memoria es así vista como un espacio en construcción, condicionada por las interacciones

sociales de una comunidad, que encierra una dimensión experiencial y vivencial, material e inmaterial, de relaciones sociales, históricas y culturales locales, que comparten códigos comunes.

Por su lado, la identidad va asociada a la similitud y la conciencia de pertenencia respecto a una colectividad y la diferencia respecto a los "otros". En este proceso de definición y diferenciación, la construcción de una identidad se asocia a la memoria colectiva de una comunidad, reconociéndose el patrimonio como una de las principales infraestructuras de la memoria. Además, para reforzar el vínculo de la identidad individual con la social, es necesaria una reconciliación entre elementos de un pasado particular con los de la colectividad, basados, en concreto, en un universo simbólico común (Nora, 2008). Estos tienen duración reflejada en los objetos, materiales o inmateriales, sobre los cuales se configuran la identidad y el sentimiento de apego, sustentados en la mirada que se le otorga como un devenir, dentro de un marco social de memoria (Halbwachs, 2000).

No existe una única memoria social, sino tantas como intereses, conflictos y valores diversos tienen lugar, fruto de los contextos particulares (Ricoeur, 2000). La línea de separación entre las diferentes escalas de memoria (individual, colectiva, cultural) no está clara, y los marcos sociales en los que se insertan también sus plurales. Así, cada sujeto es atravesado por múltiples identidades y memorias colectivas que se entrelazan y se superponen unas a otras.

En esa significación para definir el carácter identitario de una comunidad, lo patrimonial no solo se refiere a elementos tangibles, sino también a un conjunto amplio de valores y significaciones históricas, económicas, ambientales, culturales, etc., dentro de los contextos en los que son configurados (Dansero y Governa, 2003). El patrimonio es entendido como un hecho sociocultural construido de forma holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, científico-tecnológico, etnológico y medioambiental (Fernández et al., 2020). Es una construcción humana, como un proceso de transmisión que reinterpreta el pasado dándole nuevos significados desde el presente, en sentido retrospectivo y prospectivo, en base a intereses para legitimar una

identidad colectiva, porque la memoria conserva del pasado aquello que es capaz de estar vivo en el presente de un grupo (Fontal, 2006).

Desde el poder de socialización que tiene la educación, el aprendizaje de una serie de actitudes y comportamientos basados en valores se da, no solo por la mera transmisión dialéctica, sino por la experiencia vivida dentro del espacio educativo en base a comportamientos cívicos, valores, actitudes y comportamientos democráticos que permiten integrarse en la sociedad y participar de la dimensión pública (Novoa et al., 2019). La educación juega, así, un papel importante en ese proceso de socialización que transmite la cultura heredada para integrar a cada sujeto dentro de la colectividad en cuestión, como proceso de identificación. Es un aprendizaje que requiere de la transmisión de elementos culturales nuevos, pero presentes en el imaginario colectivo de pertenencia, que comparte y traslada a las generaciones futuras (Ruiz-Vargas, 2002). A través de ese legado cultural transmitido, que tiene su historicidad, se adquieren pautas de comportamiento, concepciones, etc., una identidad respaldada en tradiciones retenidas en la memoria y materializadas en el patrimonio cultural, inmaterial o material, que ostenta una temporalidad (Santacana y Llonch, 2015). Y la Educación Patrimonial es importante como proceso formativo holístico que posibilita el desarrollo de una identidad cívica responsable, ante la herencia recibida, y responsable en la construcción de sociedades democráticas (Fernández et al., 2020).

Contra la memoria de las narrativas de un pasado glorioso nacional, cargado de heroicismo, en la escuela se aboga por emplear una narrativa que aglutine la diversidad, que no elimine las diferencias, que refleje la diversidad social, mediante un testimonio plural e inclusivo para forjar un sentir comunitario. En definitiva, la escuela debe emplear las diferentes memorias porque están entrecruzadas: no es posible trabajar la memoria nacional sin conocer las memorias individuales y traumáticas vividas en el pasado más reciente, como tampoco es posible construir esa memoria nacional sin dar cabida a los testimonios particulares (González y Pagès, 2014).

Así, la educación tiene un peso importante para valorar los bienes patrimoniales como elementos de identidad integradora, siempre aceptando y respetando los de otras culturas: ayuda a desarrollar una conciencia de participación en el respeto, la interpretación y la transmisión

de ese legado, como actitud de civismo y de integración social, así como de reconocimiento interpretativo del espacio y tiempo propios de una memoria común. Pero siempre desde la concepción clara de que la memoria transmitida es compartida por un grupo de ciudadanos, como necesidad social (Viñao, 2010).

En efecto, que la escuela emplee el patrimonio como reflejo de la memoria para la construcción de una identidad cívica, debe establecer estrategias que relacionen la pertenencia, la propiedad, la identidad y los bienes con el sujeto, como constructo social e integrador para comprender a una sociedad en su desarrollo y funcionamiento a lo largo del tiempo (Cambil y Fernández, 2017). Por lo tanto, en el ámbito educativo, se presenta una nueva dimensión en relación con la potencialidad didáctica, es decir, incorporar la memoria y su reflejo patrimonial en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Entender cómo las propuestas educativas basadas en el recurso de la memoria permiten reconstruir el pasado, para comprender el presente y con proyección de futuro. Es decir, trabajar en perspectiva cívica para aunar las diferentes sensibilidades que recorren la identidad de una comunidad.

De ahí la necesidad de este estudio: conocer si los jóvenes universitarios en formación inicial del profesorado han recibido una educación en este sentido, así como si conciben el valor del patrimonio histórico-cultural como reflejo de la memoria individual y colectiva de una sociedad, desde una mirada crítica que potencie los valores de una sociedad democrática.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es conocer la percepción que tienen los universitarios en formación inicial del profesorado en cuanto a la memoria como elemento constructor de su propia identidad individual y colectiva dentro de los parámetros de una identidad cívica-democrática. En concreto, conocer qué entienden por memoria; conocer qué elementos socioculturales, históricos y personales de la memoria asocian a su identificación como sujeto individual y como sujeto que forma parte de una comunidad; y conocer la utilidad pedagógica que tiene para ellos la

memoria para la construcción de una identidad cívica. Para esta primera fase de estudio, se plantea diseñar y validar el instrumento de recogida de información. Así, los objetivos específicos son:

- 1. Diseñar la prueba sobre Identidad y memoria: la percepción del alumnado universitario en formación inicial del profesorado.
- 2. Determinar los parámetros de fiabilidad y validez del contenido de la prueba, mediante un juicio de expertos y un estudio piloto.

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO

En el marco de una metodología cuantitativa, cuyo objetivo principal es la objetividad y la generalización de resultados (Bisquerra, 2004; Latorre et al., 2003), el diseño y la validación de pruebas forma parte de la investigación instrumental, que incluye toda tarea que tiene como propósito el análisis de las características psicométricas de los tests (Ato et al., 2013). Este análisis puede realizarse sobre pruebas de nuevo diseño -como es el caso de este trabajo- o sobre instrumentos ya existentes.

Durante el diseño y validación de la prueba sobre *Identidad y memoria: la percepción del alumnado universitario en formación inicial del profesorado* se ha llevado a cabo un estudio analítico de los resultados ofrecidos por cada uno de los procedimientos implicados en la validación (Martín, 2011) en aras a extraer todos los significados, y no solo los superficiales, que permitan los cambios más certeros.

El análisis, fundamentalmente de información cuantitativa, pero con presencia de información cualitativa que ha resultado esencial para la mejora de la prueba, se ha realizado bajo el marco de la Teoría Clásica de los Tests (Muñiz, 2018), estudiando:

(1) La fiabilidad; es decir, la precisión de los resultados que se obtienen con la prueba; hasta qué punto afecta el error en el resultado (Abad, et al., 2011; Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008). En esta investigación se apuesta esencialmente por el estudio de la fiabilidad como consistencia interna.

(2) La validez; es decir, el grado en el que realmente una técnica mide el rasgo que se pretende medir (Cubo, 2011). Durante el proceso de validación de la prueba, se estudia la validez de contenido (el grado en el que los ítems son representativos del rasgo), principalmente, a través a través de juicio de expertos y revisiones internas.

3.2. PARTICIPANTES

Para el estudio de la validez de contenido del instrumento, se seleccionaron seis expertos (n=6) con el grado de Doctor, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, conocimiento sobre el proceso de la investigación y amplios años de experiencia (M= 9.83, DT= 7.08). En el estudio piloto, los participantes iniciales fueron 17 alumnos y alumnas del primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, reduciéndose los participantes finales (n=15) por la no cumplimentación total de la prueba o por causa de la protección de datos. De ellos, el 86.7 % son mujeres, frente a un 13.3 % de hombres, siendo su edad media de 18.40 (DT= 1.40).

3.3. INSTRUMENTO

Para el proceso de validación de la prueba, se han utilizado instrumentos específicos para la recogida de información. En este sentido, y más allá de la versión inicial de la prueba *Identidad y memoria: la percepción del alumnado universitario en formación inicial del profesorado* se ha elaborado un instrumento para recoger los juicios de los expertos participantes en la investigación. En un primer bloque, el instrumento recoge la adecuación de la presentación y aspectos previos a los ítems de la prueba (identificación, explicación de la investigación, instrucciones…), estando el segundo bloque destinado al diseño de la prueba (número, tipo, temática, longitud, dificultad de las preguntas…). El tercer bloque se articula hacia la valoración de la pertinencia, la coherencia y

la suficiencia de las dimensiones; mientras que el cuarto se enfoca hacia la adecuación, la relevancia y la claridad de los ítems. Por último, se incluye una valoración global de la prueba y una autodefinición del perfil del juez participante.

Para su valoración, se estableció una escala Likert desde (1) Nada o poco (pertinente/coherente/suficiente/adecuado/relevante/claro) hasta (4) Totalmente(pertinente/coherente/suficiente/adecuado/relevante/claro).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics (versión 24.0.0), calculando los estadísticos descriptivos (medias, máximos, mínimos, desviación estándar) y el Coeficiente de Concordancia W Kendall, para el acuerdo interjueces. Asimismo, se han calculado el Alfa de Cronbach y la correlación de cada uno de los ítems con la escala, a partir de lo obtenido mediante el estudio piloto.

4. RESULTADOS

En lo siguiente, de acuerdo con los objetivos específicos delimitados para el estudio, se muestran los principales resultados.

4.1. DISEÑO DE LA PRUEBA IDENTIDAD Y MEMORIA: LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Para la fase de diseño, se analizó el marco institucional y curricular; se estudió el estado de la cuestión acerca de la temática; se formularon los objetivos de estudio, y se revisaron algunos estudios y cuestionarios ya elaborados, para realizar, a continuación, un banco de posibles preguntas, en ítems, con su descripción y su distribución en los cuatro bloques (sociodemográfico, definición de memoria, memoria e identificación y memoria y educación). Se intentaron redactar las preguntas de forma comprensible para los destinatarios, además de en clave positiva y de identificación personal.

Partiendo de la definición teórica de memoria e identidad como estrategia formativa, para el primer diseño de la prueba, se considera a ambos junto con educación como constructos constituyentes de las bases conceptuales. Cuestión que lleva a delimitar tres de los constructos distinguidos en las bases: "Bloque II. Definición memoria", con 14 ítems; "Bloque III. Memoria e identificación", con 19 ítems; y "Bloque IV. Memoria y educación", con 7 ítems; 40 ítems cerrados en base a la escala Likert: desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo para todos los ítems. A ellos, se añade el "Bloque I. Dimensión sociodemográfica", de respuesta abierta, para conocer edad, género, lugar de residencia, universidad, titulación, curso y asignatura en la que se realiza el cuestionario (Tabla 1).

***TABLA 1**. Diseño inicial del cuestionario Identidad y memoria: la percepción inicial del alumnado en formación inicial del profesorado*

Bloque I. Dimensión sociodemográfica (Respuesta abierta)	
Ítem	Formulación
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Lugar de residencia	Lugar de residencia
Universidad	Universidad
Titulación	Titulación
Curso	Curso
Asignatura en la que se realiza el cuestionario	Asignatura en la que se realiza el cuestionario
Bloque II. Definición memoria (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
1	La idea de memoria está asociada a la de individuo
2	La idea de memoria está asociada a la de comunidad
3	La idea de memoria está asociada a la de historia
4	La idea de memoria está asociada a la de cultura
5	Toda memoria está asociada a la persona, a su experiencia individual y única, diferente del resto, para justificar su identidad presente
6	Toda memoria individual está vinculada a la experiencia colectiva de identificación común con el pasado, que sirve para justificar su identidad presente
7	La memoria se construye a partir del olvido

8	La memoria se construye a partir del recuerdo
9	Cuando hablamos de la memoria de un individuo, es preferible hablar de "memorias" que de "memoria", porque esta es variable y heterogénea
10	Me veo capaz de definir qué es memoria histórica
11	La recuperación de la memoria histórica implica necesariamente la reparación de las víctimas de un pasado traumático
12	La historia problematiza la memoria, la pone en contexto y la sitúa en el tiempo, porque, en caso contrario, la memoria quedaría reducida a meros recuerdos esquematizados y vagos
13	La memoria histórica necesita ser recordada y recuperada para crear una identidad común capaz de superar las diferencias existentes dentro de la comunidad
14	Recuperar la memoria histórica de un acontecimiento traumático es un signo de reconciliación de una comunidad, necesario para construir una sociedad democrática sólida
Bloque III. Memoria e identificación (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
15	Me siento identificado con la memoria individual, es decir, con mi propia experiencia personal
16	Me siento identificado con la memoria colectiva de la comunidad a la que pertenezco
17	Me siento identificado con la memoria familiar
18	Me siento identificado con la memoria local
19	Me siento identificado con la memoria regional
20	Me siento identificado con la memoria nacional
21	Me siento identificado con algún tipo de memoria histórica como ciudadano de su comunidad
22	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de pertenencia
23	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de conocimiento
24	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de interés
25	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de vínculo
26	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de indiferencia
27	Asocio la identificación con la memoria histórica a la Guerra Civil Española
28	Asocio la identificación con la memoria histórica a Franquismo

29	Asocio la identificación con la memoria histórica a Represión
30	Asocio la identificación con la memoria histórica a Constitución Española
31	Asocio la identificación con la memoria histórica a Reyes
32	Asocio la identificación con la memoria histórica a la Conquista de América
Bloque IV. Memoria y educación (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
33	Se emplea el estudio de la memoria local como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
34	Se emplea el estudio de la memoria regional como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
35	Se emplea el estudio de la memoria nacional como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
36	Se emplea el estudio de la memoria histórica como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
37	Mi periodo formativo ha aumentado el interés hacia la memoria histórica
38	Trabajar la memoria histórica en la escuela fortalece el sentimiento de pertenencia a la comunidad
39	Trabajar la memoria histórica en la escuela fortalece la construcción de una ciudadanía democrática
40	Considero necesario, para la construcción de la identidad personal y colectiva, el empleo en la escuela de la memoria en sus diferentes escalas (local, regional, nacional)

Fuente: elaboración propia

4.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CONTENIDO DE LA PRUEBA

En base a los objetivos específicos marcados, y las respuestas obtenidas del juicio de expertos (n=6), se calcularon los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación estándar) para cada uno de los ítems.

En general, no se obtuvieron hallazgos relevantes salvo para los ítems incluidos en la Tabla 2. Para su consideración, se presta atención a todos los ítems con media menor a 3.70, así como los que han obtenido alguna puntuación inferior a 3.

***TABLA 2**. Estadísticos descriptivos de ítems conflictivos*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Explicación de la investigación	2	4	3.67	.816
Número de preguntas	3	4	3.67	.516
Sexo (adecuación)	4	4	4.00	.000
Asignatura (adecuación)	2	4	3.67	.816
Asignatura (relevancia)	1	4	3.50	1.225
It5cl	2	4	3.67	.816
It6cl	2	4	3.67	.816
It7cl	3	4	3.67	.516
It8cl	3	4	3.67	.516
It21r	3	4	3.67	.516
It22r	3	4	3.67	.516

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados, se toman algunas decisiones propias de esta fase de validación. En primer lugar, se añaden instrucciones por bloques para facilitar la cumplimentación del instrumento. En segundo lugar, en cuanto al "Bloque I. Dimensión sociodemográfica", se opta por mantener el ítem "sexo", por sus posibilidades para un análisis como variable independiente. Por el contrario, se ha procedido a eliminar el ítem de la asignatura donde se realiza el cuestionario. En tercer lugar, en lo relativo a los Bloques II, "Definición de memoria", y III, "Memoria e identificación", se opta por la reformulación de los ítems antes de su eliminación. Así, el ítem 5 se reformula de la siguiente forma: "Toda memoria está asociada a la persona, a su experiencia individual y única, diferente del resto"; el ítem 6: "Toda memoria individual está vinculada a un pasado común"; el ítem 21: "Me siento identificado con la memoria histórica de la comunidad"; y el ítem 22: "La memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de pertenencia". En cuanto a los ítems 7 y 8, se decide no modificarlos, condicionados a los resultados del estudio piloto.

No obstante, pese a los cambios anteriores, la valoración que los jueces realizan sobre los aspectos globales de la prueba (adecuación a los objetivos de investigación, a los destinatarios y a su aplicabilidad) alcanza la puntuación máxima, en todos los casos.

***TABLA 3**. Estadísticos descriptivos de aspectos globales*

	Mínimo	**Máximo**	**Media**	**Desviación estándar**
Adecuación según los objetivos	4	4	4,00	,000
Adecuación según los destinatarios	4	4	4,00	,000
Adecuación según su aplicabilidad	4	4	4,00	,000

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la prueba W de Kendall (W= .073, Ji2= 56.556, gl= 5) revela que, pese a un resultado estadísticamente significativo ($p< .001$) de la concordancia entre los rangos promedios asignados por los jueces (J1= 3.73, J2= 3.61, J3= 3.21, J4= 3.39, J5= 3.34, J6= 3.73), la fuerza de concordancia es nula. Por lo tanto, se entienden los rasgos como independientes, atendiendo, entonces, a los estadísticos descriptivos calculados, pero también a cada puntuación individual como base de los cambios comentados.

Aplicada la versión modificada de la prueba al grupo piloto (n= 15), se realiza un estudio de la fiabilidad como consistencia interna. En este sentido, el análisis arroja una fiabilidad alta (α= .892), con algunos ítems conflictivos, de acuerdo con los resultados de la Tabla 4.

***TABLA 4**. Estadísticos en torno al α de Cronbach*

	Correlación total de elementos corregida	**Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido**		**Correlación total de elementos corregida**	**Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido**
It1	.100	.894	It21	.486	.888
It2	.138	.893	It22	.765	.884
It3	.443	.889	It23	.446	.889
It4	.653	.885	It24	.592	.886
It5	.011	.895	It25	.544	.888
It6	.257	.892	It26	-.413	.897
It7	-.255	.900	It27	.579	.887
It8	.540	.888	It28	.567	.887
It9	.295	.891	It29	.525	.888
It10	.476	.889	It30	.648	.886
It11	.307	.891	It31	.423	.889
It12	.502	.888	It32	.664	.885
It13	.485	.889	It33	.213	.892
It14	.192	.893	It34	.528	.888
It15	.068	.894	It35	.553	.887
It16	.177	.893	It36	.177	.893
It17	.410	.890	It37	.384	.890
It18	.365	.890	It38	.394	.890
It19	.621	.887	It39	.577	.887
It20	.374	.890	It40	.578	.887

Fuente: elaboración propia

Como puede verse en la Tabla 4, existen dos ítems que correlacionan de forma negativa con la escala, en concreto, los ítems 7 y 26. En ambos casos, se opta por su eliminación. Además, otros seis ítems (1, 2, 5, 15, 16 y 36) presentan una correlación positiva muy baja, cuya eliminación supondría un aumento de la consistencia interna. En torno a ellos, se toman diferentes decisiones de acuerdo con los pasos previos de la validación y la naturaleza del ítem. En este sentido, la revisión de los ítems lleva a plantearse la equivalencia en el sentido de los pares de ítems 1 y 2, y 15 y 16, referidos a la individualidad o colectividad de la memoria. Se considera, ante esta realidad, la eliminación de los ítems 15 y 16,

con peores resultados, suponiendo una mejora de las estadísticas de los ítems 1 y 2. En el caso del ítem 5, se opta por su eliminación, tras haber sido reformulado tras el juicio de expertos y vistos los resultados de mejora del Alfa de Cronbach si es suprimido. Por último, se decide mantener el ítem 36 de la prueba.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo, cuyo objetivo último es conocer la percepción que tiene el alumnado universitario en formación inicial como futuros docentes sobre el uso pedagógico de la memoria para la construcción de una identidad cívica democrática desde el aula, comienza con la elaboración y validación de los instrumentos.

La importancia de una formación inicial del profesorado en el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que lleven a replantear el uso de la memoria como elemento constructor de una identidad cívica, propia de una sociedad democrática, implica una educación que emplee el patrimonio para revalorizar los bienes materiales e inmateriales de una comunidad, desde un punto de vista formativo integrador. Entender, así, que la memoria es el reflejo de una identidad colectiva, vivencial, heredada y construida en el presente con visión de futuro (Cambil y Tudela, 2017), conlleva su empleo pedagógico como un proceso formativo holístico del sujeto, que construye una identidad basada en valores tales como responsabilidad, respeto, empatía, etc., y genera un sentimiento de apropiación e inserción en su entorno. En definitiva, aprender a valorar los objetos materiales e inmateriales heredados de una cultura para configurar nuestra identidad individual y social presente, como referentes identitarios, cuya construcción social va generando patrimonio, identidad y memoria en esa relación entre bienes y sujetos (Martín y Fontal, 2020).

En este sentido, se ha procedido a un diseño inicial de la prueba, atendiendo a los cuestionarios previos y la revisión de la literatura relacionada con el papel de la memoria para la construcción de una identidad individual y comunitaria, la construcción de un sentimiento de pertenencia a un espacio y entorno simbólico-social y, en último término, su

potencialidad pedagógica en cuanto al desarrollo de actitudes democráticas (Cuenca et al., 2017).

La realización del juicio de expertos y el estudio piloto han permitido la eliminación y la reformulación de los ítems, obteniendo una prueba final formada por 35 ítems, más 7 ítems iniciales sobre información sociodemográfica.

La versión de la prueba, tras el proceso de validación llevado a cabo, puede encontrarse en la Tabla 5.

***TABLA 5**. Diseño del cuestionario Identidad y memoria: la percepción inicial del alumnado en formación inicial del profesorado tras el proceso de validación*

Dimensión Bloque I. Dimensión sociodemográfica (Respuesta abierta)	
Ítem	Formulación
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Lugar de residencia	Lugar de residencia
Universidad	Universidad
Titulación	Titulación
Curso	Curso
Bloque II. Definición memoria (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
1	La idea de memoria está asociada a la de individuo
2	La idea de memoria está asociada a la de comunidad
3	La idea de memoria está asociada a la de historia
4	La idea de memoria está asociada a la de cultura
5	Toda memoria individual está vinculada a un pasado común.
6	La memoria se construye a partir del recuerdo
7	Cuando hablamos de la memoria de un individuo, es preferible hablar de "memorias" que de "memoria", porque esta es variable y heterogénea
8	Me veo capaz de definir qué es memoria histórica
9	La recuperación de la memoria histórica implica necesariamente la reparación de las víctimas de un pasado traumático

10	La historia problematiza la memoria, la pone en contexto y la sitúa en el tiempo, porque, en caso contrario, la memoria quedaría reducida a meros recuerdos esquematizados y vagos
11	La memoria histórica necesita ser recordada y recuperada para crear una identidad común capaz de superar las diferencias existentes dentro de la comunidad
12	Recuperar la memoria histórica de un acontecimiento traumático es un signo de reconciliación de una comunidad, necesario para construir una sociedad democrática sólida
Bloque III. Memoria e identificación (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
13	Me siento identificado con la memoria familiar
14	Me siento identificado con la memoria local
15	Me siento identificado con la memoria regional
16	Me siento identificado con la memoria nacional
17	Me siento identificado con la memoria histórica de la comunidad.
18	La memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de pertenencia.
19	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de conocimiento
20	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de interés
21	La identificación que siento con cierta memoria histórica de mi comunidad me provoca un sentimiento de vínculo
22	Asocio la identificación con la memoria histórica a la Guerra Civil Española
23	Asocio la identificación con la memoria histórica a Franquismo
24	Asocio la identificación con la memoria histórica a Represión
25	Asocio la identificación con la memoria histórica a Constitución Española
26	Asocio la identificación con la memoria histórica a Reyes
27	Asocio la identificación con la memoria histórica a la Conquista de América
Bloque IV. Memoria y educación (Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)	
28	Se emplea el estudio de la memoria local como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria

29	Se emplea el estudio de la memoria regional como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
30	Se emplea el estudio de la memoria nacional como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
31	Se emplea el estudio de la memoria histórica como estrategia pedagógica y curricular en la educación de la etapa obligatoria y secundaria
32	Mi periodo formativo ha aumentado el interés hacia la memoria histórica
33	Trabajar la memoria histórica en la escuela fortalece el sentimiento de pertenencia a la comunidad
34	Trabajar la memoria histórica en la escuela fortalece la construcción de una ciudadanía democrática
35	Considero necesario, para la construcción de la identidad personal y colectiva, el empleo en la escuela de la memoria en sus diferentes escalas (local, regional, nacional)

Fuente: elaboración propia

La eliminación de los ítems de la prueba nos permite contar con un instrumento mejorado en su aplicabilidad, al ser necesario menos tiempo para la cumplimentación; y, además, en su fiabilidad. La consistencia interna de la prueba aumenta a $\alpha = .910$, una vez analizada el Alfa de Cronbach tras la eliminación de los ítems. Se habla, por lo tanto, de una fiabilidad entre alta y muy alta (Bisquerra, 2004).

Pese a que los resultados permiten considerar válido y fiable el instrumento, se considera pertinente un estudio final antes de su aplicación para la recogida de datos. En concreto, un aumento de los participantes permitiría el análisis de validez de constructo de la prueba no estudiada para la prueba.

En cualquier caso, el proceso de validación llevado a cabo, atendiendo a procesos empíricos y analítico-reflexivos, ha supuesto una mejora del instrumento donde la comprensión del constructo y los resultados estadísticos obtenidos se han retroalimentado y complementado de forma continua.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El trabajo se inscribe dentro de la red "Identidad, patrimonio histórico-cultural y educación: la percepción de los jóvenes universitarios", financiada por el Programa de Redes-I3CE de Calidad, Innovación e Investigación en Docencia Universitaria. del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Alicante, convocatoria 2020-2021.

7. REFERENCIAS

Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). Medición en ciencias sociales y de la salud. Síntesis.

Aiken, L.R. (2003). Test psicológicos y evaluación. Pearson Educación.

Apple, M. y Beane, J. (1999). Escuelas democráticas. Morata.

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3), 1038-1059.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional. Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Fundación Ecoem.

Cambil, M. E. y Fernández, A. R. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.). Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas (pp. 27-46). Pirámide.

Cambil, M. E. y Tudela, A. (coords.) (2017). Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Pirámide.

Cubo, S. (2011). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. En

S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (Coords.), Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud (pp. 137-172). Pirámide.

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. Revista de Educación, 375, 136-159. https://10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Dansero, E. y Governa F. (2003). I patrimoni industriali. Franco Angeli.

Dee, T. S. (2004). Are there Civic Returns to Education? Journal of Public Economics, 88 (9-10), 1697-1720.

Escámez, J. y Gil, R. (2002). La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana. CCS.

Facal, R. (2013). Educación histórica y patrimonial: concepciones de alumnos y profesores sore el pasado en espacios presentes. Her&Mus: heritage & museography, 12, 139-141.

Fernández, A. R., Fernández, M. y Medina, I. D. (2020). La evaluación de las competencias en Educación Patrimonial del alumnado del Grado de Historia de la Universidad de Málaga. International Journal of New Education, (6), 1-17. Hhttps://doi.org/ 10.24310/IJNE3.2.2020.8451

Fontal O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. Pulso, 29, 9–31.

Fraser, N. (2012). Escalas de justicia. Herder Editorial.

Gil, M. (2021). Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del otro. Revista de educación y pensamiento, (27), 56-69.

González, P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. Historia y Memoria, (9), 275-311.

González, B. (2017). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial. Un proyecto de innovación docente en proceso. UNES Universidad, Escuela y Sociedad, 2, 92-99.

Halbwachs, M. (2000). La memoria, la historia, el olvido. FCE.

Hidalgo-Zurita, M. y Robles-Zurita, J. A. (2020). Participación política en España: el papel de la educación. Papeles de economía española, (166), 203-215.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Experiencia.

Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín, B. y J. L. Ramos. (coords.). Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud (pp. 173-233). Pirámide.

Martín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. Arte, individuo y sociedad, 32 (4), 917-933. hhtps://doi.org/ 0.5209/aris.64657

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. La Muralla.

Molina, M. P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las Ciencias Sociales en primaria. Contextos Educativos, 22, 199-213. http://doi.org/10.18172/con.3087

Moreno, J. R. y Ponsoda, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la historia. En R. Roig (Ed.), El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior (pp. 317-325). Octaedro.

Muñiz, J. (2018). Introducción a la psicometría: teoría clásica y TRI. Pirámide

Nora, P. (2008), Les lieux de mémoire. Trilce

Novoa, A., Pirela, J., e Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24 (3), 60-73.

Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. Educatio Siglo XXI, 33(1), 103-128. https://doi.org/10.6018/j/222521

Pollack, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites. Ediciones Al Margen.

Ricoeur, P (2000). La Mémoire, I'Histoire, l'Oubli. Seuil.

Ruiz-Vargas, J.M. (2002). Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva. Editorial Trotta.

Santacana, J. y Llonch, N. (2015). El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica. Ediciones Trea.

Simó, N., Parareda, A. y Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: the experience of secondary school pupils. Improving Schools, 19 (3), 181-196. https://doi.org/10.1177/1365480216631080

Vilafranca, I. y Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. Revista española de pedagogía, 67 (242), 115-130.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación, 28(2), 17–42.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de prácticas educativas inclusivas constituye un fiel reflejo de la responsabilidad que asumen los sistemas educativos actuales en conceder respuesta a la diversidad, a partir del diseño de estructuras curriculares accesibles, al servicio de las necesidades e intereses del alumnado potencialmente heterogéneo.

No obstante, pese a la existencia de tal compromiso, se advierte que la educación inclusiva no ha conseguido avanzar todo lo que se esperaba o lo hace a un ritmo más lento del anhelado. En la comunidad científica se argumenta que esta situación se debe, entre otras variables, a la falta de correspondencia entre el conocimiento que se va gestando a partir de la investigación en el marco de la inclusión educativa y el que realmente emplea el profesorado en su propia práctica para hacer realidad los parámetros de intervención educativa comprometida con la diversidad (Echeita, 2017; Moliner et al., 2020).

A pesar de que las actuales instituciones educativas cuentan con todos los componentes esenciales para educar en valores inclusivos, la realidad nos muestra un desfase entre la teoría y la práctica pedagógica en lo que a inclusión se refiere, lo que, en cierta medida, podría deberse a que el conocimiento desprendido de las investigaciones realizadas al

respecto no se ajusta del todo a las necesidades y expectativas de los centros educativos. Ante esta realidad, se hace preciso configurar espacios de reflexión pedagógica que permitan indagar acerca de cómo superar las brechas existentes entre la teoría y la práctica, de tal forma que el profesorado pueda implicarse activamente en procesos de investigación-acción con los que sea posible el desarrollo de la reflexión crítica y la identificación de buenas prácticas inclusivas (Ainscow et al., 2016; Moliner et al., 2020; Murillo y Duk, 2018).

La atención a la diversidad constituye, en sí misma, un desafío para los profesionales de la educación, puesto que les obliga a reformular gran parte de sus intervenciones didácticas y a trabajar de forma interdisciplinar, procurando establecer alianzas con otros profesionales al objeto de esclarecer incertidumbres, recibir asesoramiento y avanzar en la construcción de entornos educativos fundamentados en el valor de la diferencia.

Los sistemas educativos mundiales se encuentran desde hace décadas realizando un gran esfuerzo por atender a la diversidad en las mejores condiciones posibles, alentando propuestas de formación continua destinadas al profesorado y facilitando la dotación de recursos suficientes, tanto materiales como humanos, destinados a hacer de nuestros espacios educativos lugares sostenibles e inclusivos.

En el contexto universitario, este esfuerzo se ha traducido en la implementación de medidas que faciliten los procesos de transición a un nuevo nivel educativo en el que se requiere una mayor autonomía académica y un mayor protagonismo en el manejo de las propias vidas, con las consiguientes dificultades que todo ello conlleva.

Si nos detenemos en analizar esos procesos de transición universitaria en el alumnado con diversidad funcional, no resulta baladí reconocer las múltiples barreras con las que este puede encontrarse, siendo así preciso el desarrollo de sentimientos de autodeterminación y resiliencia con los que superar las dificultades ante las que vayan encontrándose durante dichos procesos.

Y es que la participación de estudiantes tradicionalmente no representados en la universidad, como es el caso del alumnado con diversidad

funcional, se ha incrementado de forma significativa en los últimos años (Moriña y Perera, 2018). Ello ha llevado a que los organismos internacionales trabajen de forma incesante en el diseño y asesoramiento de fórmulas didácticas con las que propiciar una enseñanza superior de corte inclusivo, identificando que la inclusión en sí misma es un claro indicador al servicio de la calidad de la universidad del siglo XXI.

En el caso de nuestro país, la legislación establece la necesidad de que los centros universitarios sean accesibles y garanticen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Moriña, 2020), facilitando aquellos recursos con los que puedan eliminarse barreras curriculares, físicas, estructurales y actitudinales que impiden tanto la permanencia, como la promoción y el egreso de todos los alumnos y alumnas.

Se trata, en esencia, de asentar la educación superior en un enfoque más sensible y humano, en el que todas las identidades y puntos de vista sean respetados, y en el que todas las personas se sientan parte integrante y activa de la vida universitaria, aprendiendo a convivir con la diferencia y sumando esfuerzos para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades.

El profesorado universitario, en este sentido, se encuentra ante el reto de visibilizar la responsabilidad social universitaria, procurando, no solo atender a los parámetros de la inclusión educativa, sino buscando que la producción investigadora no se quede en mera elucubración, sino que tenga aplicabilidad y que sus objetivos y resultados como investigador se orienten a la transferencia de conocimientos en realidades concretas que permitan, en el caso de la inclusión educativa, desarrollar buenas prácticas pedagógicas en el marco de la atención a la diversidad.

Dicha aplicabilidad y transferencia pueden ser posibles gracias a la llamada "movilización del conocimiento", término este utilizado por Levin (2011) para subrayar la importancia de la conexión entre la investigación y la práctica, lo que lleva al profesorado a comprometerse en procesos de transformación reflexiva de la acción pedagógica, buscando estrategias de investigación-acción que permitan aplicar los

conocimientos científicos en procesos de enseñanza-aprendizaje concretos.

En la comunidad científica son diversos los estudios que se han llevado a cabo para valorar cómo los docentes universitarios desarrollan procesos de investigación-acción en las instituciones educativas, a partir de procesos de interpretación grupal en los que se recogen valoraciones tanto de docentes como de estudiantes, con la finalidad de propiciar una reflexión crítica compartida acerca de las propias prácticas y un aprendizaje colaborativo (Ainscow et al., 2016; Arnaiz et al., 2017, Moliner et al., 2017; Murillo y Duk, 2018; Sales et al., 2017).

Los resultados permiten entrever que la investigación-acción constituye una excelente oportunidad al servicio del desarrollo profesional y de la mejora de las prácticas inclusivas en las aulas, en la medida en que se toman en consideración las voces de estudiantes y docentes acerca de aquellas estrategias consideradas más adecuadas para ofrecer una formación de excelencia comprometida con la diversidad.

Los procesos de investigación-acción, por tanto, generan repercusiones claras y significativas en el desarrollo profesional docente, dado que ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, para llegar a explicitar las perspectivas docentes y transformarlas en la dirección adecuada (Colmenares y Piñero, 2008). A partir de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado llega a ser capaz de identificar las diversas variables que se encuentran comprometidas, a veces de forma inconsciente, y otras de forma conscientes, tanto en la dinámica de su aula como en la cultura de la institución educativa en la que emprende su labor. Se trata, pues, de una investigación que propicia la reflexión introspectiva sobre el modelo didáctico personal, marcado por la influencia de la trayectoria académica como estudiante, de su historia profesional como docente y de su modo de adaptación al contexto socio-institucional.

Teniendo en cuenta que las universidades del siglo XXI deben reconocer la particularidad de cada uno de sus miembros a partir de la implementación de experiencias de aprendizaje en los que puedan sentirse incluidos e incluidas, es indispensable pasar de la retórica a los hechos,

de la reflexión a la acción, y de la gestión del conocimiento a su movilización.

A lo largo de estas páginas, pretendemos poner de relieve la importancia de conformar una educación superior asentada en parámetros pedagógicos que se sumerjan en principios didácticos y prácticas innovadoras de enseñanza, capaces de impulsar un cambio de mentalidad en los integrantes de la comunidad universitaria para fomentar la cultura del trabajo colaborativo en pro de una enseñanza superior de excelencia.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar el valor de la investigación-acción como herramienta de cambio educativo con la que desarrollar procesos de indagación crítica capaces de propiciar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en la educación superior.

2. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO: VOCES Y MIRADAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORADO

El tránsito entre los niveles preuniversitarios y los primeros años en la universidad constituye un fenómeno complejo atendiendo a la situación de incertidumbre que se genera en los estudiantes. En este contexto, el profesorado desempeña un papel fundamental, tratando de indagar acerca de posibles estrategias con las que ayudar al alumnado a desarrollar sentimientos de pertenencia con la comunidad universitaria y aclarar las dudas principales ante un nuevo nivel educativo en el que se exigen altas dosis de autonomía, mayor dedicación académica junto con un importante incremento de responsabilidades y exigencias.

Si nos centramos en analizar la realidad experimentada por el alumnado con diversidad funcional a su llegada a la universidad, podemos reconocer la existencia de múltiples dificultades, en su mayoría relacionadas con barreras arquitectónicas y de conocimiento que hacen aún más compleja la adaptación a un nivel educativo más exigente, lo que nos lleva a constatar la necesidad de avanzar hacia sistemas universitarios inclusivos, ofreciendo las medidas y los recursos más adecuados.

Referirnos a la educación inclusiva es reconocer la importancia de que los centros educativos cuenten con suficientes estrategias, parámetros de enseñanza y de evaluación lo más diversificadas posible, con objeto de atender los intereses y situaciones del alumnado, en busca de una atención personalizada de excelencia y de calidad en todos los niveles educativos, incluido el universitario (Echeita, 2017).

No podemos dudar, en este orden de cosas, que la incidencia del docente en la experiencia académica del alumnado universitario diverso resulta realmente significativa, por lo que hay que prestar atención a sus competencias y a su formación continua como forma de asegurar la presencia, la participación y el logro de todos y cada uno de los estudiantes.

La repercusión de las herramientas tecnológicas en las aulas universitarias, los enfoques de enseñanza centrados en el estudiante o la cada vez mayor presencia de estudiantes tradicionalmente no representados en los espacios universitarios, lleva a la necesidad de reformular el rol docente, subrayando la importancia de recurrir a metodologías de corte innovador e inclusivo y de desarrollar funciones de tutorización y de acompañamiento educativo. La formación permanente, en este orden de cosas, se convierte en una pieza esencial para dar respuesta a esta nueva realidad educativa.

Las investigaciones centradas en valorar la trayectoria formativa del alumnado universitario con discapacidad, ponen de relieve la relevancia atribuida al profesorado, al que se define como un agente principal que influye de forma significativa en la satisfacción con la institución universitaria, denotando que la confianza en las capacidades y las actitudes de flexibilidad, apertura y escucha, son esenciales para promocionar y construir aprendizajes relevantes en la educación superior (Benkohila y Elhoweris, 2020; Lipka et al., 2020; Moriña et al., 2016; Moriña y Perera, 2018). Junto a ello, se admite la necesidad de que el profesorado cuente con la formación, tanto inicial como permanente, con la que ser capaz de 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 y Lindquist, 2017; Hong, 2015; Wray y Houghton, 2018). Además, las valoraciones de los estudiantes con diversidad funcional acentúan la necesidad de que el profesorado conozca en profundidad los recursos tecnológicos que pueden servir de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con la importancia de flexibilizar los procedimientos y las técnicas de evaluación.

En la misma línea, numerosos estudios internacionales en los que han participado docentes universitarios permiten constatar la importancia concedida a la formación inicial y permanente, 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 en las aulas universitarias (Becker y Palladino, 2016; Bunbury, 2018; Fernández-Fernández et al., 2016; Zafrir, 2016). Los resultados más significativos de estas investigaciones denotan que la formación puede ser un eje central con el que adquirir una mayor seguridad, puesto que permite identificar las herramientas y las concreciones curriculares que pueden resultar más adecuadas para trabajar con el alumnado altamente diverso.

En España, la comunidad científica constata importantes carencias formativas del profesorado universitario para atender a la diversidad. En concreto, se advierte la necesidad de incrementar las experiencias de formación continua como forma de adquirir bases metodológicas y conceptuales con las que paliar la incertidumbre acerca de la mejor forma de abordar cada tipo de discapacidad (Alcalá del Olmo et al., 2020; Garabal et al., 2018; Moriña y Perera, 2018; Moriña, 2020; Ortiz et al., 2018). A ello puede añadirse que la mayor parte de los docentes manifiestan desconocer la normativa universitaria en materia de discapacidad (Cermi, 2020), y, con ello, cuáles son los principales derechos que asisten a los estudiantes, cuáles son las obligaciones del profesorado en la atención a la diversidad y qué ajustes didácticos resultan más adecuados en cada caso en función de la casuística y necesidades del alumnado al que atender.

El conocimiento acerca de las cuestiones normativas que regulan los derechos y deberes del alumnado, por tanto, resultan esenciales para los docentes en tanto que les aporta la tranquilidad suficiente con la que entender que la respuesta pedagógica e inclusiva que se ofrezca al alumnado altamente diverso no depende tanto de su iniciativa y buena voluntad, sino que constituye un derecho legalmente reconocido para los estudiantes.

Una de las barreras principales con las que se encuentra el alumnado universitario con discapacidad es la relativa a la estructura curricular de los diversos grados (Moriña, 2020). Esta puede convertirse en un obstáculo didáctico esencial en el caso en que no se diseñe, desarrolle e implemente teniendo en cuenta la gran diversidad presente en las aulas, junto con la necesidad de hacer realidad el principio de equidad en la educación superior.

Como herramienta principal que trata de adaptarse plenamente a las necesidades individuales de cada estudiante, es importante mencionar el Diseño Universal de Aprendizaje (Cermi, 2020; Elizondo, 2020). Este puede definirse como el conjunto de principios destinados al desarrollo curricular buscando garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y alumnas, ofreciendo, para ello, un plan de intervención en el queden delimitadas las intenciones educativas, los métodos de enseñanza, los materiales y los procedimientos de evaluación al alcance de todo el alumnado (Díez y Sánchez, 2015).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades buscan armonizar la formación curricular de los diversos Estados Miembros de la Unión Europea, constituyendo todo ello un escenario propicio para incorporar el Diseño Universal de Aprendizaje en los currículos universitarios. La pretensión no es otra que incorporar de forma transversal en todas las titulaciones la atención a la diversidad, impulsando la investigación y la formación permanente como forma de garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad (Rodríguez-Martín, 2017).

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, podemos destacar las aportaciones de Fernández-Batanero (2011) y Maldonado (2018), en cuyos planteamientos se advierte la importancia de conceder una activa voz al alumnado, ofrecerles la posibilidad de seleccionar aquello que estiman más relevante para su enseñanza-aprendizaje, 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.

De la misma forma, se advierte la necesidad de desarrollar una escucha activa y empática, facilitar la confluencia de los puntos de vista personales, recurrir a diversas fuentes y recursos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo y debatir con el propio alumnado las condiciones más adecuadas para desarrollar la docencia.

No obstante, es importante subrayar que no basta con reconocer la necesidad de contar con competencias idóneas para favorecer la inclusión e incentivar la formación continua del profesorado. Es también imprescindible promover la colaboración entre los diversos miembros de la comunidad universitaria como incentivo para el desarrollo profesional, desde reuniones entre docentes en las que puedan abordarse aspectos concretos relacionados con la docencia, hasta la participación activa en proyectos de innovación e investigación que permitan identificar buenas prácticas en el marco de la atención a la diversidad en el contexto universitario.

En este sentido, es importante destacar la relevancia de la llamada *Lesson Study*, en la que son los propios compañeros y compañeras los encargados de colaborar de forma conjunta para mejorar las prácticas docentes.

El proceso fundamental de la *Lesson Study* consiste en que los docentes, organizados en equipos, se encargan de planificar de forma cooperativa una lección destinada a la consecución de objetivos de aprendizaje concretos. Uno de los docentes es el encargado de impartir la lección, mientras que el resto de los compañeros se encarga de observarlo.

Posteriormente, se realiza una valoración y reflexión a partir de las evidencias que se hayan recogido durante ese proceso, lo que permite identificar posibles mejoras, iniciándose a posteriori la misma secuencia de forma cíclica con otro docente.

Con el firme propósito de atender a la diversidad en la Educación Superior, autores como Simón et al. (2018), se apoyan en los supuestos fundamentales de la *Lesson Study*, acentuando la necesidad de escuchar las voces del alumnado y de atender a los parámetros siguientes:

- Reflexionar con los estudiantes acerca del término de diversidad, las oportunidades que la misma ofrece para el aprendizaje y el compromiso de conjugar de forma equitativa la presencia y la participación de todo el alumnado.
- Diseñar mecanismos con los que atender a las propuestas manifestadas por los estudiantes en relación con la planificación de las clases y los procedimientos de evaluación.
- Desarrollo de prácticas educativas inclusivas, a partir del impulso de estrategias cooperativas que inciten el desarrollo de espacios de aprendizaje compartido.
- Reflexión sobre la propia práctica a partir de valoraciones recogidas tanto de profesorado como estudiantes, como modo de valorar lo aprendido y establecer pautas futuras de intervención.

Se trata de una estrategia asentada en un diálogo continuo entre docentes y entre estos y alumnado, que ayuda a incrementar los niveles de confianza en las propias competencias profesionales y que favorece la puesta en prácticas de entornos de aprendizaje inclusivos y respetuosos con la diversidad. Conforma, por tanto, un instrumento de desarrollo profesional vinculado con las experiencias de investigación-acción participativa y cooperativa, facilitando el cuestionamiento e indagación crítico-reflexiva, al objeto de incrementar la calidad de la docencia (Wood y Cajkler, 2016).

En el apartado siguiente, vamos a detenernos a profundizar en el valor de la investigación-acción como propuesta didáctica con la que propiciar el desarrollo de procesos inclusivos en los espacios universitarios.

3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para fomentar una pedagogía de corte inclusivo en las aulas universitarias, es indispensable que el profesorado asuma un cambio de rol en sus prácticas habituales. En concreto, de lo que se trata es de emplear diversas estrategias metodológicas, desarrollar procesos de autoevaluación de la propia práctica profesional, de la misma forma que asumir un nuevo cometido, más centrado en emprender labores de acompañamiento educativo que en transmitir, de forma exclusiva, contenidos conceptuales.

La universidad inclusiva, a través de procesos de participación y reflexión compartida, puede convertirse en uno de los espacios más significativos en los que propiciar procesos de transformación tendentes a una práctica universitaria inclusiva y de calidad, a partir del análisis compartido de las prácticas docentes y en coherencia con las aportaciones de los propios estudiantes.

A este respecto, la investigación-acción se torna en una de las estrategias didácticas más eficaces para generar procesos de transformación y mejora educativa, destinadas, en este caso, a la implementación de prácticas inclusivas con las que dar respuesta al alumnado potencialmente heterogéneo (Sanahuja et al., 2020).

Seguidamente, vamos a detenernos a revisar en profundidad los postulados esenciales de la investigación-acción y su funcionalidad para hacer realidad una pedagogía de corte inclusivo en el escenario universitario.

Cuando hablamos de investigación-acción, nos referimos a una propuesta de acción educativa que se fundamenta en procesos de reflexión grupal, en tanto que permite analizar lo que sucede en el interior de las aulas, debatirlo y analizarlo de forma consensuada y plantear el diseño

de nuevas intervenciones didácticas destinadas a la transformación y a ofrecer una formación de mayor calidad (Colmenares y Piñero, 2008).

Se trata, ante todo, de transitar de un proceso de reflexión individual, al desarrollo de procesos de reflexión negociada (Barba-Martín et al., 2016), lo que permite que las transformaciones no solo se generen en los espacios áulicos, sino que traspasen sus barreras e incidan en el conjunto de las instituciones educativas.

La investigación-acción ha sido empleada como propuesta metodológica en diversas áreas del conocimiento, si bien, en los contextos educativos, se advierte el propio esfuerzo emprendido por el profesorado para comprender en profundidad y esclarecer las reglas y las técnicas que definen esta metodología como una estrategia de conocimiento esencial con la que optimizar los procesos formativos.

En este sentido, las distintas perspectivas de la investigación-acción se proyectan a favor del desarrollo profesional docente, que, como uno de los actores principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, llega a apropiarse de las teorías y principios esenciales que definen a esta forma de proceder, buscando, tanto la excelencia de la praxis, como la mejora del contexto en el que tiene lugar la intervención didáctica.

La investigación-acción constituye una excelente oportunidad para comprender de forma global los procesos de enseñanza e identificar en ellos procesos de investigación (Moliner et al., 2017), predominando en ellos una búsqueda incesante de estrategias para problematizar la práctica y reorientarla, a partir de procedimientos sistemáticos que hacen que se asemeje a procesos de investigación científica.

La importancia de los procesos de investigación-acción para implementar prácticas educativas inclusivas, puede justificarse si tenemos en cuenta las aportaciones de Echeita et al (2015), quienes advierten la necesidad de promover un tipo de investigación capaz de contribuir a construir un conocimiento inclusivo tanto en lo relativo a los procesos como a los resultados y sus impactos más significativos. No obstante, estos autores reconocen que actualmente disponemos de un gran volumen de conocimiento que puede ayudar en la transformación de las prácticas educativas para que estas sean más inclusivas, si bien es

preciso transitar a la acción y llevar a cabo investigaciones centradas, de forma específica, en sistematizar las principales prácticas inclusivas y sus principales resultados.

Aplicada a los contextos universitarios, la investigación-acción puede convertirse en un método muy eficaz para identificar, por parte de docentes y estudiantes de forma conjunta, prácticas educativas que consigan eliminar barreras actitudinales y curriculares que impiden que los estudiantes con diversidad funcional puedan acceder al conocimiento en las mejores condiciones posibles (Armstrong y Moore, 2004).

En un intento por sintetizar las principales características de la investigación-acción, al objeto de reconocer su importancia en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior, nos parece interesante recurrir a las aportaciones de Sanahuja et al. (2020), que resume las principales señas de identidad de esta propuesta didáctica investigativa de la forma siguiente:

- Constituye un modo de analizar las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan tanto los docentes como los estudiantes en situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Su intención fundamental es profundizar en la comprensión de los procesos que tienen lugar en las aulas, asumiendo una conducta de exploración e indagación reflexiva y constructiva.
- Las situaciones son analizadas desde la perspectiva de los propios protagonistas que las vivencian, es decir, estudiantes y profesorado, recurriendo a procesos de diálogo tolerantes y respetuosos.
- Se busca una mejora de los procesos que tienen lugar en las aulas, al objeto de proporcionar una formación de calidad y excelencia, en la que la atención a la diversidad constituye uno de los ejes esenciales de valoración y de análisis.

- Se trata de vincular la teoría con la práctica para generar conocimientos funcionales y transferibles a múltiples situaciones educativas.

Para conocer las tareas a emprender en el contexto de la investigación-acción, resulta necesario ilustrar las diferentes fases o caminos por lo que se transcurre este proceso (Blández, 2000; Moliner et al., 2017), lo que, además, nos va a permitir perfilar la importancia de esta metodología en la identificación y puesta en marcha de buenas prácticas inclusivas en el contexto universitario:

Fase de diagnóstico.

En esta primera fase, se realiza un estudio riguroso acerca de la realidad educativa, tratando de identificar posibles carencias y/o situaciones problemáticas, recopilando información significativa de las personas implicadas en el proceso, al objeto de que puedan expresar cómo viven su realidad académica, qué aspectos quisieran modificar y cuáles son sus principales dificultades.

Este proceso de detección de necesidades es relevante en la medida en que nos permite perfilar hasta qué punto se está trabajando bajo los parámetros de la inclusión educativa, hacia dónde debe encaminarse la intervención didáctica y qué aspectos hay que priorizar para atender al alumnado potencialmente diverso.

Fase de planificación.

A lo largo de esta segunda fase, comienzan a diseñarse actividades estructuradas siguiendo una secuencia lógica con miras a que la intervención didáctica sea lo más eficiente posible y lleguen a transformarse los contextos en los que esta tiene lugar.

En este sentido, puede resultar adecuado formular interrogantes del tipo

> "¿qué es necesario?"; "¿cuáles son las principales demandas expuestas por el alumnado?"; "¿qué necesidades resultan prioritarias?"; "¿qué actividades pueden tener buena acogida entre los estudiantes?"; "¿hasta qué punto contamos con recursos disponibles para transformar nuestra práctica educativa?"

Planificar, por otra parte, va unido a la necesidad de delimitar objetivos concretos, que expresan las mejoras que deseamos lograr, decidir la metodología de trabajo que resulta más convincente, establecer unos plazos de trabajo y un calendario de ejecución, además de estimar los recursos que resultan imprescindibles.

Fase de implementación.

Una vez conocida la realidad e incluso habiendo detectado carencias y/o situaciones problemáticas a las que hay que conceder respuesta, se trata de establecer el plan de acción que se va a llevar a cabo, siempre desde una perspectiva flexible y abierta atendiendo al proceso y a los acontecimientos que se vayan generando.

En este sentido, deben preverse varias reuniones de seguimiento, que permitan valorar la marcha de la intervención en sí misma, las posibles dificultades o desajustes durante el proceso y la necesidad de plantear modificaciones. Asimismo, a lo largo de esta fase hay que proceder a la implementación o ejecución de las actividades diseñadas en la fase anterior, de tal forma que quede garantizada una activa participación de todos los estudiantes, bajo los parámetros de una metodología cooperativa y capaz de propiciar la argumentación, la reflexión y la crítica compartida.

Fase de reflexión/evaluación.

Llegados a esta fase, se trata de analizar, interpretar y extraer conclusiones de forma reflexiva, en relación con todas las acciones emprendidas en las fases anteriores. Todo ello se traduce en llevar a cabo un esclarecimiento de la situación problemática y/o de las carencias detectadas a partir de procesos de autorreflexión compartida.

Aunque esta es la última fase del proceso de investigación-acción, en realidad debemos destacar que marca un nuevo inicio, en tanto que, en función de la valoración de resultados obtenidos, puede volver a plantearse un nuevo proceso de detección de necesidades.

La evaluación, por tanto, constituye un eje central para valorar las actuaciones emprendidas y los efectos que se van generando en los

participantes, permitiendo una retroalimentación continua para trabajar con la mayor eficacia y eficiencia posible.

A este respecto, resulta fundamental realizar una evaluación integral y permanente, ya que permite tomar conciencia de los avances, identificar posibles obstáculos e indagar en la forma de superarlos, además de decidir qué modificaciones se deben arbitrar en coherencia con los objetivos delimitados previamente.

Como puede observarse una vez expuestas las fases que integran los procesos de investigación-acción, estos forman parte de un proceso cíclico en el que se analiza de forma detenida una situación problemática, se recogen y valoran datos y se propone una acción determinada. Para que todo ello sea realmente efectivo, es necesario que las personas implicadas, esto es, tanto docentes como estudiantes, participen activamente en los procesos de investigación y en la toma de decisiones. En este sentido, la investigación-acción ayuda en la consecución de una intervención educativa más cercana con la realidad del aula, los intereses de los estudiantes, sus expectativas, y, por supuesto, conforma una buena oportunidad para valorar en qué medida estamos trabajando para hacer realidad los principios esenciales en los que se asienta la inclusión educativa.

4. CONCLUSIONES

A la vista de los argumentos expuestos a lo largo de este trabajo, puede advertirse la importancia de los procesos de investigación-acción para analizar la existencia de posibles prácticas inclusivas en las aulas universitarias.

No solo representan una buena oportunidad para superar la brecha existente entre la investigación, la teoría y la práctica, sino que permiten responder a las demandas de las aulas y de los estudiantes que las conforman desde la propia práctica educativa. Asimismo, se contribuye de forma decidida a la mejora de la acción educativa y del propio investigador, partiendo de una concepción dinámica de la realidad, al reconocer que los fenómenos educativos son de naturaleza interrelacionada e interdependiente y, por tanto, susceptibles de mejora.

De esta forma, consigue movilizarse el conocimiento, al existir la posibilidad de investigar conjuntamente acerca de problemas reales, de compartir experiencias entre las partes interesadas y de buscar de forma incesante sinergias desde múltiples miradas sobre una misma situación, al objeto de valorar si resulta o no inclusiva y respetuosa con la diversidad.

El término de movilización del conocimiento, al amparo de la investigación-acción, adquiere el matiz de un doble proceso, de construcción y deconstrucción, al considerar que el propio conocimiento se va gestando, desarrollando y valorando en paralelo a la realización de la investigación en sí misma. Todo ello implica el desarrollo de estrategias de negociación compartida y democrática del conocimiento, comprometido con el cambio y la transformación, situando a estudiantes y profesorado ante los desafíos educativos que plantea la inclusión.

Además de todo lo anterior, se lleva a cabo un cuestionamiento de los roles y las responsabilidades que adquiere el profesorado universitario en su compromiso por hacer realidad relaciones didácticas de igualdad y horizontalidad, formando parte todo ello de un proceso investigador de naturaleza claramente dialéctica.

Gracias a la investigación-acción, por tanto, consiguen crearse las condiciones necesarias con las que atender a la diversidad en los espacios educativos, lo que, al mismo tiempo, se relaciona con algunas de las principales competencias que necesita el profesorado para hacer realidad una educación de corte inclusivo:

- Dialogar acerca de la diversidad, reflexionando de forma conjunta con los estudiantes acerca de la diferencia y de la oportunidad que esta supone para la construcción de aprendizajes y para la mejora docente, ayudando a tomar conciencia del valor de parámetros tan esenciales como la equidad y la solidaridad con los estudiantes que puedan presentar alguna dificultad.

- Implicarse activamente con las valoraciones manifestadas por los propios alumnos y alumnas, considerando lo que estos

pueden aportar, como recurso de inestimable valor para el desarrollo profesional docente.

- Implementar prácticas pedagógicas inclusivas, diseñando las actividades de forma colaborativa con los estudiantes y siempre con la mirada puesta en crear las condiciones más adecuadas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean de calidad.
- Aprender de la propia práctica y de la experiencia, reflexionando de forma continua sobre la misma a partir de la recopilación de evidencias de los propios estudiantes, en busca de la conformación de entornos educativos inclusivos.

El docente, por tanto, se implica en un proceso de transformación de su aula en un espacio de respeto, tolerancia y trabajo compartido con los diversos agentes educativos, facilitándose así que toda la comunidad educativa reflexione activamente sobre sus prácticas educativas con la intención de generar transformaciones hacia una educación más inclusiva, de mayor excelencia y más equitativa.

La investigación-acción, en definitiva, asienta la función docente en parámetros investigadores, en la medida en que, desde la propia realidad profesional, los esfuerzos se concentran en contribuir a la resolución de situaciones problemáticas que hayan podido detectarse, incidiendo todo ello en la mejora y en la transformación de las prácticas educativas. Esta investigación, en definitiva, debe ir acompañada de una toma de conciencia de las intenciones pedagógicas en las que se asientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo la investigación en sí misma un rol fundamental en términos de construcción y desconstrucción de conocimientos.

5. REFERENCIAS

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 7–23.

Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villalba, M.J. y Leiva, J.J. (2020). Perceptions of Professors of Educational Inclusion: Diversity, Cooperation and Commitment. *Universal Journal of Educational Research, 8*(8), 3562-3569.

Altemueller, L. y 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

Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203596012

Arnaiz, P., De Haro, M. y Mirete, A.B. (2017). Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la Región de Murcia. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz, & P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 271-281). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Barba-Martín, R.A., Barba, J.J. y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos, 19*, 161-175. https://doi.org/10.18172/con.2769

Becker, S. y Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Postsecundary Education and Disability, 29*(1), 65-82.

Benkohila, A. y Elhoweris, H. (2020). Faculty attitudes and knowledge regarding inclusion and acommodations of Special Needs and disabilities students: A United Arab Emirates Case Study. *Psycho-Educational Research Reviews, 9*(2), 100-111.

Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. INDE publicaciones.

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

CERMI (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de personas con discapacidad en la universidad española. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Grupo Editorial Cinca. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6252/Universidad_y_discapacidad_La_inclusi%C3%B3n_personas_discapacidad_universidad_espa%C3%B1ola.pdf?sequence=1

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Eudcación, 14(*27), 96-114. https://doi.org/10.18356/1458bfa5-es

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta, 43*, 87-93. http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2015). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(2), 25-48.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*,17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.

Fernández-Batanero, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva, 4*(2), 137-148.

Fernández-Fernández, I., Veliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A. (2016). Towards an Inclusive Pedagogical Culture: Experiences from University Practice. *Revista Electrónica Educare*, *20*(3), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.13

Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P. y 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

Hong, B.S.S. (2015). Qualitative Analysis of the barrier's college students with disabilities experiences in higher education. *Journal of College Student Development*, *56*(3), 209–226. http://doi.org/10.1353/csd.2015.0032

Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education, 9*(1), 15-26.

Lipka, O. Khouri, M. y 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.

Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI, 23*(1), 173-195. https://doi.org/10.5944/educXX1.23753

Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2017). Transitando hacia planes de mejora inclusivos más democráticos y participativos. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz, & P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 292-301). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas Inclusivas en el aula desde la Investigación-Acción*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.

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

Moriña, A., López-Gavira, R. y 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. y Perera, V.H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilites Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education, 00*(0), 1-17. http://doi.org/10.1177/1538192718777360

Murillo, J. y Duk, C. (2018) Editorial: Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 11-13.

Ortiz, A. M., Agreda, M. y Colmenero, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability, 10*(8), 2670. https://doi.org/10.3390/su10082670

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/50140

Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A., Benet, A. y Escobedo, P. (2017). La Escuela Incluida: vinculación del currículum al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz, & P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 643-648). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(1), 125-143. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006

Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la "Lesson Study" como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación, 30*(1), 215-225.

Wood, P. y Cajkler, W. (2016). A participatory approach to Lesson Study in higher education. *International Journal of for Lesson and Learning Studies, 5*(1), 4-18. https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2015-0027

Wray, M. y 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

Zafrir, E. (2016). Attitudes towards student with disabilities in higher education, is there any change? *Education, Reflection and Development, 4*, 640–647.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
Universidad de Sevilla, España

PATRICIA CIFREDO ORTIZ
Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se realiza en el contexto de la asignatura "Derecho de Sociedades de Capital", la cual se imparte en el Máster Oficial de Asesoría Jurídico-Mercantil, Fiscal y Laboral de la Universidad de Sevilla (MAJ en adelante). La docencia que se imparte en este Máster se encuentra repartida entre el Departamento de Derecho Mercantil (por ello la denominación "*Mercantil*" en su título), el Departamento de Derecho Financiero y Tributario (por ello la denominación "*Fiscal*") y el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (causa de la expresión "Laboral" en el nombre de la titulación), todos ellos pertenecientes a la Universidad Hispalense. Las asignaturas del MAJ que corresponden al Departamento de Derecho Mercantil son: Derecho de la Contratación en los Mercados Financieros, Derecho Concursal y Derecho de Sociedades de Capital, siendo esta última donde centraremos nuestra atención. Cada una de estas materias cuentan con un coordinador, que suele ser un profesor con experiencia, encargado de seleccionar los temas concretos a explicar, establecer unos criterios generales en torno a la elaboración del material que debe ponerse a disposición de los alumnos en la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra* y determinar el modelo de examen final, indicando cuántas preguntas nos corresponde redactar a cada profesor en función de la materia que

hayamos impartido. Es el coordinador el encargado de realizar el examen final de la asignatura, que consistirá en una batería de preguntas redactadas por cada profesor que imparte docencia en el MAJ. La revisión de los exámenes también está a cargo del coordinador, y sólo en caso de que existan dudas sobre la respuesta que debería considerarse correcta, se pondrá en contacto con el docente que impartió el tema relacionado con aquélla.

Al tratarse de un Máster, las asignaturas están divididas en sesiones y no en temas (división más propia de los estudios de Grado), contando cada sesión individual con una duración de dos horas y media. En concreto, la materia que se imparte en "Derecho de Sociedades de Capital" se encuentra distribuida en dieciséis sesiones, cada una de las cuales trata de un tema de interés para el alumnado, teniendo en cuenta la actualidad jurídica. Así pues, las sesiones han sido minuciosamente seleccionadas, buscando que el alumno se encuentre capacitado en la práctica para abordar las cuestiones más problemáticas de la disciplina en cuestión.

En el presente curso académico 2021/2022 se encuentran distribuidas del siguiente modo:

Sesión 1: El ejercicio de la actividad empresarial a través de las sociedades de capital y la naturaleza de su inscripción registral; Sesión 2: El derecho de información del socio; Sesión 3: La distribución de competencias entre los órganos de las sociedades de capital; Sesión 4: Clases de acciones en la sociedad anónima; Sesión 5: Nombramiento y cese de administradores; Sesión 6: Los deberes de lealtad de los administradores; Sesión 7: Convocatoria y constitución de la junta: forma, plazo, autoría y contenido; papel de la mesa de la junta; lista de asistentes, declaración de válida constitución, dirección de debates; Sesión 8: El Consejo de administración de las sociedades de capital; Sesión 9: Impugnación de acuerdos de órganos colegiados; Sesión 10: Límites legales y estatutarios del derecho de separación y exclusión de socios: art. 348 bis LSC; Sesión 11: Especialidades de las sociedades cotizadas; Sesión 12: Estatuto de los liquidadores; Sesión 13: Formulación, aprobación y depósito de cuentas: la aplicación del resultado; Sesión 14: Auditoría: nombramiento, ejercicio del cargo y cese; Sesión 15: Las

sociedades profesionales; Sesión 16: Las sociedades de base mutualista.

El perfil del alumnado del MAJ suele ser en su mayoría recién egresados, que buscan ampliar los conocimientos adquiridos en Grado desde un punto de vista práctico para el posterior ejercicio de la abogacía, o la posterior realización del periodo formativo de las enseñanzas de Doctorado.

El modelo metodológico empleado es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Ya que los alumnos de Máster cuentan con conocimientos adquiridos en Grado, tanto de Derecho Mercantil en general como de Derecho de Sociedades de Capital en particular, consideramos este método como idóneo en esta formación superior (Jarne, 2020, p. 35). Así, dos semanas antes de la sesión, se pone a disposición de los alumnos en la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra* un problema de la temática de esta, que debe traer resuelto a clase. De esta forma, el alumno adquiere un rol activo en el aprendizaje práctico, siendo el objetivo principal que trabaje ciertas competencias (como buscar la información necesaria en la Ley o en las bases de datos jurisprudenciales) y no tanto que resuelva el ejercicio de forma acertada. A este respecto, Pacheco y López de la Torre (2011, p. 99) consideran que la resolución del supuesto práctico

> "no es el objetivo final, sino la excusa que sirve de motivación durante el «trayecto», que constituye el verdadero objetivo, pues para lograr resolver el problema el alumno ha de trabajar ciertas competencias profesionales".

Dado que se trata de un Máster, el número de estudiantes en el aula es reducido (en el MAJ se ofertan 30 plazas en total - https://masteroficial.us.es/asesoria/num-plazas -), lo que facilita la aplicación del método ABP (Vargas, 2009, p. 205).

No obstante, la utilización del referido método presenta dificultades. El contenido especializado de las ramas que forman el Derecho Mercantil requiere que el alumnado ostente conocimientos de otras disciplinas (como, por ejemplo, Derecho Civil de obligaciones y contratos), lo que no siempre ocurre. Así, en ocasiones los casos prácticos que se solicitan

se perciben complejos por los alumnos, que como hemos destacado son en su mayoría recién graduados. Ello tiene como consecuencia que el profesor tenga que detenerse en recordar los contenidos que se consideraban adquiridos, demorando por tanto la resolución del problema planteado y la explicación de la sesión, lo que además conlleva a la inseguridad del discente respecto del examen final.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es realizar una propuesta de evaluación del alumnado del MAJ, que se incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permita que el docente conozca o, al menos, se aproxime, al nivel de partida de los estudiantes.

Para ello, se sugiere el recurso a los cuestionarios iniciales y finales. En la presente propuesta, se ha diseñado el cuestionario inicial y final para la Sesión 9 del MAJ ("Impugnación de acuerdos de los órganos colegiados").

Los cuestionarios iniciales y finales exigen que el profesor diseñe una secuencia de preguntas que, con carácter previo al inicio de las sesiones, le permita conocer y analizar los modelos mentales del alumnado sobre cada uno de los problemas planteados (cuestionario inicial). Gracias a estos resultados, el docente tendrá pistas sobre cómo podrá ser la evolución del grupo, lo que le permitirá diseñar la sesión, reajustando las actividades académicas a desarrollar en el aula y, sobre todo, las actividades "de contraste", dado que son las encargadas de ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos de aprendizaje.

Respecto al diseño de las actividades "de contraste", como indican De Alba y Porlán (2019, p. 51), pueden emplearse una multiplicidad de posibilidades:

> "Las informaciones pueden ser unos datos que se aportan, un argumento que se enuncia, una evidencia que se muestra… El soporte que transmite la información puede ser la propia realidad, un texto, la explicación del docente, la aportación de otro estudiante, una imagen, un experimento… Todo dependerá de la disciplina, del problema formulado y de los recursos disponibles".

En el caso que nos ocupa, por ejemplo, una actividad "de contraste" relacionada con la temática de la sesión 9 ("Impugnación de acuerdos de los órganos colegiados") podría ser el análisis de resoluciones judiciales en las que se plantee la impugnación de acuerdos adoptados en la Junta general o en el Consejo de Administración de una sociedad de capital, y en las que se puedan observar las distintas causas que justificarían dicha impugnación (art. 204 LSC), los sujetos legitimados (art. 206 LSC), el procedimiento de impugnación (art. 207 LSC), o la caducidad de la acción (art. 205 LSC).

Como advierte Bain (2007, p. 3), cuando se refiere a la creación de un entorno para el aprendizaje crítico natural, el mismo

> "también compromete a los estudiantes en una actividad intelectual de orden superior: los anima a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca sólo a escuchar y recordar".

Al finalizar la materia correspondiente, el cuestionario diseñado será, de nuevo, realizado por los estudiantes (cuestionario final), con lo que el docente podrá valorar el grado de evolución de los modelos mentales de los estudiantes, comparando los resultados obtenidos con los del cuestionario inicial.

3. METODOLOGÍA

Como se ha señalado en el apartado precedente, para elaborar el cuestionario hemos elegido una de las sesiones que forman la asignatura "Derecho de Sociedades de Capital", siendo ésta la número 9, titulada "Impugnación de acuerdos de órganos colegiados".

Sobre la elaboración de los cuestionarios, es importante que el docente seleccione los aspectos que constituyen el núcleo de la temática en cuestión. En esta propuesta hemos confeccionado un cuestionario con tres preguntas sobre un pequeño supuesto práctico referido a la impugnación de los acuerdos sociales, el cual se detalla a continuación:

> "Con los conocimientos que tienes de Derecho Mercantil, razona una solución a las cuestiones planteadas:

El □□ de septiembre de □□□□ Azulejos González S.L. celebró junta general extraordinaria en la que se aprobó por mayoría un cambio de proveedor en los suministros de la empresa. El acta, que fue aprobada al final de la reunión, estableció como nuevo proveedor a Mayólica S.L., de la que es socio mayoritario Francisco Fernández, que a su vez tiene el □□% de las participaciones de Azulejos González S.L. Dicho acuerdo fue impugnado el □6 de diciembre de □□□□ por Aurelio Aragón, por entender que lesionaba el interés social en beneficio de uno de los socios, pues los materiales que suministra el nuevo proveedor tiene un costo muy superior a los que suministraba el anterior.

1. ¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnable?
2. ¿Quién está legitimado para impugnar el acuerdo?
3. ¿Cuál es el plazo de caducidad de la acción de impugnación?"

Como podemos apreciar, el cuestionario no es muy largo: el supuesto práctico sólo ocupa un párrafo y va acompañado de preguntas cortas, ya que lo que nos interesa saber es el nivel de partida de los estudiantes sobre la materia concreta de la sesión.

En este sentido, cabe traer a colación lo apuntado por Rivero y Porlán (2019, p. 78), quienes, respecto a la forma de diseñar el cuestionario, indican que:

> "Es importante tener en cuenta que no se trata de averiguar si conocen y/o recuerdan las respuestas académicas elaboradas por la disciplina (como se haría en un examen tradicional), sino de conocer su punto de vista sobre el fenómeno estudiado, su manera de pensar sobre él y las ideas que activan o elaboran al hacerlo (que en algunos casos podrá aproximarse a la respuesta disciplinar, pero que en muchos otros no tiene por qué coincidir)".

Esta propuesta de cuestionario podría realizarse en soporte físico o soporte virtual, antes y después de la sesión. Teniendo en cuenta que la misma tiene una duración de 2 horas y media, vemos conveniente realizarlo de manera virtual: en nuestro caso utilizaríamos la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra,* con la que ya están familiarizados los alumnos. De esta forma, no se emplea tiempo de la sesión de clase en esta tarea, lo que redunda en beneficio de los discentes al no suponer

una pérdida de contenidos de la disciplina (sobre este tema, véase Cruz, 2021, p. 43).

Así pues, el docente pondría a disposición del alumno, a través de la *Plataforma Blackboard Collaborate Ultra*, el cuestionario inicial y final, previa y posteriormente a la sesión del MAJ. Tras la realización del primero de ellos, el profesor podrá identificar el punto de partida del alumno, posibilitando un mejor diseño de la sesión a impartir. Será preciso analizar y clasificar las respuestas de forma sistemática, lo que ayudará a conocer los niveles de los estudiantes y sus obstáculos. En la clasificación de las respuestas, lo más conveniente es agruparlas y ordenarlas por su nivel de complejidad y por su aproximación al conocimiento de la materia. Los distintos grupos que se creen representarán distintos niveles de conocimiento, perteneciendo al menor nivel las respuestas más simples o con carencias y al mayor nivel las respuestas más completas (Rivero y Porlán, 2019, p. 80).

De este modo, tomando como referencia el cuestionario propuesto, tras su realización por el alumnado podríamos detectar distintos niveles de conocimiento. Éstos serían clasificados por letras, siendo "A" el más correcto. Así, en la primera pregunta del cuestionario "¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnable?" el modelo de respuesta que obtendrían la clasificación "A" sería la reflexión más cercana al contenido del artículo 204 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital (Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010. Fecha de entrada en vigor – 1 de septiembre de 2010 –):

> "1. Son impugnables los acuerdos sociales que sean contrarios a la Ley, se opongan a los estatutos o al reglamento de la junta de la sociedad o lesionen el interés social en beneficio de uno o varios socios o de terceros.
>
> La lesión del interés social se produce también cuando el acuerdo, aun no causando daño al patrimonio social, se impone de manera abusiva por la mayoría. Se entiende que el acuerdo se impone de forma abusiva cuando, sin responder a una necesidad razonable de la sociedad, se adopta por la mayoría en interés propio y en detrimento injustificado de los demás socios

2. No será procedente la impugnación de un acuerdo social cuando haya sido dejado sin efecto o sustituido válidamente por otro adoptado antes de que se hubiera interpuesto la demanda de impugnación. Si la revocación o sustitución hubiera tenido lugar después de la interposición, el juez dictará auto de terminación del procedimiento por desaparición sobrevenida del objeto.

Lo dispuesto en este apartado se entiende sin perjuicio del derecho del que impugne a instar la eliminación de los efectos o la reparación de los daños que el acuerdo le hubiera ocasionado mientras estuvo en vigor.

3. Tampoco procederá la impugnación de acuerdos basada en los siguientes motivos:

a) La infracción de requisitos meramente procedimentales establecidos por la Ley, los estatutos o los reglamentos de la junta y del consejo, para la convocatoria o la constitución del órgano o para la adopción del acuerdo, salvo que se trate de una infracción relativa a la forma y plazo previo de la convocatoria, a las reglas esenciales de constitución del órgano o a las mayorías necesarias para la adopción de los acuerdos, así como cualquier otra que tenga carácter relevante.

b) La incorrección o insuficiencia de la información facilitada por la sociedad en respuesta al ejercicio del derecho de información con anterioridad a la junta, salvo que la información incorrecta o no facilitada hubiera sido esencial para el ejercicio razonable por parte del accionista o socio medio, del derecho de voto o de cualquiera de los demás derechos de participación.

c) La participación en la reunión de personas no legitimadas, salvo que esa participación hubiera sido determinante para la constitución del órgano.

d) La invalidez de uno o varios votos o el cómputo erróneo de los emitidos, salvo que el voto inválido o el error de cómputo hubieran sido determinantes para la consecución de la mayoría exigible."

Siguiendo con este ejemplo, las clasificaciones siguientes (B, C, D…) se asignarían a las demás respuestas dependiendo de cuál sea el nivel de cercanía o lejanía del conocimiento de referencia, respectivamente.

Con respecto a la segunda pregunta del cuestionario "¿Quién está legitimado para impugnar el acuerdo?" el modelo de respuesta que obtendrían la clasificación "A" sería el razonamiento que más se aproximara al contenido del artículo 206 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital:

> "1. Para la impugnación de los acuerdos sociales están legitimados cualquiera de los administradores, los terceros que acrediten un interés legítimo y los socios que hubieran adquirido tal condición antes de la adopción del acuerdo, siempre que representen, individual o conjuntamente, al menos el uno por ciento del capital.
>
> Los estatutos podrán reducir los porcentajes de capital indicados y, en todo caso, los socios que no los alcancen tendrán derecho al resarcimiento del daño que les haya ocasionado el acuerdo impugnable.
>
> 2. Para la impugnación de los acuerdos que sean contrarios al orden público estará legitimado cualquier socio, aunque hubieran adquirido esa condición después del acuerdo, administrador o tercero.
>
> 3. Las acciones de impugnación deberán dirigirse contra la sociedad. Cuando el actor tuviese la representación exclusiva de la sociedad y la junta no tuviese designado a nadie a tal efecto, el juez que conozca de la impugnación nombrará la persona que ha de representarla en el proceso, entre los socios que hubieren votado a favor del acuerdo impugnado.
>
> 4. Los socios que hubieren votado a favor del acuerdo impugnado podrán intervenir a su costa en el proceso para mantener su validez.
>
> 5. No podrá alegar defectos de forma en el proceso de adopción del acuerdo quien, habiendo tenido ocasión de denunciarlos en el momento oportuno, no lo hubiera hecho".

Tal y como hemos expuesto, las clasificaciones B, C, D y sucesivas se otorgarían a las respuestas menos exhaustivas con respecto al contenido de la norma aquí reproducido.

Para terminar, nos referimos a la tercera pregunta del cuestionario

> "*¿Cuál es el plazo de caducidad de la acción de impugnación*?". En este caso, las respuestas de los alumnos que obtendrían la clasificación "A" serían las que su contenido fuera más cercano al tenor del artículo 205 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital:
>
> "1. La acción de impugnación de los acuerdos sociales caducará en el plazo de un año, salvo que tenga por objeto acuerdos que por sus circunstancias, causa o contenido resultaren contrarios al orden público, en cuyo caso la acción no caducará ni prescribirá.
>
> 2. El plazo de caducidad se computará desde la fecha de adopción del acuerdo si hubiera sido adoptado en junta de socios o en reunión del consejo de administración, y desde la fecha de recepción de la copia del acta si el acuerdo hubiera sido adoptado por escrito. Si el acuerdo se

hubiera inscrito, el plazo de caducidad se computará desde la fecha de oponibilidad de la inscripción".

Como en los demás supuestos, las clasificaciones B, C, D y restantes se otorgarían a las respuestas que se alejaran del contenido de la norma reproducida, siendo "B" la menos lejana y "D" la más distanciada del conocimiento de referencia (artículo 205 del Texto Refundido de la Ley de Sociedades de Capital).

Una vez realizado lo anterior e impartida la sesión, los estudiantes realizarían el cuestionario final, volviendo el docente a ordenar las respuestas según lo explicado. Ello le permitirá contrastar los resultados y le posibilitará evaluar la evolución de los estudiantes, pudiendo advertir los cambios de nivel de cada uno de ellos (por ejemplo, subida del nivel "C" al nivel "A").

Tras este trabajo, el docente puede volcar los resultados globales del grupo en forma de "escaleras de aprendizaje", que representará los niveles y obstáculos detectados en cada una de las preguntas realizadas. En estas escaleras deberán aparecer al mismo tiempo los niveles iniciales y finales para cada pregunta realizada y el porcentaje de alumnos que se sitúan en cada peldaño al principio y al final. Tal y como establece Rivero y Porlán (2019, p. 88), las escaleras de aprendizaje ofrecen una imagen muy gráfica de lo acontecido y permite conocer qué obstáculos han sido superados por la mayoría y cuáles no, lo que nos informa, a su vez, sobre la validez de las actividades de contraste puestas en juego.

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el presente trabajo constituye una propuesta de aplicación de los cuestionarios iniciales y finales en una asignatura concreta de Máster Oficial, y que no se cuenta aún con resultados derivados de su aplicación, a continuación, se expone el proceso y los materiales necesarios para la presentación de los resultados una vez que se desarrolle la experiencia en el aula.

Realizado el cuestionario inicial por el alumnado, y categorizadas las respuestas por el profesor según el nivel de complejidad del modelo de

pensamiento y su aproximación al conocimiento de la materia (A, B, C, D, …), el docente podrá identificar qué obstáculos de aprendizaje existen entre cada nivel y que dificultan la progresión formativa.

Siguiendo con el ejemplo de la pregunta 1 del cuestionario ("*¿Por qué causas piensas que un acuerdo adoptado en junta es impugnable?*"), si la respuesta más evolucionada (nivel A) sería la de los alumnos que se refieran en toda su extensión a todas las posibles causas de impugnación de los acuerdos sociales (p. e., imagínese la respuesta: "*son impugnables los contrarios a la Ley, a los estatutos o al reglamento de la Junta, también los que lesionen el interés social*"), el obstáculo entre este primer nivel (A) y el B podría ser, por ejemplo, que los alumnos del nivel B sólo se refieren a los acuerdos contrarios a la Ley y a los estatutos sociales (identifican, al menos, dos fuentes). Por su parte, el obstáculo de aprendizaje entre el nivel B y el C sería que los alumnos del nivel C se han referido, en términos generales, a los "*acuerdos contrarios a las leyes*" (realizan un razonamiento global).

Tras este primer análisis del cuestionario inicial, el docente podrá diseñar la sesión de clase incorporando en la misma actividad "de contraste", que sirvan para evidenciar los límites de los modelos de pensamiento de los estudiantes (obstáculos de aprendizaje) y superarlos. Según se apuntó anteriormente, las actividades "de contraste" pueden adoptar múltiples variantes: la lectura de un texto legal, de una resolución judicial o administrativa, de un texto doctrinal, la explicación del profesor, las aportaciones realizadas por otros alumnos, material audiovisual (una película), etcétera.

Tras la sesión de clase y la cumplimentación del cuestionario final por los estudiantes, el docente podrá analizar los resultados obtenidos tanto en el cuestionario inicial como en el final, en forma de porcentajes. Ello posibilitará observar en qué medida ha resultado satisfactoria la experiencia para la formación del alumnado. Esto último se habrá conseguido si en el cuestionario inicial los porcentajes mayores se concentran en los niveles inferiores (C, D, por ejemplo), mientras que en el cuestionario final se ha logrado que, en las mismas preguntas, los porcentajes mayores se concentren en los niveles superiores (A, B). Para la realización e ilustración de esta tarea, se acompaña el diseño de la tabla 1,

que ayudará a la agrupación de las respuestas en función del nivel (A, B, C, D, E) en el que se hayan categorizado por el docente.

Tabla 1. Resultados expresados en porcentajes agrupados conforme a los modelos de respuesta del alumnado en cada pregunta del cuestionario:

	CUESTIONARIO INICIAL					CUESTIONARIO FINAL				
PREGUNTAS	Modelos de respuesta					Modelos de respuesta				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	(*)									
2										
3										
4										

(*) cumpliméntese en cada recuadro el porcentaje de respuestas del alumnado que corresponda a cada categoría de modelo de respuesta/pensamiento.

Fuente: elaboración propia

Junto a lo anterior, y para un estudio más específico y personalizado, los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final se podrán organizar igualmente por alumnos conforme a la tabla 2 que se adjunta, lo que permitiría identificar en cada caso si han superado niveles de respuesta del cuestionario inicial al final (dos o más niveles, un nivel), si han mantenido el mismo nivel o incluso si han bajado de nivel en su modelo de respuesta/pensamiento.

Figura 1. Seguimiento del alumnado:

Estudiante	**Pregunta 1**		**Pregunta 2**		**Pregunta 3**		**Pregunta 4**	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
1	(*)							
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

(*) cumpliméntese en cada recuadro el nivel (A, B, C, D, E) en el que se encuadra el modelo de respuesta/pensamiento de cada alumno.

Fuente: elaboración propia

5.DISCUSIÓN

Con carácter general, en la práctica docente tradicional, los contenidos el modelo metodológico y la evaluación no se encuentran "en coherencia" con el nivel de los alumnos, y tampoco se introducen actividades para superar las dificultades que traen de partida.

El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente quien, como experto en el conocimiento, realiza una transmisión directa de contenidos a los estudiantes. En este contexto, como apuntan De Alba y Porlán (2019, p. 39):

> "La mente del estudiante sería como un recipiente vacío que debe ser rellenado por el profesor (…) las relaciones en el aula son unidireccionales y jerárquicas. La palabra la tiene el docente y el que aprende asiste pasivamente al guion representado por el profesor".

Con la realización de esta propuesta, hemos sido conscientes de que el sistema que veníamos aplicando a nuestros estudiantes, resulta en parte incoherente, además de injusto para ellos. El hecho de no tomar en

consideración el modelo de pensamiento del alumnado repercute en una evaluación (la que generalmente se realiza, a través de un examen final) en la que no se valora su evolución, ni tampoco sus verdaderas potencialidades. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que los cuestionarios iniciales y finales como instrumento de evaluación del alumnado constituyen una herramienta especialmente valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de plantear los contenidos, es necesario que el docente tenga en cuenta, tras el recurso a los cuestionarios iniciales y finales, las ideas de los alumnos, sus modelos mentales, intereses y motivaciones. A la hora de justificar esta necesaria adaptación, García Díaz, Porlán y Navarro (2019, p. 67) indican lo que sigue:

> "¿Por qué es necesaria esa adaptación? Pensemos por un momento en unos padres que pretenden que un bebé aprenda a montar en bicicleta cuando aún no sabe andar. O en un profesor de autoescuela que en su primera clase lleva al alumno a un lugar donde el tráfico es denso y complicado. Seguro que ambas pretensiones no nos parecen razonables, pues se están planteando tareas muy alejadas de las capacidades de ambos sujetos. A este proceso de adaptación a las posibilidades del que aprende lo denominamos "ajuste pedagógico".

Dicho lo anterior, no puede dejar de advertirse que el empleo de esta herramienta también presenta sus debilidades (Rivero y Porlán, 2019, p. 77). En concreto, en nuestra experiencia elaborando esta propuesta de aplicación hemos advertido tres, que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la relevancia que tiene, en el proceso de creación e implementación de la herramienta por el docente, que se logre un buen diseño de preguntas para el cuestionario. Del mismo dependerá, en gran medida, que la experiencia sea satisfactoria y fructífera tanto para el docente como para los estudiantes. De entrada, y como se apuntó anteriormente, el mismo no podrá ser demasiado extenso, y las preguntas deben formularse en un sentido amplio y no para obtener una respuesta cerrada (sí/no/no lo sé). En esta línea, y de cara a futuras aplicaciones de esta propuesta, podrían incorporarse preguntas que soliciten interpretar o valorar una concreta situación (p. e.,

> "Una sociedad limitada atraviesa una delicada situación económica, y su falta de liquidez le impide atender el pago importantes deudas con proveedores y trabajadores, así como con la Seguridad Social y Hacienda. No obstante, cuenta con un importante patrimonio inmobiliario. ¿Qué posibles actuaciones consideras que puede emprender la sociedad?"). También cabría solicitar la comparación de fenómenos sobre un asunto concreto, que ponga de manifiesto semejanzas y diferencias (p. e., "¿En qué extremos se diferencia el régimen de las aportaciones no dinerarias en la sociedad anónima y en la sociedad de responsabilidad limitada?").

En segundo lugar, resulta igualmente necesario que el docente logre que los estudiantes se comprometan con la actividad. En concreto, puede solicitarse que manifiesten si están dispuestos a participar en la realización de los cuestionarios y seguir los objetivos expuestos por el profesor. Siguiendo a Bain (2007, p. 10),

> "Los profesores excepcionales piden a sus estudiantes un compromiso con la clase y el aprendizaje. Algunos lo hacen en los ejercicios del primer día de clase cuando exponen las expectativas y lo que han planeado para el curso. Piden a los estudiantes que decidan si de verdad quieren seguir los objetivos de aprendizaje en la forma descrita. Otros detallan las obligaciones específicas que consideran parte de la decisión de unirse a clase".

Obviamente, la contrapartida a ese compromiso asumido por el alumnado será que la actividad se presente con un estímulo adicional para su realización, como puede ser, por ejemplo, la valoración de esta en la calificación final.

Por último, y en tercer lugar, hay que tener en cuenta la importante inversión de tiempo que, en las primeras experiencias que se realicen en el aula, habrá de realizar el docente. Adviértase al respecto que, tras realizarse el cuestionario inicial y el final, el profesor asume la tarea de analizar las respuestas de los alumnos, clasificarlas en función del nivel de modelo de pensamiento, y extraer las correspondientes conclusiones que deriven en el diseño de actividades a desarrollar en el aula. Todo ello implica un plus de tiempo y dedicación en las etapas iniciales, por lo que se espera que, tras la implantación de la experiencia en toda una asignatura o en un concreto bloque temático, de forma progresiva, se reduzca la carga de trabajo para el profesor (más destreza en la

clasificación de las respuestas de los alumnos, así como en la identificación de los obstáculos de aprendizaje que existan entre cada nivel).

6.CONCLUSIONES

La incorporación de los cuestionarios iniciales y finales como herramienta de evaluación en el Máster en Asesoría Jurídico-Mercantil, Fiscal y Laboral (y, más concretamente, en la asignatura "Derecho de Sociedades de Capital"), derivaría en un proceso enseñanza-aprendizaje más completo y beneficioso para el alumnado.

Como se ha analizado en epígrafes precedentes, el cuestionario inicial, distribuido con carácter previo a la sesión de clase, permite, a través del análisis de los modelos de pensamiento de los alumnos, que el docente identifique los extremos más controvertidos de la materia, así como los principales obstáculos de aprendizaje. Gracias a ello, y contando con el tiempo suficiente para poder "reajustar" las materias a tratar en el aula, podría diseñar la sesión de clase en coherencia con el nivel de partida del alumnado. De lo contrario, esto es, planificando la sesión de clase sin tener en consideración el papel protagonista de los estudiantes, se sufren generalmente "desajustes" entre lo diseñado por el profesor (casos prácticos) y su efectiva traslación en el aula.

Nuestro objetivo, en un futuro próximo, es tratar de trasladar esta propuesta de evaluación a las sesiones de clase del MAJ, lo que nos permitirá comparar resultados, identificar los principales obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar nuevas estrategias docentes.

7.REFERENCIAS

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicaciones de la Universitat de València.

Cruz, D. (2021). Aprendizaje del Derecho a partir de las ideas previas de los alumnos. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference Proceedings. CIVINEDU 2021* (pp. 40-44). Madrid: Adaya Press.

De Alba, N. y Porlán, R. (2019). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Ed.), Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Ediciones Morata.

García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2019). Los fines y contenidos de la enseñanza. En R. Porlán (Ed.), Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Ediciones Morata.

Jarne, P. (2020). La enseñanza del Derecho Mercantil a través del aprendizaje basado en problemas. *Revista Docencia y Derecho,* (16), 28-40.

Pacheco, M. y López de la Torre, I. (2011). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del Derecho Mercantil. En E.M. Buitrago y M.J. Sánchez (Eds.), *Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). Innovaciones metodológicas en la economía y en la empresa* (pp. 97-112). Sevilla: Edición digital @tres.

Rivero, A. y Porlán, R. (2019). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata.

Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(4), 193-206.

EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA "DERECHO MERCANTIL II"

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
Universidad de Sevilla, España

FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA
Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de evaluación que presentamos se realiza en el contexto de la asignatura "Derecho Mercantil II", la cual se imparte en el cuarto curso del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla. Se trata de una asignatura obligatoria, anual y la docencia se distribuye en tres horas semanales.

Tradicionalmente, el modelo metodológico de enseñanza empleado por la mayoría del profesorado se ha basado en la transmisión directa al alumnado de los contenidos previamente fijados en el programa de la asignatura (Cruz, 2021). La principal causa de la permanencia en el tiempo de este modelo metodológico ha sido el interés del profesorado por transmitir contenidos en su máximo nivel de formulación, y, de esta forma, tratar de completar el programa.

Ahora bien, dicha "tradición metodológica" tiene varias limitaciones y problemas que deben ponerse de relieve (Gómez, 2002). Uno de ellos es que contribuye a ralentizar la progresión y la evolución del alumnado, dado que, con carácter general, existe una acusada diferencia entre el nivel de las explicaciones y el nivel de partida de los estudiantes. Éstos, en la mayoría de los casos, presentan modelos mentales y formas de pensar alejadas de las propias de la disciplina, lo que tiene como consecuencia principal la incapacidad del alumno por comprender y asimilar el contenido que imparte el profesor.

Teniendo en cuenta las dificultades que en pasados cursos académicos se detectaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en el curso 2020-2021 se diseñaron y emplearon cuestionarios sobre determinados contenidos (conceptuales y procedimentales) de la asignatura Derecho Mercantil II. Y ello con el propósito de conocer los modelos mentales y las formas de razonar de las que partían los estudiantes para, con base en ellas, adaptar el contenido de las explicaciones del tema seleccionado.

Puede decirse, por tanto, que este experimento constituye una expresión del compromiso de los docentes que lo suscriben por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del Grado en Derecho y, en particular, de la asignatura anteriormente citada.

En este sentido, hemos tratado de explorar los modelos mentales y las formas de razonar de los alumnos. Así, frente al modelo metodológico tradicional, en el que el docente infería dicha información a partir de las intervenciones en clase de los alumnos y, en su caso, de los resultados de las prácticas realizadas, el cuestionario inicial nos ha permitido hacerla explícita y analizable (Rivero y Porlán, 2019).

Como se verá de forma específica en los resultados, las ventajas de aplicar esta herramienta son múltiples. Y ello sin perjuicio de las debilidades derivadas del uso de los cuestionarios, las cuales se han tenido en cuenta en la ejecución de esta experiencia; entre ellas, podemos citar la falta de motivación por parte del alumnado a la hora de responder al cuestionario, puesto que saben que el resultado no repercutirá en su calificación final en la asignatura.

2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es presentar y reflexionar sobre una experiencia con cuestionarios (iniciales y finales), desarrollada durante el curso 2020/2021 en la asignatura Derecho Mercantil II, incluida dentro del programa académico del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla.

Tras elegir una parte del contenido de la asignatura citada ("Títulos-valores: la letra de cambio"), se diseñó un cuestionario que permitiese

evidenciar el nivel de conocimientos y la forma de razonar del alumnado en este ámbito.

Así, los resultados del cuestionario inicial permitieron conocer, con un alto grado de precisión, el nivel de partida y los obstáculos de aprendizaje de los estudiantes. Y, con base en estos resultados, ajustar y diseñar las actividades a desarrollar en el aula para tratar de paliar las carencias detectadas. Por su parte, el cuestionario final nos permitió valorar la progresión en el aprendizaje de los alumnos, tras implementar diversos cambios en la metodología docente que posteriormente se indicarán.

No obstante, lo anterior, y desde la perspectiva del alumno, cabe considerar que la realización del cuestionario podría resultar de utilidad para orientarse en su propio proceso de aprendizaje.

En suma, lo que se pretende con el empleo de este tipo de cuestionarios es acercar el método de enseñanza tradicional al nivel de conocimientos propio de cada grupo de alumnos. Así, mediante el recurso a los cuestionarios iniciales y finales, el profesor puede tomar en consideración el nivel de conocimientos del alumnado de una forma realista, para de esta forma adecuar el contenido de las explicaciones y valorar la progresión del grupo con relación a un tema determinado.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la ejecución de este experimento consta, a grandes rasgos, de tres fases. En la primera de ellas, se elaboró el cuestionario inicial que debían responder los alumnos con base en sus conocimientos previos, es decir, sin haber recibido ninguna explicación al respecto. Lo que se busca con este tipo de cuestionario inicial es que el alumno reflexione con base en su propio acervo de conocimiento (principalmente los conocimientos adquiridos en el resto de las asignaturas de Derecho privado y, especialmente, de Derecho mercantil), su experiencia profesional y su sentido común.

En esta ocasión se ha realizado el cuestionario sin suministrar ningún tipo de material o explicación específica. Pero podría haberse proporcionado algún material antes de la realización del cuestionario inicial

como, por ejemplo, resúmenes del tema, esquemas o diapositivas de clase (García, 2019).

En la segunda fase, se agruparon y sistematizaron las respuestas de los alumnos siguiendo unos criterios de corrección. Por último, en la tercera fase se introdujeron actividades de contraste basadas en los resultados del cuestionario inicial, y se elaboró el cuestionario final para contrastar los resultados obtenidos con respecto a los del cuestionario inicial.

A continuación, analizaremos de forma específica los aspectos más relevantes de la metodología empleada en la preparación del cuestionario por el profesor y en su ejecución por los alumnos.

3.1. El contenido del cuestionario

El docente debe seleccionar los aspectos más importes de la materia, es decir, aquellos que constituyen el núcleo de la temática en cuestión. Por ello, el tema elegido para realizar la experiencia fue el relativo a los Títulos-valores y, en particular, el apartado de la letra de cambio (Jiménez y Díaz, 2021), ya que el régimen jurídico de las relaciones cambiarias constituye uno de los pilares tradicionales del temario de la asignatura Derecho mercantil II.

Para analizar los distintos elementos que integran el cuestionario reproduciremos su contenido:

> *"Con los conocimientos que tienes de Derecho Privado, en general, y de Derecho Mercantil, en particular, razona una solución a los problemas y cuestiones planteadas.*
>
> *Cementos Andalucía, S. L. vendió a Suroeste Construcciones, S. A. una partida de mortero seco y hormigón por valor de □□□□€. Se acordó aplazar el pago en seis meses, emitiéndose una letra de cambio cuyo pago fue garantizado mediante aval por Hispana de Ingeniería, S. A.*
>
> *□ ¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una la letra de cambio?*
>
> *El □ de julio, Andrea Aranda compró a Inforhelp, S, A. diez equipos informáticos, por un valor total de □□□□€, emitiéndose por Andrea Aranda una letra de cambio por dicho importe, que fue avalada por*

Matías Méndez, y quedando aplazado su pago hasta el □de octubre. El □□de julio, el tomador endosó la letra a Reparaciones Informáticas, S. L. y, llegado su vencimiento, el título resultó impagado.

□ ¿Contra quién o quiénes podrá reclamar el pago el tenedor legítimo de la letra de cambio?

3. ¿Qué acciones judiciales podrían ejercitarse?

□ ¿Qué podría reclamarse?".

Como puede comprobarse, hemos tratado de confeccionar un cuestionario con una extensión comedida. Y ello debido a que lo importante en estos casos no es evaluar al alumnado, sino simplemente conocer el nivel de conocimientos sobre la materia y su forma de razonar ante los problemas jurídicos que plantea este contenido.

El cuestionario está integrado por un total de cuatro preguntas, la primera de ellas está referida a un supuesto de hecho específico y el resto de las preguntas (de la segunda a la cuarta) a otro supuesto de hecho. Mediante el empleo de dos supuestos prácticos hemos tratado de dar un mayor estímulo al alumno a la hora de reflexionar acerca de las distintas preguntas y sus posibles respuestas.

Asimismo, hemos incluido preguntas concretas, para de esta forma reducir el margen a interpretaciones arbitrarias y obtener resultados precisos. Como puede comprobarse, las preguntas están referidas a los puntos más importantes del epígrafe de la asignatura relativo a los Títulos valores: la letra de cambio; en particular, a la finalidad y naturaleza de la letra de cambio, a los elementos subjetivos, y al contenido de las relaciones cambiarias.

Con la primera pregunta, referida al primer supuesto de hecho, se pretende que el alumno describa la finalidad de la operación cambiaria, tomando en consideración la naturaleza jurídica de este tipo de instituciones jurídicas. En la segunda pregunta del cuestionario, referida al segundo supuesto de hecho que se formula, se pretende que el alumno identifique los elementos personales de la relación cambiaria descrita.

En la tercera pregunta (también referida al segundo supuesto de hecho), el propósito es que el alumno identifique las acciones que nacen como consecuencia de las operaciones mercantiles que refleja el supuesto. Y,

en la cuarta pregunta del cuestionario, se busca que el alumno identifique el contenido de la reclamación que podría ejercitar, en su caso, el tenedor legítimo de la letra de cambio.

Las preguntas se basan en situaciones prácticas que pueden plantearse con frecuencia en el ámbito de las relaciones cambiarias (Pacheco, 2015). Esta característica se refuerza con el empleo de dos supuestos de hecho a partir de los cuales se formulan las preguntas del cuestionario.

Por último, resta indicar que en la realización del cuestionario también se ha tomado en consideración el nivel de formación del alumnado. En este caso, se trata de estudiantes de cuarto curso del Grado en Derecho, los cuales, en la mayoría de los casos, han superado la asignatura de Derecho mercantil I, así como las asignaturas Derecho civil I, II y III. Naturalmente, los conocimientos adquiridos en estas asignaturas no son suficientes para responder de forma exacta al cuestionario, pero aquellos alumnos con una base sólida en las citadas materias estarán, con carácter general, en mejores condiciones para responder a las preguntas que se formulan.

En definitiva, hemos tratado de confeccionar un cuestionario no muy extenso, basado en supuestos prácticos de respuesta abierta que pueden responderse de forma espontánea, y que resulten, en cierta medida, estimulantes para el alumnado.

3.2. La forma de realización del cuestionario

El cuestionario fue distribuido entre el alumnado en dos momentos diferentes: al iniciar la lección del programa (cuestionario inicial) y al terminarla (cuestionario final). Una vez respondido el cuestionario inicial, se analizaron las respuestas del alumnado, agrupándose en diferentes categorías en función de la idea de fondo o razonamiento que compartían y de su adecuación al régimen jurídico vigente.

Terminada la lección, los alumnos respondieron las mismas preguntas en el cuestionario final, lo que posibilitó, de nuevo, categorizar las respuestas, analizar la progresión de cada estudiante y, en suma, evaluar el aprendizaje del alumnado, tal y como se expondrá de forma más detallada en los resultados y en las conclusiones de este trabajo.

En esta ocasión, decidimos realizar la experiencia de forma presencial durante el periodo ordinario de clases y, por ello, utilizamos el formato papel. Pero también podría haberse recurrido a la plataforma virtual, la cual plantea algunas cuestiones específicas que deben tenerse en cuenta por los docentes a la hora de realizar este tipo de experiencias (sobre la importancia de las TIC en la enseñanza del Derecho mercantil, Vega, 2008).

3.3. El análisis de las respuestas: La clasificación de los resultados

El análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial permitió identificar varios modelos de respuestas, los cuales se muestran en la tabla 1 (la cual reproducimos al final de este apartado).

En este sentido, hemos tratado de agrupar y ordenar las respuestas (asignándoles una letra) en función de su nivel de exactitud, es decir, atendiendo a la adecuación de la respuesta al régimen jurídico cambiario previsto en la Ley 19/1985, de 16 de julio, Cambiaria y del Cheque. Siguiendo este criterio, hemos establecido varios niveles de conocimiento de menor a mayor, asignando a cada nivel una letra de la -A- a la -E-, siendo el modelo de respuesta -A- el correcto y el -E- el más alejado de la respuesta exacta (Rivero y Porlán, 2019).

Así, en lo que respecta a la primera pregunta del cuestionario ("*¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una la letra de cambio?*"), la única referida al primer supuesto de hecho, el modelo de respuesta que obtuvo la calificación -A- fue aquella que identificó de forma precisa el sentido y la finalidad de las instituciones cambiarias (tanto desde la perspectiva del deudor como del acreedor).

Continuando con el ejemplo anterior (referido a la primera pregunta del cuestionario), la letra -B- se atribuyó a las respuestas que reflejaron una comprensión parcial de la finalidad y de la naturaleza de las instituciones cambiarias. Por su parte, el modelo de respuesta -C- se asignó a las respuestas que reflejaron un conocimiento muy básico e impreciso de

la figura jurídica. Por último, el modelo de respuesta -D- se atribuyó a aquellos casos en los que el alumno dejó la pregunta en blanco.

En la segunda pregunta del cuestionario ("*¿Contra quién o quiénes podrá reclamar el pago el tenedor legítimo de la letra de cambio?*"), referida al segundo supuesto de hecho, se añade un modelo de respuesta adicional, de forma que caben cinco posibilidades (de la -A- a la -E-). En este caso, el modelo -A- se asignó a aquellas respuestas que identificaron todos los sujetos a los que podría reclamarse el importe de la letra de cambio; el modelo -B- se atribuyó a las respuestas que identificaron a parte de los obligados cambiarios, sin reflejar confusión en las figuras; con el modelo -C- se representaron las respuestas genéricas a los "obligados cambiarios", es decir, aquellas respuestas carentes de precisión; el modelo -D- se asignó a las respuestas que contenían errores relevantes en la identificación de los sujetos cambiarios; y, por último, el modelo -E- se asignó a las respuestas en blanco.

En lo que respecta a la tercera pregunta ("*¿Qué acciones judiciales podrían ejercitarse?"*), también referida al segundo supuesto del cuestionario, se asignó la calificación -A- a las respuestas que identificaron de forma precisa todas las acciones cambiarias y extra-cambiarías ejercitables en el caso; la calificación -B- se atribuyó a las respuestas que identificaban de forma precisa las acciones cambiarias; la calificación -C- a las respuestas que contenían una referencia genérica a las acciones cambiarias; la calificación -D- a las respuestas que se referían de forma imprecisa a reclamaciones de cantidad; y, por último, la categoría -D- se asignó a las respuestas en blanco.

En la cuarta pregunta y última pregunta del cuestionario ("*¿Qué podría reclamarse*?"), referida también al segundo supuesto de hecho, la calificación -A- se atribuyó al modelo de respuesta más cercana al contenido del art. 58 de la Ley Cambiaria y del Cheque[9]; por otro lado, la

[9] El art. 58 de la Ley Cambiaria y del Cheque dispone que "*[E]l tenedor podrá reclamar a la persona contra quien ejercite su acción: Primero.– El importe de la letra de cambio no aceptada o no pagada, con los intereses en ella indicados conforme al artículo 6 de esta Ley. Segundo.– Los réditos de la cantidad anterior devengados desde la fecha de vencimiento de la letra calculados al tipo de interés legal del dinero incrementado en dos puntos. Tercero.– Los demás gastos, incluidos los del protesto y los de las comunicaciones. Si la acción se*

calificación -B- se asignó a las respuesta que identificaban con meridiana claridad el importe de la letra, los intereses y otros gastos; la calificación -C- se atribuyó a las respuestas que simplemente indicaban el importe de la letra y una indemnización; bajo el modelo de respuesta -D- se agruparon las respuestas que de forma genérica hacían referencia exclusivamente al importe de la letra de cambio; y, por último, el modelo -E- se asignó a los casos de ausencia de respuesta.

Una vez finalizada la explicación del tema relativo a los Títulos-valores (tal y como indica el programa de la asignatura), los estudiantes realizaron de nuevo el mismo cuestionario, volviendo el docente a ordenar las respuestas con arreglo a los criterios indicados.

Como se verá, este sistema permitió contrastar los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios (inicial y final) y valorar la evolución de los estudiantes, pudiendo advertir los cambios de nivel de cada uno de ellos (por ejemplo, subida del nivel "C" al nivel "A") tras adaptar el contenido y la profundidad de las explicaciones a los resultados iniciales.

---

ejercitase antes del vencimiento, se deducirá del importe de la letra el descuento correspondiente. Este descuento se calculará al interés legal del dinero vigente al día en que la acción se ejercite, aumentado en dos puntos".

Tabla 1. *Definición de los modelos de respuesta:*

MODELO	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
E		Sin contestar	Sin contestar	Sin contestar
D	Sin contestar	Referencia a sujetos cambiarios de forma errónea (el tomador, el librador, el endosante…)	Referencia a una reclamación de cantidad	El importe de la letra exclusivamente
C	Garantizar el pago	Referencia de forma genérica a los "obligados cambiarios"	Referencia genérica a las acciones cambiarias	El importe de la letra y una indemnización
B	Poner en circulación el crédito; dar crédito al deudor; reforzar jurídicamente la relación	Identifican al librado-aceptante y a su avalista, pero no al endosante	Referencia a la acción cambiaría directa y a la acción de regreso	El importe de la letra, intereses y otros gastos (comunicaciones...)
A	Al acreedor le permite poner en circulación el crédito y obtener liquidez antes del vencimiento; y al deudor le concede crédito hasta la fecha del vencimiento. Además, se otorga mayor seguridad jurídica porque el titulo lleva aparejada ejecución	Identifican a todos los sujetos del caso práctico a los que podrá reclamarse el importe de la letra	Referencia a las acciones cambiarías (directa y de regreso) y a las acciones extracambiarías (causal y de enriquecimiento injusto)	El importe de la letra, los intereses pactados, los réditos de la cantidad anterior devengados desde el vencimiento y los demás gastos (comunicaciones, protesto)

4. RESULTADOS

A continuación, se recoge en la tabla 2 una comparación de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final, en forma de porcentajes. Como puede apreciarse, los resultados evidencian que los estudiantes mejoraron significativamente su nivel de partida en la materia. Obsérvese, al respecto, que en las preguntas 3 y 4 del cuestionario inicial, el 100% de las respuestas del alumnado se encontraba distribuida en los modelos de respuesta “B”, “C” y “D”. Por su parte, en el cuestionario final, en la pregunta 3 el 73% del alumnado responde siguiendo

los modelos de respuestas “A” y “B”. El mismo patrón se observa en la pregunta 4, en la que alcanzan dichos niveles (“A” y “B”) el 54% de los estudiantes.

Tabla 2. *Resultados expresados en porcentajes agrupados conforme a los modelos de respuesta del alumnado en cada pregunta del cuestionario:*

PREGUNTAS	CUESTIONARIO INICIAL					CUESTIONARIO FINAL				
	Modelos de respuesta					Modelos de respuesta				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	4,4%	20,0%	33,3%	37,7%		18,0%	38,5%	28,2%	10,0%	
2	15,5%	35,5%	15,5%	22,2%	11,1%	26,3%	58,0%	5,3%	5,3%	5,3%
3	0,0%	8,8%	35,5%	31,1%	22,2%	27,0%	46,0%	21,6%	0,0%	2,7%
4	0,0%	15,5%	22,2%	22,2%	37,7%	19,0%	35,0%	8,0%	20,5%	15,4%

Analizando las respuestas concretas de los estudiantes conforme a los modelos categorizados en la tabla 1, en la primera pregunta del cuestionario se observan dos obstáculos fundamentales. El primer se encuentra entre el nivel “C” y “B”, y consiste en llegar a identificar, al menos, alguna de las posibles finalidades de trasladar una relación jurídica a una letra de cambio, más allá de en términos generales a que se persigue garantizar el pago. El segundo obstáculo se sitúa entre el nivel “B” y “A”, y se refiere a la identificación de las concretas finalidades o función que cumple la letra de cambio para las partes.

La segunda pregunta del cuestionario presenta tres obstáculos para los estudiantes. El primero es el que existe entre el nivel “D” y “C”, y es el de ser capaz de referirse en términos específicos conforme a la materia tratada a los “*obligados cambiarios*” (más allá de referencias genéricas al deudor, al obligado al pago…). El segundo obstáculo se encuentra entre el nivel “C” y “B”, y es decisivo en el sentido de que los alumnos dan el paso de identificar a los sujetos del caso práctico e indicar algunos de los obligados cambiarios contra los que se podría reclamar el pago de la letra. Por último, el hecho de llegar a identificar no sólo a algunos obligados sino a todos los sujetos del caso a los que se les puede exigir el pago constituye el tercer obstáculo, que se ubica entre los niveles B y A.

En la pregunta 3, en la que se trataba de indicar qué acciones judiciales podrían ejercitarse para reclamar el pago de la letra, se aprecian tres dificultades para el aprendizaje: la referencia al concepto general de "acciones cambiarias", más allá de indicar la posibilidad de plantear una reclamación de cantidad (entre el nivel "D" y "C"); el hecho de ser capaz de identificar las acciones cambiarias directa y regreso, y contra quién pueden ejercitarse (entre el nivel "C" y "B"); y, por último, el paso más significativo en el proceso de aprendizaje de este extremo del Derecho cambiario, que es identificar no sólo las acciones cambiarias directa y de regreso y contra quién pueden ejercitarse, sino también las acciones extra-cambiarias causal y de enriquecimiento injusto y en qué casos pueden plantearse (entre el nivel "B" y "A").

Por último, en la pregunta 4 del cuestionario se identifican tres obstáculos principalmente. El primero se sitúa entre el nivel "D" y "C", y consiste en la referencia al importe del crédito junto con "*otras cantidades*", pero sin identificar aún cuáles. El segundo obstáculo se encuentra entre el nivel "C" y "B", y se refiere al paso de llegar a identificar algunas de esas "*otras cantidades*", haciendo referencia al respecto a los intereses y otros gastos. El tercer obstáculo se ubica entre el nivel "B" y "A", y se refiere al hecho de ser capaz de identificar exactamente qué importes son reclamables conforme al régimen de la Ley Cambiaria (crédito, réditos de la cantidad anterior devengados desde el vencimiento y demás gastos, incluidos comunicaciones y gastos de protesto).

En la tabla 3, a continuación, se recoge un estudio más específico de los resultados obtenidos con diez alumnos participantes en la experiencia de mejora, quienes completaron ambos cuestionarios. 7 de los 10 estudiantes mejoraron con una diferencia de más de dos niveles en una o más respuestas; y 6 de los 10 estudiantes progresaron con una diferencia de un nivel en una o más respuestas.

Tabla 3. *Seguimiento del alumnado:*

Estudiante	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
1	D	C	C	B	D	B	D	B
2	C	A	D	B	D	A	B	A
3	B	A	D	A	D	A	C	A
4	E	B	D	B	C	A	E	B
5	C	B	B	A	C	B	E	B
6	C	B	D	B	D	C	D	C
7	B	A	C	A	B	A	C	B
8	C	B	D	A	D	B	C	B
9	D	C	B	A	D	B	D	A
10	D	B	B	A	D	C	E	A

5. DISCUSIÓN

Como afirma Bain (2007), la creación por el docente de experiencias de aprendizaje diversas posibilita que los alumnos tengan un papel más protagonista. Una ellas, que propone precisamente el autor, es la práctica de comenzar las clases con los propios estudiantes, lanzando preguntas o presentando cuestionarios, en lugar de con la disciplina. Con ello, las explicaciones comienzan en lo simple, y se dirigen progresivamente hacia lo más complejo.

En línea con ello, en la experiencia de mejora descrita se ha intentado implementar en el aula el uso del cuestionario (inicial y final), como herramienta de evaluación del alumnado más allá de la calificación final. Sin duda, el empleo de este nos ha servido para ser conscientes de la importancia que tiene conocer en qué punto se encuentran los alumnos en el momento de comenzar en clase con el aprendizaje de nuevos contenidos. Consecuentemente con ello, se ha podido comprobar que, en nuestra anterior práctica docente, ni los contenidos ni el modelo metodológico ni la evaluación estaban en coherencia con el nivel de los

alumnos, y tampoco se incorporaban actividades para superar las dificultades que traían de partida.

Desde esta perspectiva, el empleo de los cuestionarios iniciales y finales ha otorgado mayor coherencia al proceso de aprendizaje de los estudiantes: aquellos que presentaban mayores obstáculos o que partían de modelos de pensamiento de niveles inferiores pudieron ser identificados más prematuramente por el docente, lo que posibilitó que se pudieran reajustar los contenidos a profundizar en el aula (con lo que no estuvieron irremediablemente abocados a un rendimiento académico más bajo, reflejado exclusivamente en la calificación final).

Centrándonos en el diseño del cuestionario empleado, los resultados recogidos en la tabla 2 revelan que las preguntas 3 y 4 (relativas a la naturaleza de las acciones nacidas como consecuencia de las operaciones realizadas; y la identificación del contenido de la reclamación) fueron mejor asimiladas por los estudiantes. Como se apuntó anteriormente, en la pregunta 3, el 73% del alumnado respondió siguiendo los modelos de respuestas más evolucionados, "A" y "B". Y en la pregunta 4 alcanzan dichos niveles ("A" y "B") el 54% de los estudiantes.

Dichos resultados pueden deberse al tipo de pregunta que se formuló en ambos casos, que permitió una mayor reflexión por parte del alumnado. Por ello mismo, y de cara a futuras experiencias de mejora en la evaluación, resulta conveniente que en el diseño de las preguntas se siga como criterio el de las preguntas abiertas y estimulantes, dado que aportan más información que las cerradas (que pueden ser respondidas al azar -sí/no-, y tampoco permiten analizar la lógica empleada por el estudiante a la hora de responderla). Este propósito habrá de complementarse, como hemos hecho en esta experiencia, con el recurso a preguntas indirectas, esto es, referidas a posibles situaciones cotidianas (p. e., la pregunta 1: "*¿Con qué finalidad piensas que Suroeste Construcciones, S. A. y Cementos Andalucía, S. L. trasladan dicha relación a una la letra de cambio?"*), que se alejen de la mera definición académica. A nuestro juicio, y una vez realizada la práctica y conforme a los resultados obtenidos, esta parte de la experiencia es, sin duda alguna, una de las más complejas para el docente, dado que exige una reflexión

detenida sobre los contenidos de la asignatura, y sobre qué queremos obtener del alumnado.

Por último, no podemos finalizar este apartado sin mencionar dos objeciones.

La primera, es que, siendo los cuestionarios inicial y final una herramienta de evaluación del alumnado, sería conveniente que, en su empleo, los docentes tengan en cuenta la realización de estos por los estudiantes de cara a la calificación final. Es cierto que evaluar y calificar no son términos sinónimos, que la evaluación es un proceso continuo y no puntual, que presenta mayor complejidad, dado que no consiste en certificar el nivel de conocimientos de los estudiantes (Rivero y Porlán, 2019). No obstante, teniendo en cuenta que los alumnos generalmente presentan un perfil pasivo en el aula, como meros receptores de información que no participan activamente en el proceso de aprendizaje, resulta necesario que esta actividad se presente con un estímulo adicional para su realización. Ello, unido a que el profesor asuma el compromiso de dar unas clases a las que vale la pena acudir, posibilitará una mayor dedicación de los estudiantes (Bain, 2007). De lo contrario, los alumnos, como ha ocurrido en esta experiencia, se muestran en parte reticentes y las novedades no fueron del todo bien recibidas.

En segundo lugar, no puede dejar de advertirse que el empleo de los cuestionarios inicial y final como herramienta de evaluación implica, en las primeras experiencias que se desarrollan en el aula, una importante carga de trabajo para el docente. Téngase en cuenta que, hasta que no se realiza el cuestionario inicial por el alumnado, se analizan las respuestas y se categorizan, el profesor no es consciente de los extremos de la materia que necesitan más tiempo en el aula, de aquellos que hay que readaptar, y de los que podrían ser trabajados de forma autónoma por los alumnos fuera de clase. En este sentido, el reajuste posterior de las actividades académicas (y, sobre todo, de las actividades "de contraste", dado que son las encargadas de ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos de aprendizaje) a la luz de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, supone generalmente un plus de tiempo que alarga el proceso, y que puede resultar incompatible con el calendario académico.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de los cuestionarios iniciales y finales como herramienta de evaluación del alumnado, así como los resultados obtenidos en esta experiencia han sido, en general satisfactorios tanto para los profesores como para los estudiantes. El análisis comparativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios puso de manifiesto que los alumnos habían evolucionado (en mayor o menor medida, según los casos) hacia modelos mentales más evolucionados, ofreciendo respuestas más complejas a las preguntas planteadas, y más próximas al conocimiento de la materia. Esto último contribuyó a orientarnos sobre las actividades que había que trabajar en el aula.

Gracias a esta experiencia, hemos sido conscientes de la importancia que tiene saber en qué punto se encuentran los estudiantes en el momento de comenzar en clase con el aprendizaje de nuevos contenidos. Es posible que, en ocasiones, se enfrenten a una disciplina de la que no tienen conocimientos previos, pero ha podido comprobarse que el docente siempre puede aproximarse a sus modelos mentales con ejercicios o cuestiones planteadas en términos coloquiales.

También ha posibilitado conocer cuál debe ser el objetivo o fin último de las clases. Las disciplinas del Derecho se caracterizan por tener unos densos contenidos teóricos, a veces inabarcables, y generalmente la principal preocupación del profesor es avanzar todo lo posible para que los alumnos llegasen al examen con toda la asignatura explicada/expuesta en clase. Frente a ello, con la incorporación de los cuestionarios iniciales y finales hemos podido aprender que, más que acabar el programa y todos sus apartados, es recomendable hacer, dentro de cada bloque, un análisis previo de los contenidos, y, a partir del mismo, hacer un diseño de las sesiones enfocadas en el proceso de aprendizaje del alumno.

A través las pequeñas mejoras como la realizada en este caso podremos alcanzar progresivamente un sistema (contenidos-metodología-evaluación) más coherente y justo con las capacidades de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicaciones de la Universitat de València.

Cruz, D. (2021). Aprendizaje del Derecho a partir de las ideas previas de los alumnos. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference Proceedings. CIVINEDU 2021* (pp. 40-44). Madrid: Adaya Press.

García, L. (2019). Innovación docente en el ámbito de las ciencias jurídicas: una aproximación desde el Derecho Internacional Público. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. *Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1308-1327). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 261 - 334.

Jiménez, G. y Díaz, A. (2021). *Lecciones de Derecho Mercantil*. Madrid: Tecnos.

Pacheco, M. (2015). *Casos y cuestiones de Derecho Mercantil*. Sevilla: Red de Impresión 2013.

Rivero, A. y Porlán, R. (2019). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata.

Vega, J. A. (2008). Metodología docente en Derecho mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*, (20), 29 - 69.

LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mª LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un asunto ampliamente valorado y debatido en el panorama educativo internacional por organismos del más alto nivel. La UNESCO (2020) la sitúa entre sus prioridades en materia de educación. A pesar de existir acuerdo internacional sobre su relevancia en el camino hacia una sociedad más justa, revisiones en materia de educación inclusiva ponen de manifiesto al menos dos cuestiones: falta de consenso respecto a cómo definirla (Göransson y Nilholm, 2014; Messiou, 2016) y escasez de evidencia sobre los efectos de la inclusión en diferentes agentes y ámbitos (Göransson y Nilholm, 2014; Powell et al, 2015). Entre las condiciones que pueden facilitar esta situación encontramos la amplia variedad de definiciones aceptadas sobre qué es educación inclusiva (Messiou, 2016); la propia naturaleza del concepto, a saber, poliédrico, con muchas facetas o planos que analizar tanto en su vertiente teórica como práctica (Echeita, 2019); el hecho de que distintos autores destaquen en sus estudios aspectos dispares englobados todos ellos bajo el concepto "educación inclusiva" (Messiou, 2016) y la variabilidad de metodologías usadas en los estudios sobre inclusión (Donata et al, 2013). Además, vinculado con los métodos de investigación, encontramos muchos estudios con aproximaciones metodológicas poco colaborativas con los participantes (Messiou, 2016; Parrillas, 2009; Parrilla, Susinos, Gallego-Vega y Martínez, 2017). Este aspecto ha sido objeto de consideración y reflexión por parte de algunas autoras en investigaciones previas.

En esta línea Parrilla (2009) con su interrogante sobre la colaboración entre investigadores y participantes en el campo de la educación inclusiva anima a profundizar sobre este aspecto: "¿Y si la investigación sobre inclusión no fuese inclusiva?". Algunas respuestas que provienen de la investigación y buscan evidenciar el modo en que se desarrolla la investigación en el ámbito de la educación muestran un panorama claro. Según Messiou (2016), sólo un 3% de un total de 650 artículos sobre educación inclusiva revisados de entre los años 2005 y 2015 en la reconocida revista International *Journal of Inclusive Education* planteaba algún tipo de colaboración entre las personas investigadoras y las investigadas. Este escenario en parte puede explicarse desde fundamentos epistemológicos: el dominio de la tradición positivista en la Ciencia desde la que el aparente distanciamiento entre el investigador y el objeto de estudio era considerado garantía de calidad (León y Montero, 2015; Denzin y Lincoln, 2012) pueden contribuir a mantener este escenario. Estas metodologías son contrarias a la ideología de la educación inclusiva, a saber, participativa, colaborativa, y, a su vez, son metodologías que reducen el poder transformador de la investigación, relegando a los participantes al papel de informantes (Messiou, 2016; Parrillas, 2009). Sin embargo, y siguiendo con la cuestión propuesta por Parrillas, en la medida en que las investigaciones sean más participativas se hace más probable que puedan contribuir a la transformación social, en contraposición a conclusiones que se centran prioritariamente en beneficios directos para la comunidad académica (Messiou, 2016; Susinos y Parrillas, 2008; Parrilla, 2009; Parrilla et al, 2017).

El estudio que aquí mostramos busca precisamente incidir en tres de las cuestiones previamente señaladas. El objetivo de este trabajo es conocer cuáles serían para profesionales inmersos en procesos de transformación escolar hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas las razones para adherirse a esta propuesta educativa, conocer los resultados deseables de ese proceso de cambio e indagar qué relevancia tienen diferentes aspectos de las vidas de los centros escolares de cara a transformaciones con ese horizonte de cambio. La intención es aportar conocimiento que contribuya a mejorar nuestra comprensión sobre la educación inclusiva, así como los distintos resultados vinculados a ella

desde la voz de algunos actores vinculados con su puesta en acción: el profesorado.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa y colaborativa. Las metodologías cualitativas nos permiten explorar la realidad desde el interior, atendiendo al sentido personal que le otorgan las personas implicadas a esa realidad (Flick, 2015La colaboración y participación se ha realizado tanto en el diseño del instrumento como en la administración (Messiou, 2016), tema que abordaremos con posterioridad. Atendiendo a su diseño, estamos ante un estudio descriptivo de tipo transversal (León y Montero, 2015).

2.1. Objetivos

- Explorar el grado y los motivos de identificación del equipo docente con el horizonte de transformación inclusivo.
- Determinar cuáles serían para el profesorado las áreas más relevantes en un proceso de transformación escolar con orientación inclusiva.
- Identificar los resultados deseables del proceso de transformación de un centro educativo hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

2.2. Participantes

Contamos con 63 docentes de un colegio de la zona norte de Madrid (España). Se trata de un colegio concertado, impulsado por una Fundación que realiza una apuesta clara por una educación inclusiva. Esta apuesta se concretó a partir de un cambio en el equipo directivo en el año 2008. El centro educativo funciona desde 1953. Es un centro de línea tres y cuenta con aproximadamente 1200 alumnos y alumnas distribuidos desde Educación Infantil (incluyendo un aula para estudiantes de dos años) a Bachillerato. Cuenta con una política de acceso abierta, no selectiva, y una gestión de los apoyos educativos siempre dentro del aula y dirigidos a todo el alumnado (tengan o no la consideración de alumnado con necesidades educativas especiales). Esta forma de

trabajar ha supuesto un incremento en los últimos años del porcentaje de alumnado considerado con necesidades educativas especiales.

2.3. Instrumento

Se ha seleccionado una herramienta con suficiente apertura como para hacer máxima la posibilidad de abarcar el fenómeno estudiado en toda su riqueza y particularidad (León y Montero, 2015): el cuestionario semiestructurado. Permitía dar voz a todo el equipo docente y mediante el análisis cualitativo de los datos obtenidos podríamos detectar los aspectos principales señalados por la comunidad educativa

2.3.2. Diseño colaborativo

Parte del control de la investigación ha sido compartido entre las personas que investigan y las personas participantes (Guba y Lincoln, 2013; Parrilla, Susinos, Gallego-Vega y Martínez, 2017). Siguiendo a Messiou (2016), la colaboración a que nos referimos en el caso de este estudio se relaciona con aspectos del diseño de la investigación y con las estrategias de recogida de información. Para ello, se conformó un equipo de trabajo constituido por los profesionales del departamento de orientación y el director del centro educativo, en total 7 profesionales. El equipo directivo en conjunto revisó en la fase final el instrumento y lo administró.

2.3.3. Descripción del instrumento

Una primera parte estaba relacionada con datos generales del participante y una segunda centrada en los objetivos principales de estudio. Para conocer el grado de identificación con el horizonte inclusivo y la relevancia percibida para cada una de las áreas en que se organizó el instrumento se ofrecieron opciones de respuesta de tipo múltiple (nada importante, poco importante, importante, muy importantes). Para señalar los resultados deseables en cada área se ofreció un espacio de respuesta abierta donde los participantes pudieron ofrecer de forma narrativa sus respuestas. Las áreas exploradas fueron las siguientes:

1. Resultados deseables en el alumnado: (a) Rendimiento en las distintas competencias del currículo y (b) Bienestar (personal y relacional).
2. Resultados deseables en el alumnado más vulnerable: (a) Rendimiento en las distintas competencias del currículo y (b) Bienestar (personal y relacional).
3. Colaboración familia-escuela.
4. Relación escuela-comunidad.
5. Participación docente en las decisiones del centro.
6. Procesos de orientación.
7. Organización y funcionamiento del centro.
8. Metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Convivencia escolar.

2.4. Procedimiento

Se transcribieron los cuestionarios y se realizó un análisis temático de tipo mixto (LeCompte, 2000), entendiendo como *tema* algo que captura aspectos importantes de los datos con relación a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006). Un mismo docente en su respuesta podría hablar de varios temas. Como apoyo al análisis empleamos eel programa informático ATLAS.Ti (versión 1.0.27 para MAC). A fin de garantizar los criterios de calidad de la investigación hemos seguido un proceso de triangulación de resultados con los participantes y entre investigadores (Flick, 2015).

3. RESULTADOS

3.1. Grado de identificación de los docentes con un horizonte de transformación inclusivo y motivos para esa identificación

Casi la totalidad del profesorado encuestado afirma sentirse muy o bastante identificado con el horizonte inclusivo. Entre las razones que señalan para esa identificación encontramos el tema de los *valores*. Aproximadamente la mitad de las razones se engloba bajo el tema de "Convicción" o "Valores". Otros temas frecuentemente citados serían: "Entender la inclusión como único camino en educación", "Entender que

la escuela debe ser transformadora de la sociedad" y "La escuela debe reflejar la sociedad y por tradición del centro".

3.2. Relevancia de las áreas exploradas para la puesta en acción de su proyecto inclusivo

Todas las áreas exploradas han sido identificadas como importantes o muy importantes para caminar hacia una educación más inclusiva.

3.3 Resultados deseables por áreas

Las áreas presentan variados temas (entre 7 y 10 cada una). Seguidamente se muestra el análisis temático por áreas incluyendo en cada una de estas una tabla que sintetiza los temas presentes en las respuestas del profesorado ordenados alfabéticamente con una cita que visibiliza la concreción del tema.

3.3.1. Resultados deseables en el alumnado

Resultados deseables en el alumnado (sin identificar en situación de vulnerabilidad)

Rendimiento en las distintas competencias del currículo. Algunos de los temas aludieron a cuestiones vinculadas con el deseo de que los alumnos y alumnas fuesen "Aprendices activos". Los docentes en sus respuestas señalaban que era necesario partir de un enfoque experiencial en el aprendizaje, siendo el alumnado mediador en el aprendizaje de los compañeros y compañeras, trabajando desde el aprendizaje cooperativo y participando en las actividades de aula.

Otro de los temas que apareció con una representación algo menor fue la importancia de promover un "Aprendizaje para la vida" y plantearon que las competencias adquiridas en el centro fuesen útiles para la vida de los alumnos (presente o futura).

Con una frecuencia algo similar encontramos el tema de las "Promociones". Señalaron como resultados deseables un aumento del número de aprobados, así como la mejora en las competencias del alumnado, tomando como referencia para el progreso el punto de partida del propio

alumno: “Mejore competencias desde sí mimos”. Todos los temas que aparecieron en las respuestas de los docentes quedan reflejados en la Tabla 1.

TABLA 1. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Alumnado. Rendimiento en las distintas competencias del currículo.*

Temas	Ejemplo de cita
Aprendices activos	El alumnado medio en el aprendizaje de otros.
Aprendizaje para la vida	Las competencias adquiridas son útiles para la vida de los alumnos –presente o futura-
Competencias básicas marcadas en el currículo	El alumnado adquiere los conocimientos mínimos.
Hagan estudios superiores	El alumnado realiza estudios superiores.
Mejore competencias desde sí mismos	El alumnado alcanza el máximo de sus posibilidades.
Metacognición	El alumnado sabe expresar con sus palabras en qué consiste su proceso de aprendizaje.
Motivación	El alumnado se interesa por aprender/por las asignaturas.
Pensamiento crítico	El alumnado cuentea con herramientas para pensar críticamente.
Promociones	Aumenta el número de aprobados.
Valores	El alumnado tenga valores positivos –buen corazón, honestidad-.

Bienestar (personal y relacional). Encontramos más de un tercio de los temas relacionados con las emociones y actitudes del alumnado en el colegio y hacia el colegio -“Emociones/Actitudes positivas en/hacia el colegio”-. Señalaron como resultados deseables que el alumnado se sintiera feliz, viniese contento al colegio, se sintiese satisfecho por los logros conseguidos, se sintiera aceptado y viese el colegio como su segunda casa. También algunos docentes respondieron que las familias se sintieran encantadas con que sus hijos e hijas estudiasen en este colegio.

Con menos representación encontramos: las relaciones interpersonales. Así, se menciona como resultado deseable la existencia de relaciones positivas entre el alumnado y la relación del alumnado con otros

miembros de la comunidad educativa, “Relaciones de calidad”.

Un porcentaje similar lo representa el tema del “Sentimiento de pertenencia” del alumnado hacia la institución educativa, aspirando a que el alumnado se sintiera parte y ayudase a los demás a sentirse parte. En concreto indicaron: que el alumnado se sintiera parte de la comunidad educativa, pudiera contar con sus compañeros y compañeras y se preocupase por integrar a los compañeros y compañeras.

Con menor frecuencia, se aludió a las conductas de cuidado en el alumnado, ya fuesen como receptor o actor (“Sentirse cuidados por docentes y/o iguales/cuidar), señalando como resultado deseable que el alumnado cuidase a los compañeros y compañeras y que se sintiera cuidado. Sintetizamos y ampliamos los temas en la Tabla 2.

TABLA 2. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Alumnado. Bienestar (personal y relacional).*

Temas	Ejemplo de cita
Conflictos	El alumnado cuenta con herramientas para resolver conflictos.
Emociones/Actitudes positivas en/hacia el colegio	El alumnado viene contento al colegio.
No somatizaciones	Bienestar psicológico en el alumnado.
Relaciones de calidad	Existen relaciones positivas entre el alumnado.
Respeto por la diversidad	Capacidad de acogida de las diferencias entre el alumnado.
Sentimiento de pertenencia	El alumnado se sienten parte de la comunidad educativa.
Sentirse cuidados por docentes y/o iguales/cuidar	El alumnado cuida a los compañeros y compañeras.
Sentirse seguros	El alumnado se siente seguro de sí mismo.
Solicitudes para entrar en el colegio	Hay lista de espera para entrar en el colegio
Tal y como está	Continúa como hasta ahora

Resultados deseables en el alumnado (sin identificar en situación de vulnerabilidad)

Rendimiento en las distintas competencias del currículo. Respecto al alumnado más vulnerable encontramos gran diversidad de temas, bajo la etiqueta "Otros" encontramos aquellos temas que han sido mencionados una única vez por los participantes. Aquí encontraríamos respuestas que señalaban que el alumnado tuviese seguridad en sí mismo o habilidades comunicativas o que se deberían tener las mismas aspiraciones que con el alumnado no vulnerable.

Parte del profesorado entiende que, al igual que con el alumnado no vulnerable (epígrafe Alumnado: Rendimiento en las distintas competencias del currículum), un resultado deseable sería una mejora en las competencias del alumnado tomando como referencia para el progreso el punto de partida del propio alumno ("Mejore competencias: desde sí mimos"), el "Aprendizaje para la vida", es decir, que las competencias adquiridas en el centro fuesen útiles para la vida de los alumnos, ya fuera presente o futura y ser acogidos ("Son acogidos"), señalando como resultados deseables que el alumnado fuera acogido/incluido/integrado en la escuela y en la sociedad y que el docente se preocupase por la integración de todo el alumnado. La Tabla 3 sintetiza los temas identificados.

TABLA 3. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Alumnado más vulnerable. Rendimiento en las distintas competencias del currículo.*

Temas	Ejemplo de cita
Adaptaciones curriculares	El currículo no es un obstáculo para el aprendizaje del alumnado
Alcanzan competencias marcadas en el curriculum	El alumnado alcanza las competencias marcadas en el currículo.
Apoyo	El alumnado se siente apoyado por sus profesores y profesoras
Aprendizaje para la vida	Las competencias adquiridas son útiles para la vida de los alumnos y alumnas –presente o futura-.
Mejora competencias: desde sí mismo	El alumnado alcanza el máximo de sus posibilidades.
No enseñanza/educación diferencial	El alumnado trabaja en clase de forma similar.
Progreso	El alumnado progresa.
Son acogidos	El alumnado es acogido/incluido/integrado en la escuela y en la sociedad.
Otros	El alumnado tiene habilidades comunicativas.

Bienestar (personal y relacional). Algo más homogéneos que los resultados vinculados al rendimiento del alumnado más vulnerables son los vinculados al bienestar de estos. Encontramos que en torno a un tercio de los temas se relacionaba con la "Inclusión". Apuntaron como resultados deseables que el alumnado estuviera incluido en diferentes espacios del centro, como el aula o el patio y en la sociedad. También señalaron la importancia de que la comunidad educativa valorase las diferencias como algo positivo.

Más de un tercio de los temas se vincula directamente a las emociones y las actitudes del alumnado en el colegio y hacia el colegio ("Emociones/Actitudes positivas en/hacia el colegio"), compartiendo con el área referida al alumnado no vulnerable la idea de que asistan contentos al colegio y, añadiendo respecto a esta, que sientan tranquilidad.

Al igual que en el apartado referido al alumnado no vulnerable (epígrafe Alumnado: Bienestar emocional y relacional) los docentes se refirieron

al tema de las relaciones. Con menor frecuencia que el anterior encontramos temas que giran en torno a las "Relaciones de calidad", compartiendo como resultado deseable con el área anterior que el alumnado se relacionase con todos los miembros de la comunidad educativa; también apuntaron como resultado deseable que las relaciones entre el alumnado fuesen, además de positivas, colaborativas e igualitarias.

De nuevo aparecen temas que únicamente se mencionan una vez y los englobamos bajo el tema "Otros". Aquí podemos encontrar como resultados deseables que el alumnado tuviera alta calidad de vida y que se tuvieran las mismas aspiraciones que con el alumnado no vulnerable (sin señalar ningún tema). La siguiente tabla amplia y muestra los temas descritos hasta aquí (Tabla 4).

Tabla 4 *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Alumnado más vulnerable. Bienestar personal y relacional.*

Temas	Ejemplo de cita
Inclusión	Se valoran las diferencias como algo positivo.
Relaciones de calidad	Existen relaciones positivas/colaborativas/igualitarias entre el alumnado.
Seguridad emocional	El alumnado se siente seguro/apoyado.
Seguridad en sí mismos	El alumnado se siente seguro de sí mismo.
Sentimiento de pertenencia.	El alumnado se siente parte de la comunidad educativa.
Sentimientos/actitudes positivas en/hacia el colegio	El alumnado viene contento al colegio.
Otros	El alumnado tiene alta calidad de vida.

3.3.2. Colaboración familia-escuela

Encontramos que casi un tercio de los temas se vinculaba con la importancia de aunar criterios en las formas de trabajar entre la familia y la escuela ("Reducción de discontinuidades familia escuela") y señalaron como resultados deseables que la familia y la escuela caminasen en la misma dirección. Hubo respuestas que pusieron el foco en quiénes deberían realizar concesiones para aunar criterios: hay quienes señalaron que lo deseable sería que el profesorado partiera del modelo educativo

que trae la familia y hay quienes apuntaron a que la familia debería asumir el modelo que propone el colegio.

Con frecuencia menor encontramos temas vinculados con participación de la familia en la escuela ("Participan en la escuela"). Hallamos como resultados deseables que la familia participase en las aulas, en las tertulias dialógicas (por ejemplo, Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010) y que la familia sintiera la escuela como su familia. También se aludió al tipo de relación con la familia ("Relación colaborativa") y entendieron como resultados deseables que familia y profesorado trabajasen desde un modelo colaborativo y desde un clima de confianza.

Temas	**Ejemplo de cita**
Comunicación	Se da comunicación fluida/sincera/respetuosa entre profesorado y familias.
En horario docente	Los encuentros entre familia y profesorado se realizan en horario docente.
Escuchar perspectiva de la familia	El profesorado conoce qué opinión tiene la familia sobre el profesorado.
Participan en la escuela	La familia participa en las aulas.
Reducción de discontinuidades familia escuela	Familia y escuela caminan en la misma dirección.
Relación colaborativa	Familia y profesorado trabajan desde un modelo colaborativo.
Seguimiento	Se realiza un seguimiento frecuente sobre la situación del menor con la familia.
Tranquilidad al dejar a sus hijos e hijas en el colegio	Las familias se sienten tranquilas y confiadas al dejar a sus hijos e hijas en el colegio.
Valoración positiva de las visitas	La familia valora como positivas los encuentros con el equipo docente.

Algo menos compartido, pero también destacables, encontramos los temas "Comunicación", el profesorado señaló como resultado deseable que existiera comunicación entre la familia y la escuela: fluida, sincera y respetuosa, y "Seguimiento", señalaron como resultados deseables que se realizase un seguimiento frecuente con la familia sobre la situación del menor y que esto ocurriese con la mayoría de las familias. La tabla 5 sintetiza y amplia los temas descritos

TABLA 5. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Colaboración familia escuela.*

Temas	Ejemplo de cita
Comunicación	Se da comunicación fluida/sincera/respetuosa entre profesorado y familias.
En horario docente	Los encuentros entre familia y profesorado se realizan en horario docente.
Escuchar perspectiva de la familia	El profesorado conoce qué opinión tiene la familia sobre el profesorado.
Participan en la escuela	La familia participa en las aulas.
Reducción de discontinuidades familia escuela	Familia y escuela caminan en la misma dirección.
Relación colaborativa	Familia y profesorado trabajan desde un modelo colaborativo.
Seguimiento	Se realiza un seguimiento frecuente sobre la situación del menor con la familia.
Tranquilidad al dejar a sus hijos e hijas en el colegio	Las familias se sienten tranquilas y confiadas al dejar a sus hijos e hijas en el colegio.
Valoración positiva de las visitas	La familia valora como positivas los encuentros con el equipo docente.

3.3.3. Relación escuela-comunidad

Más de un tercio de los temas giran en torno a la salida de la escuela al exterior ("Escuela sale: escuela participa en el entorno"). Entre los resultados deseables señalaron que la escuela participase en la vida del entorno, ayudase a cubrir necesidades del entorno y utilizase los recursos que le ofrece la sociedad. También vinculado con este tema, pero en otro sentido, algunos docentes apuntaron como resultado deseable que el alumnado supiera moverse y relacionarse con su entorno.

Con menor presencia también se visibiliza entre las respuestas del profesorado temas relacionados con el papel de la escuela en torno al desarrollo de la ciudadanía en el alumnado ("Escuela construye ciudadanos comprometidos"). Así, encontramos que algunos resultados deseables serían que los alumnos y las alumnas llegasen a ser ciudadanos comprometidos y que los alumnos y las alumnas llegasen a saber vivir en comunidad.

También en menor medida aparece el tema "Desde fuera: se valora positivamente la labor del centro". Apuntaban como resultado deseable que el colegio fuera un centro de referencia positivo. Con frecuencia similar que el tema anterior encontramos ideas que aludían a que la sociedad *entrara* en el currículum ("Entra en el curriculum: conexión asignaturas con vida cotidiana"). Los resultados deseables apuntaban a que las asignaturas tuvieran conexión con la vida diaria y que la transición del alumnado de la escuela al mundo exterior se diese sin dificultades.

Sintetizamos los temas y el modo en que el profesorado los concreta (Tabla 6).

TABLA 6. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Colaboración escuela-comunidad.*

Temas	**Ejemplo de cita**
Comunidad religiosa	Participación de todos y coordinación en el trabajo
Demanda/permanencia	El alumnado termina su ciclo escolar en el centro.
Desde fuera: se valora positivamente la labor del centro	El colegio es un centro de referencia-positivo-.
Entra en el curriculum: conexión asignaturas con vida cotidiana	Las asignaturas tienen conexión con la vida diaria.
Entra en las aulas: voluntarios/otros profesionales/experiencias	Entran voluntarios al aula.
Escuela construye ciudadanos comprometidos	Los alumnos y las alumnas llegan a saber vivir en comunidad.
Escuela sale: escuela participa en el entorno	La escuela ayuda a cubrir necesidades del entorno.
Inclusión alumnos más vulnerables	El alumnado más vulnerable participa en deportes, celebraciones y fiestas del colegio.

3.3.4. Participación docente en las decisiones del centro

Aproximadamente un tercio de los temas presentes se vinculan con la importancia de que el profesorado se sienta escuchado y valorado y que se tome en cuenta su perspectiva en las decisiones, ambas cuestiones englobadas bajo el tema "Considerar y valorar la opinión del profesorado".

También en relación con este tema encontramos el asunto de los "Medios" a través de los que se puede considerar la opinión del profesorado, con una representatividad menor que el tema anterior. Así encontramos como resultados deseables que se tomasen decisiones en las reuniones de coordinación, que se realizasen elecciones para la toma de decisiones, que se realizasen asambleas/consultas y que se consultasen o llevasen a diálogo con el profesorado aspectos que les afectan o preocupan.

Con una representación también reseñable encontramos el tema de compartir visión –"Vamos a una/ se siente así"-, resultados deseables señalados por el profesorado serían que se realizase más trabajo conjunto, que el profesorado se sintiera artífice de la transformación del centro educativo y que todo el profesorado caminase en la misma dirección.

El tema: "Autonomía en trabajo docente/Liderazgo distribuido" engloba resultados deseables que aluden a un aumento en la asunción de responsabilidades por parte del profesorado, por ejemplo, que el profesorado liderase algunos procesos del centro, y a la elaboración de materiales y proyectos por parte de los docentes. A modo de síntesis y ampliación se muestra la Tabla 7.

TABLA 7. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Participación docente en las decisiones del centro.*

Temas	Ejemplo de cita
Autonomía en trabajo docente/Liderazgo distribuido	El profesorado lidera algunos procesos del centro.
Considerar y valorar la opinión del profesorado	El profesorado se siente escuchado y valorado.
Formación de docentes	El profesorado recibe formación.
Medios	El profesorado toma decisiones en las reuniones de coordinación.
Participación en las decisiones	El profesorado participa en las decisiones del centro.
Promover la participación: acciones de arriba-abajo	El equipo directivo comparte de forma clara las decisiones que se toman.
Reflexión sobre la acción (sobre las decisiones).	Se reflexiona sobre/evalúan las decisiones llevadas a cabo.
Tal y como está	Continúa como hasta ahora.
Tiempos/Espacios	Se ofrecen tiempos y espacios para las coordinaciones.
Vamos a una/ se siente así	El profesorado camina en la misma dirección.

3.3.5. Procesos de orientación

El tema del "Trabajo colaborativo con docentes" representa el tema más presente y se concreta como resultados deseables en que profesorado y el departamento de orientación trabajasen en equipo, que trabajasen en la misma dirección y que el profesorado participara en los procesos de orientación.

Igualmente se identifica el tema de la "Atención a la diversidad/mejor ajuste en la ayuda". Entre los resultados deseables que apuntaron encontramos que el alumno recibiese un trato individualizado (un buen seguimiento) y que el departamento de orientación fuese apoyo para el profesorado en la elaboración de programaciones y en la respuesta a las necesidades del alumnado.

También relacionado con el tema anterior, pero en más estrecha relación con las condiciones de los apoyos encontramos el tema de los

“Apoyos dentro del aula”. Podemos señalar como resultados deseables que el departamento de orientación interviniese dentro del aula y que el profesorado contase con horas de apoyo en el aula. La tabla 8 condesa y amplia el área descrita por temas.

TABLA 8. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Procesos de orientación.*

Tema	Ejemplo de cita
Apoyo en dificultades.	El departamento de orientación sirve de ayuda en las dificultades.
Apoyo metodología.	El departamento de orientación ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Apoyos dentro del aula.	El departamento de orientación interviene dentro del aula.
Atención a la diversidad/mejor ajuste en la ayuda.	El departamento de orientación es apoyo en la elaboración de programaciones.
Orientación académica y profesional.	El alumnado tiene claro su proyecto de futuro.
Orientador "experto".	El orientador da materiales.
Tal y como está.	Continúa como has ahora.
Trabajo colaborativo con docentes.	El profesorado y el departamento de orientación trabajan en equipo.
Trabajo colaborativo familias/docentes/DO	Se trabaja colaborativamente entre docentes, departamento de orientación y familias.

3.3.5 Organización y funcionamiento del centro

Con alta frecuencia los temas se engloban bajo la etiqueta “Organización fluida”, señalando como resultado deseable el hecho de que se solucionen con rapidez los problemas en el centro y que el profesorado tenga clara la organización y el funcionamiento del centro, llegando a desarrollarse el trabajo de forma rutinaria.

Una presencia algo menor muestra el tema “Garantizar tiempos”, señalando que se liberase al profesorado para realizar o adaptar materiales y que los horarios fueran flexibles.

También reduciendo su frecuencia, pero con presencia, el profesorado mencionó el tema de los “Recursos/Equipamiento/Accesibilidad”. Podemos señalar como resultados deseables que se contase con recursos

tecnológicos y con suficiente personal, que las instalaciones fueran accesibles y que el alumnado encontrase con facilidad en el centro aquello que necesita. Igualmente se aludió al tema de la colaboración (Colaboración de todos en coordinaciones/en general), señalando como resultados deseables que se dieran acuerdos en las coordinaciones y que se colaborase entre todos para que el centro funcionase adecuadamente. Todos estos temas y otros se muestran en la Tabla 9.

TABLA 9. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Organización y funcionamiento del centro.*

Tema	Ejemplo de cita
Anticipar acciones a seguir	El profesorado conoce las acciones a seguir en el proceso de transformación.
Evaluaciones internas	Las evaluaciones internas son satisfactorias para el profesorado.
Colaboración de todos en coordinaciones/en general	Se colabora entre todos para que el centro funcione adecuadamente.
Diversidad clave en organización	Las decisiones del centro giran en torno a la diversidad.
Garantizar tiempos	Se libera al profesorado para realizar/adaptar materiales.
Organización fluida	Se solucionan con rapidez los problemas que surgen.
Recursos/Equipamiento/Accesibilidad	Las instalaciones son accesibles.
Todos poder de decisión/Liderazgo distribuido	El profesorado tiene poder de decisión.

3.3.6. Metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Muchos de los temas sitúan la metodología como medio "Para llegar a todo el alumnado". Señalaron como resultados deseables que la metodología permitiese un mejor ajuste a las necesidades de cada alumnado y que la metodología facilitase el proceso inclusivo.

El tema de las "Metodologías activas" tiene una frecuencia algo menor pero también es ampliamente compartido. Encontramos resultados deseables vinculados al aumento del diálogo entre iguales y con el docente como método de enseñanza, al aumento del uso de metodologías

activas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo) y al uso de metodologías basadas en la evidencia.

Con menor presencia el profesorado apuntó el tema del dominio docente de la metodología – "Docente las domina"- apuntando como resultados deseables que el profesorado aplicase nuevas metodologías en el aula y que el docente dominase su práctica en el aula. Relacionado con este tema aparece el tema del "Apoyo a docentes" y señalaron como resultado deseable que el profesorado recibiera apoyo y formación. Compartimos la Tabla 10 a modo de síntesis.

TABLA 10. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Tema	Ejemplo de cita
Apoyo a docentes	El profesorado recibe apoyo/formación.
Aprendizaje significativo	Se fomentan aprendizajes significativos en el alumnado.
Como hasta ahora	Continúa como hasta ahora.
Docente domina nuevas metodologías	El docente aplica nuevas metodologías en el aula.
Excelencia	La metodología garantiza el éxito de todos los alumnos.
Menos exámenes	Se realizan menos exámenes.
Metodologías activas	Aumento del diálogo entre iguales y con el docente como método de enseñanza.
Organización	El trabajo está organizado.
Para llegar a todo el alumnado	La metodología facilita el proceso inclusivo.

3.3.7. Convivencia escolar

En relación con la convivencia, el tema de las relaciones representa el tema que aparece con mayor frecuencia ("Relaciones: Nos acogemos/Nos cuidamos"). Señalaron como resultados deseables que el alumnado se apoyara entre sí, que existieran muestras de cuidado entre el alumnado, no se permitiera ni existiera la discriminación y que todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, personal de apoyo y servicio, profesorado) mantuvieran relaciones positivas.

Algo menos frecuente encontramos como resultados deseables el tema del "Ambiente/Clima en el centro". A este respecto señalaron como resultados positivos que existiera un clima agradable en el centro (familiar, cercano, desde el amor, diálogo, respetuoso, participativo, solidario), que el alumnado se sintiera a gusto con la convivencia del colegio y que se fomentara un ambiente agradable en los espacios informales.

La "Reducción de los conflictos" también es señalado como tema con frecuencia, formulando como resultado deseable la mejora de la convivencia y la reducción del número de conflictos o su ausencia. La Tabla 11 muestra la síntesis del área que nos atañe.

TABLA 11. *Temas presentes en las respuestas del equipo docente con ejemplo de indicador señalado por este. Área: Convivencia escolar.*

Tema	Ejemplo de cita
Ambiente/Clima en el centro	Existe un clima agradable en el centro –familiar, cercano, desde el amor, diálogo, respetuoso, participativo, solidario-.
Creación de comisiones de convivencia	Se crean comisiones de convivencia para solucionar los conflictos -con alumnado, profesorado, equipo directivo-.
Reducción conflictos	Mejora de la convivencia.
Relaciones: Nos acogemos/Nos cuidamos	Existen muestras de cuidado entre el alumnado.
Resolución conflictos: Amor/Diálogo/No punitiva	El alumnado cuenta con herramientas para resolver los conflictos.
Respeto	Los alumnos son respetuosos con los compañeros, profesores y con el medio.
Respeto a la diversidad.	Normalización de la diferencia entre compañeros.
Sentirse parte	El alumnado se siente parte de la comunidad educativa.

4. DISCUSIÓN

Los impulsos para desarrollar la educación inclusiva provienen de esferas internacionales, pero deben concretarse en cada lugar (UNESCO, 2020). La investigación nos muestra que el propio modo en que se concreta varía entre contextos (Echeita y Simón, 2020; Powell et al, 2015).

En este estudio hemos tratado de comprender el modo en que puede isibilizarse ese horizonte de cambio desde una comunidad educativa concreta.

El equipo docente encuestado afirmó sentirse muy o bastante identificado con el horizonte de cambio de cambio inclusivo y aludieron en gran parte de sus respuestas a cuestiones vinculadas con valores. Los valores son tema central en el marco de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Sapon- Shevin, 2013; Slee, 2019), situando en el horizonte para desarrollarla valores democráticos y de justicia social (Haug, 2017; Norwich, 2014).

Respecto a las áreas identificadas como importantes, encontramos que todas las señaladas en el instrumento lo fueron para esta comunidad educativa. Consideraron relevante prestar atención al rendimiento de todo el alumnado y atender a su bienestar personal y relacional, también valoraron la colaboración familia-escuela, la relación de la escuela con la comunidad, la participación docente en las decisiones del centro, los procesos de orientación, la organización y funcionamiento del centro, la metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia escolar.

Algunas de las áreas exploradas muestran temas con perspectivas dispares que, de ponerlos en acción, generarían consecuencias muy diferentes en la vida del centro educativo. En el caso de la colaboración familia-escuela hay quienes señalan que el centro educativo asuma la ideología de las familias en los modos de entender la educación y otros plantean como resultado deseable que las familias asuman la propuesta del centro. La puesta en acción de una y otra postura nos llevaría a formas casi antagónicas de proceder en la alianza familia-escuela (Collet-Sabe et al, 2014). Algo similar sucede en el caso de los procesos de orientación. Algunos de los temas reflejan propuestas que podríamos englobar bajo una comprensión del asesoramiento con un enfoque colaborativo, próximo a modelos de asesoramiento psicopedagógico más educativos (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Otros, sin embargo, nos situarían ante un modelo de asesoramiento más asimétrico, entendiendo al orientador como experto que da materiales al docente, lo que nos dirigiría hacia un modelo de orientación más próximo al modelo

clínico o remedial (De la Oliva et al, 2005) y menos próximo a propuestas de asesoramiento inclusivo (Lorente y Sales, 2017).

Requiere también especial atención el área vinculada al Rendimiento del alumnado en mayor situación de vulnerabilidad, donde la diversidad de temas es más acuciante. Creemos que esto es reflejo claro de lo dilemático del proceso (Echeita, 2013). Además, se alude a temas vinculados con competencias sociales, situación que no sucede con el alumnado sin esta consideración. Esto suscita varios interrogantes: ¿están operando expectativas negativas de baja capacidad de aprendizaje hacia el alumnado más vulnerable?, ¿se tiene una idea más amplia de lo que puede ser rendimiento en el alumnado en situación de vulnerabilidad? (incluyendo competencias sociales) o ¿son las competencias sociales del alumnado en situación de vulnerabilidad un tema que preocupa especialmente al equipo docente?

Tiene valor que en las propias comunidades educativas se visibilicen los aspectos más controvertidos a fin de continuar construyendo miradas compartidas sobre el modo en que entiende la educación inclusiva en su propia comunidad. Este ha sido uno de los aspectos a los que ha contribuido esta investigación y que ha hecho posible que en la comunidad educativa continúe trabajando, aspecto relacionado con las implicaciones prácticas de la investigación sobre educación inclusiva (Van Mieghem el al, 2018). Además, desde el mismo modo en que se concretan las áreas como resultados deseables en el desarrollo de la educación inclusiva se refuerzan hallazgos previos y podemos encontrar algunas de las principales implicaciones prácticas en el desarrollo de la educación inclusiva:

- Generar visión compartida en la comunidad educativa (Shogren et al, 2015). Se erigen como relevantes los procesos de participación docente en la toma de decisiones, la autonomía del profesorado y el liderazgo pedagógico y distribuido (Bolívar et al, 2013; Marchesi y Martín, 2014). Esta colaboración también pasa por el establecimiento de redes de colaboración, no solo al interior de las escuelas sino entre centros y con sus respectivas comunidades locales (Ainscow y West, 2008; Azorín, 2017; Booth y Ainscow, 2015).

- El docente como agente de cambio. Su *perspectiva* (Ainscow y Echeita, 2011) les sitúa como agentes con un rol importante en el desarrollo del proceso inclusivo (Ehrich y Carrington, 2018; Powell et al, 2015; Ballard, 2013). Hart y Drummon (2004) emplean el término "transformabilidad" para referirse a la capacidad que se atribuye el profesorado para mejorar el aprendizaje del alumnado. Esto se relaciona con profesores que continuamente intentan conectar imaginativa y empáticamente con sus estudiantes, intentando ver lo que sucede en el aula desde la mirada de los propios estudiantes.

- Convertir en objeto de reflexión las relaciones humanas en toda la comunidad educativa. Se trata de entender las relaciones como valor en sí mismo (Gergen, 2015), vinculados a nuestra comprensión de la práctica docente como una práctica relacional (Vázquez y Escámez, 2010; Vázquez, 2009).

- Entender los procesos de orientación psicopedagógica desde un enfoque colaborativo, como una oportunidad para el desarrollo de competencias en el equipo docente a fin de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

- La necesidad de prestar atención al progreso de cada estudiante desde su situación previa, es decir, caminar hacia una personalización del aprendizaje (Coll, 2013). Además, no *serviría* cualquier tipo de aprendizaje, sino un verdadero desarrollo de competencias con utilidad para las vidas de los estudiantes.

- Fomentar una organización fluida en el centro, garantizando tiempos para la coordinación entre el equipo docente y para la elaboración de materiales de trabajo (Ainscow et al, 2001).

5. CONCLUSIÓN

Este estudio pone de manifiesto que una transformación vinculada con la educación inclusiva requiere de transformaciones globales en las

culturas, políticas y prácticas de los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015). También pone de manifiesto que, aunque todo el centro educativo pueda sentirse identificado con un horizonte inclusivo, el modo en que este cambio se ejecutaría podría variar. Tal y como señalábamos al comienzo del texto, esto sucede en los propios estudios sobre inclusión: existen en circulación diferentes ideas sobre qué es la educación inclusiva y todas ellas se engloban bajo esa etiqueta (Goransson y Nilhom, 2014 y Messiou, 2016). Ante este escenario cabe enfatizar el valor que pueden tener los procesos de reflexión colectiva gracias a los que podemos llegar a construir significados compartidos sobre el horizonte a seguir, transformar algunas de nuestras propias ideas o llegar al cuestionamiento de lo dado, tan relevante en los procesos de transformación con horizonte inclusivo.

7. REFERENCIAS

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31–44.

Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and collaboration.* Berkshire: Open University Press.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todas. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 21*(2). En: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59445

Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), 762-775.

Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes, 14*, 15-60. En: http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3º ed.). Madrid: Grafilia.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology. 3*(2) 77-101.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 2013, 219,* 31-36.

Collet Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *18*(2), 7-33. En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4863918

De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 28*(2)*,* 115-140.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa (vol. 1)*, pp. 43-102. Barcelona: Gedisa editorial.

Donata, L., Facondini, R., Nucci, F. y Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education. 28*(3), 319-332. Doi: 10.1080/08856257.2013.777530

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. 11*(2), 99-118.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, *46*, pp. 17-24. En https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva o el sueño de una noche de verano*. Madrid: Octaedro.

Echeita, G. y Simón, C., (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos.* (Coords.). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46. En: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ehrich, L. C. y Carrington, S. (2018). Making sense of ethical leadership. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (eds.), *Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership,* 30-44. Devon, UK: Routledge.

Fernández-Blázquez, M. L. D. L. M., & Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. *22*(2), 161-183. Doi :10.30827/profesorado.v22i2.7719

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Göransson, K. y Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3) 265-280.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, e Y. Lincoln (Coords.)*, Manual de investigación de investigación cualtitativa*. *Paradigmas y perspectivas en disputa* (vol. 2), pp. 38-78. Barcelona: Gedisa editorial.

Hart, S., y Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2a ed.), pp. 439-458. London: SAGE.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217, doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778/.

LeCompte,M. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, *39*(3) 146-154.

León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: Mc-Graw-Hill.

Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10*(1), 117-132. En: http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/266/277

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.

Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education.* Doi: 10.1080/13603116.2016.1223184

Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British Journal of Special Education, 41*(4), pp. 403-425. Doi: 10.1111/1467-8578.12079/.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación. 349.* 101-117. En: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf

Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *89*(2017), 145-156. En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129226

Powell, J., Edelstein, B. y Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, *14*(2), pp. 227-250. Doi: 10.1080/14767724.2014.982076/.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, *11* (3), pp. 71-85.

Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., y Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(3), 173-191.

Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(9), pp. 909-922. Doi: 10.1080/13603116.2019.1602366/.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). 6*(2), 157-171. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212

UNESCO (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. París: UNESCO. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf

UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* Paris: UNESCO. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012

Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral), Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España. En: http://roderic.uv.es/handle/10550/15711

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12*(especial) 1-17. En: http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido- verdera.html

IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON

INMACULADA BEL OMS
Universitat de València

ALFREDO JUAN GRAU GRAU
Universitat de València

AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implantación de los nuevos grados y posgrados en las universidades trajo consigo un cambio en la ordenación de las asignaturas. Este cambio ha permitido implementar metodológicas innovadoras con actividades docentes que han premiado el trabajo individual y el grupal.

En este nuevo marco, la aparición de los grados y posgrados ha supuesto que las asignaturas incluidas en los mismos con créditos ECTS deben ser evaluadas con un examen final y la evaluación continua, ya que el alumnado debe adquirir autonomía, habilidad para trabajar en equipo y capacidad crítica, de análisis y síntesis (de Jesús, 2014). La evaluación continua consiste en evaluar al alumnado el nivel de conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la asignatura para evaluar la efectividad instruccional y poder efectuar ajustes oportunos, es decir, es la base de la mejora continua de los procesos formativos (De Miguel, 2005). Así pues, con el objetivo de que el alumnado desarrolle todas las competencias descritas en el grado y las materias es necesario que realicen trabajos en equipo.

Según Johnson y Johnson (1985) en el proceso de enseñanza aprendizaje existen 3 sistemas de motivación del alumnado para el aprendizaje:

(i) el sistema individualista; (ii) el sistema competitivo; y (iii) el sistema cooperativo. El sistema individualista promueve que el alumnado trabaje de forma individual para conseguir sus metas, por lo que las expectativas solo dependen de su trabajo, no tiene en cuenta al resto de estudiantes. El sistema competitivo postula que cada alumno/alumna trabaje independientemente del resto, cuya finalidad es obtener mejor resultado que el resto de los compañeros/compañeras, por lo que tiene una motivación externa. De este modo, las expectativas dependen únicamente del trabajo personal y no tiene en cuenta al resto de alumnos/alumnas. Por último, el sistema cooperativo promulga que cada estudiante alcanza la meta propuesta cuando la alcanzan el resto de sus compañeros/compañeras, por lo que este sistema tiene dos objetivos: (i) motivación interna al conseguir objetivos de forma individual; (ii) contribuir a que el resto de alumnado también los obtengan. De este modo, la recompensa en las aulas depende del esfuerzo personal (motivación interna) y del esfuerzo realizado por los compañeros. En cuanto a las expectativas se fundamentan en la necesidad de que todos los alumnos/las alumnas tienen algo que aportar al resto, por lo que existe interacción entre el alumnado para la elaboración y construcción del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es considerado una herramienta fundamental para que el alumnado logre un aprendizaje duradero y de calidad, ya que es el alumnado el que descubre el conocimiento.

Por otra parte, en el ámbito empresarial, los empresarios buscan empleados que sepan trabajar en equipo. Sin embargo, en el contexto educativo universitario se ha observado que el alumnado de economía y empresa muestra un desinterés en las asignaturas lo que le lleva a incrementar la pasividad en el aula y el absentismo. Así pues, existe una necesidad de incorporar el Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en titulaciones de Finanzas.

Así pues, las habilidades de los integrantes del equipo son esenciales para el éxito en un contexto de trabajo en equipos. Sin embargo, estudios empíricos previos sugieren que existe confusión en la creación y evaluación de los equipos de trabajo, lo que dificulta el desarrollo de estas habilidades en los estudios universitarios.

Este trabajo presenta la siguiente estructura. La sección 2 detalla los objetivos de este trabajo. La sección 3 presenta la propuesta metodológica de esta experiencia. La sección 4 incluye los principales resultados obtenidos hasta el momento. Por último, la sección 5 detalla las conclusiones generales.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es realizar una comparativa en la evaluación por pares siguiendo dos estrategias, por una parte, la creación de los grupos por parte del alumnado y, por otra parte, la creación de grupos siguiendo el Test rápido de Riso-Hudson. La metodología utilizada para realizar este estudio es la de AC, ya que permite al profesorado elevar el rendimiento de todo el alumnado, establecer relaciones entre el alumnado y proporcionar al alumnado las experiencias de aprendizaje que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Aprendizaje Cooperativo

La literatura previa ha definido el AC de diversas formas. Autores como Hiltz y Turoff, (1993) definen el AC como “un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes” o Kegan (1994) "se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje". En general, tal y como indican Martínez- Medina (2009), se ha definido como “término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje”.

Según Slavin (1987), el AC permite al alumnado crear de forma independiente su propio aprendizaje y trabajar en equipos de cuatro a seis

integrantes. Así pues, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado se sitúa en el centro ya que son los exploradores de la información (Wadsworth, 1996). En este senito, el AC permite al alumnado alcanzar el nivel de AC y mejora el objetivo del constructivism.

En esta línea, Galeana (2006) documentó que a través del AC el alumnado debía tener la capacidad de adquirir información, argumentar y deliberar en grupo, fomentando así la autonomía cognitiva. Según del Barco et al. (2015), la realización de trabajos en grupo utilizando esta metodología tenía un impacto en las habilidades sociales del grupo que eran necesarias para ser eficaz en otras situaciones de trabajo cooperativo. A grandes rasgos, el AC contribuye al desarrollo cognitivo, favorece la integración y la comprensión intercultural, favorece el desarrollo socio afectivo, reduce la ansiedad, fomenta la autonomía e independencia, fomenta la interacción entre el alumnado, permite la adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos, promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico, aumenta la motivación hacia el aprendizaje y mejora el rendimiento académico, entre otras cuestiones.

En el contexto español, el AC se ha incluido en los diferentes niveles educativos, en primaria (García-Martínez et al, 2021), en la enseñanza secundaria obligatoria (Goldar-Barreiro, 2020), en el ámbito universitario tanto en los estudios de grado (Martín, 2020) como en el posgrado (Fernández-Díez y González, 2014).

Estudios empíricos previos han argumentado que el AC mejora el rendimiento académico (Vallet-Bellmunt et al., 2017), la motivación (Dedi y Ryan, 2011), proporciona al profesorado la evaluación de las actividades de manera adecuada (Tombak y Altun, 2016), se considera que el aprendizaje activo (de Jesús, 2014), mejora la conciencia metacognitiva (Tombak y Altun, 2016), reasigna un rol de guía o mediador al docente (Pastén, y Cortés, 2019), entre otros aspectos. En cuanto al rendimiento académico, la literatura previa evidencia el impacto del AC en diversas áreas como la Algebra (Bunrasi, 2012), Geografía (Kus, Filiz y Altun, 2014), Matemáticas (Herrada y Baños, 2018), Lenguas extranjeras (Cedeño, Alarcón, y Loor, 2018), Biología (Goldar-Barreiro, 2020), Educación física (García-Martínez, Ferriz-Valero, Ruíz-Mira, y Giménez-Meseguer, 2021), entre otras.

El AC constituye una opción metodológica que valora positivamente la diferencia, la diversidad, y que obtiene beneficios evidentes de situaciones marcadas por la heterogeneidad. Por este motivo, la diversidad de niveles de desempeño, de culturas de origen, de capacidades, circunstancia tradicionalmente vista como un inconveniente, se convierten en un poderoso recurso de aprendizaje. En este sentido, podemos decir que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, ya que respeta las particularidades del individuo y lo ayuda a alcanzar el desarrollo de sus potencialidades.

3.2. Muestra

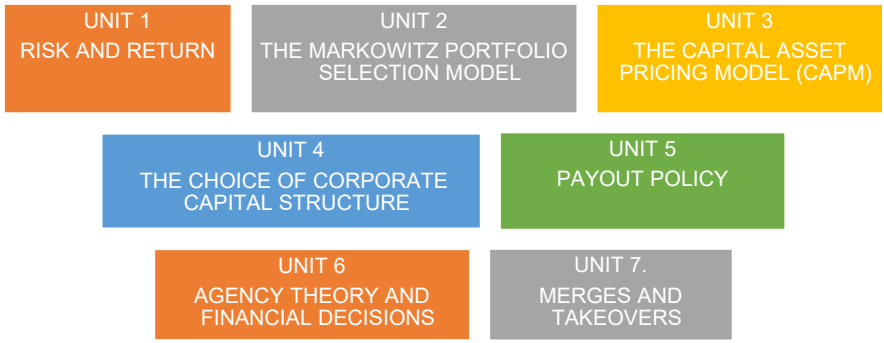
Esta propuesta se ha planteado en la asignatura *Corporate Finance* del Grado de Negocios Internacionales/*International Business Degree* (GIB) en el curso académico 2021-2022, que se imparte en la Facultad de Economía de la Universitat de València.

La asignatura *Corporate Finance* está integrada en el Módulo de Finanzas Avanzadas (*Advanced Finance*) y se imparte el cuarto curso y primer semestre. La asignatura es optativa y tiene asignados 6 créditos ECTS de los cuales 3 son prácticos y 3 son teóricos. Para conseguir un buen aprovechamiento de la asignatura, el alumnado necesita tener conocimientos de gestión financiera, mercados financieros y estadística.

Esta asignatura está compuesta por alumnado procedente de diferentes universidades internacionales, con un total de 39 estudiantes de los cuales 21 son mujeres 18 son hombres. La asignatura se imparte totalmente en inglés, y el temario está compuesto por 7 unidades didácticas, tal y como se muestra en la Figura 1.

La realización de esta asignatura permite al alumnado adquirir las competencias básicas, generales y específicas del Grado. Las competencias básicas, generales y específicas de la materia están incluidas en la tabla 1, y los resultados del aprendizaje en la tabla 2.

FIGURA 1. *Unidades Didácticas de la asignatura Corporate Finance*



Fuente: Elaboración propia

TABLA 1: *Competencias Básicas, Generales y Específicas*

Competencias Básicas y Generales
CG1 - Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.
CG2 - Desarrollar la capacidad de organización, planificación y uso del tiempo de forma efectiva.
CG3 - Adquirir fluidez en la comunicación oral y escrita en lengua nativa
CG4 - Adquirir fluidez en la comunicación oral y escrita en una lengua extranjera.
CG5 - Saber utilizar las herramientas informáticas relativas al ámbito de estudio.
Competencias Específicas
CE10 - Desarrollar la capacidad de evaluación y de análisis crítico de fenómenos y agentes económicos internacionales.
CE13 - Tener capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares e interculturales.
CE15 - Comprender la estructura y funcionamiento de las empresas y organizaciones que operan en un contexto internacional.
CE20 - Saber utilizar los métodos y programas estadísticos necesarios para la gestión de las operaciones de la empresa.
CE27 - Utilizar la información económico-financiera de la empresa para tomar decisiones.
CE28 - Conocer el funcionamiento de los mercados financieros internacionales.
CE31 - Desarrollar la capacidad para la elaboración y defensa de informes que contribuyan a la toma de decisiones de agentes públicos y privados.
CE32 - Aprender a detectar las desigualdades entre personas para diseñar, implementar y evaluar las políticas pertinentes que faciliten la eliminación de dicha discriminación en empresas e instituciones.

CE230 - Evaluar el impacto que las decisiones técnicas adoptadas desde la dirección financiera de una empresa van a tener en la misma.
CE231 - Cuantificar el riesgo de cambio asociado a las operaciones de una empresa realizadas en mercados con distinta moneda.
CE232 - Conocer los instrumentos susceptibles de ser empleados para la cobertura del riesgo de cambio de las empresas en sus operaciones con el exterior.
CE233 - Ser capaz de modelizar la relación entre riesgo y rentabilidad existente en los mercados financieros.
CE234 - Comprender el efecto del endeudamiento y la política de dividendos en el valor de mercado de la empresa y conocer las principales teorías desarrolladas al respecto.
CE235 - Conocer estrategias corporativas como las fusiones o adquisiciones, la optimización de la estructura financiera de la empresa, la identificación y evaluación de fuentes de financiación nacionales e internacionales, así como la diversificación de inversiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente (Universitat de València, 2021)

La realización de esta asignatura permite al alumnado adquirir las competencias básicas, generales y específicas del Grado. Las competencias básicas, generales y específicas de la materia están incluidas en la tabla 1, y los resultados del aprendizaje en la tabla 2.

TABLA 2: *Resultados del aprendizaje*

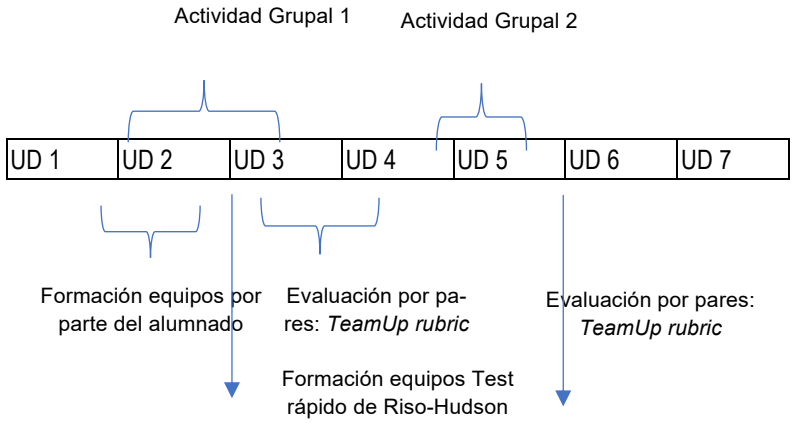
Capacidad para determinar posiciones de financiación e inversión viables en la empresa y los mercados financieros en un entorno dinámico.
Capacidad de comprender, interpretar y analizar la información contenida en los análisis económicos y de mercados, y el impacto de las decisiones financieras en la creación de valor para los accionistas.
Conocimiento de conceptos tales como teoría del valor, conflicto de objetivos, racionamiento de capital, diversificación del riesgo, modelos de valoración en equilibrio y estructura financiera óptima así como la relación entre los mismos.
Comprensión de los conceptos de riesgo económico y riesgo financiero y su relación con la rentabilidad esperada de los activos. Conocimiento de las distintas versiones del concepto de eficiencia en los mercados financieros.
Capacidad de seleccionar entre las fuentes de financiación disponibles (internas y externas) las más adecuadas a cada empresa en función de sus características.

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente (Universitat de València, 2021)

3.3. Diseño de la actividad

La propuesta se basa en la realización de dos actividades grupales, utilizando la metodología del AC, por lo que requerirán la creación de equipos de trabajo. La Figura 2 detalla el eje temporal del desarrollo de la experiencia de innovación educativa.

FIGURA 2: *Eje temporal de las actividades propuestas en esta experiencia*



Fuente: Elaboración propia

Desde el inicio del curso académico hasta que se iniciará la unidad dos (Unit 2: *The Markowitz Portfolio Selection Model*), el profesorado de la asignatura proporcionará tiempo al alumnado para que creen grupos de 5 miembros libremente, por lo que el alumnado tendrá tiempo de relacionarse en el aula y formar grupos en función de las afinidades.

Al finalizar la unidad dos se planteará la actividad grupal 1, que el alumnado realizará hasta la finalización de la unidad 3 (Unit 3: *The Capital Asset Pricing Model* -CAPM-). Para la realización de la actividad, se le explicará al alumnado únicamente las formalidades que debe tener un trabajo universitario, así como la estructura de este: (i) introducción; (ii) Desarrollo; (iii) Conclusión; y (iv) Referencias Bibliográficas. Además, se incidirá en cómo deben citar, el plagio y el sustento de las afirmaciones con estudios empíricos previos. En lo referente a la exposición oral del trabajo, el profesorado le explicará al alumnado la necesidad de responsabilizarse de la totalidad del trabajo, ya que al realizarse a través de la metodología del AC todo el alumnado debería ser capaz de exponer cualquier apartado del trabajo. Al finalizar la unidad 3, el

alumnado realizará la evaluación por pares mediante el *Team up rubik*, elaborado por Hastie et al. (2014).

La rúbrica divide el constructo del trabajo en equipo en cinco dimensiones: contribuye al proyecto de equipo (CTP), facilita las contribuciones de otros (FCO), planificación y gestión (PM), fomenta un clima de equipo (FTC) y gestiona el conflicto potencial (MC). Las dimensiones se valorarán mediante una escala Likert del 0 al 4, dónde 0 será nunca, 1 alguna vez, 2 normalmente, 3 regularmente y 4 siempre.

Seguidamente, el profesorado de la asignatura proporcionará al alumnado el test rápido de Riso-Hudson con el objetivo de crear perfiles y el profesorado pueda crear grupos en función de los perfiles obtenidos.

Para que un equipo sea eficiente en la realización de sus actividades, es necesario identificar los principales rasgos de personalidad de sus integrantes. Para ello, este estudio se sustenta con el enfoque humanista conocido como Eneagrama (Naranjo, 1994; Palmer, 1988; Riso y Hudson, 1996) que describe nueve tipos básicos de personalidad o enatipos. En este sentido, Riso y Hudson (1999) lo definieron como un sistema híbrido que integraba espiritualidad y psicología, y en el que existían tres centros de inteligencia: el Instinto (cuerpo, acción), los tipos son 1, 8 y 9; el emocional (corazón, emoción), los tipos son 2, 3 y 4; el mental (cabeza, pensamiento), los tipos son 5, 6 y 7, tal y como muestra la Tabla 3. El Apéndice A.1 incluye las instrucciones para realizar el Test Rápido de Riso y& Hudson (1999).

TABLA 3: *Clasificación y características de los Enatipos*

	A	B	C
X	7. El entusiasta. Curiosidad, optimismo y espíritu de aventura Redes y	9. El pacificador. Receptivo, tranquilizador, complaciente.	2. El ayudador. Humanitario, generoso, posesivo. Orientado a las personas
Y	8. El desafiante. Seguro, decidido, dominante.	4. El individualista. Intuitivo, tímido, misterioso, ensimismado.	6. El leal. Encantador, responsable, defensivo. Capacidad de análisis
Z	3. El triunfador. Adaptable, ambicioso, consciente de su imagen.	5. El investigador. Perceptivo, innovador, objetivo.	1. El perfeccionista. Racional, meticuloso, de sólidos principios, idealista y auto-

Fuente: Elaborado a partir de Riso y Hudson (1999)

Sutton et al. (2013) argumentaron que este enfoque era una herramienta poderosa para la gestión del talento y la formación de los trabajadores y la gerencia. En este sentido, Sutton et al. (2013, p. 236) explicaron los 9 tipos de personalidad del Eneagrama y los comportamientos de los directivos: (I) el perfeccionista; (ii) el dador; (iii) el desarrollador; (iv) el romántico; (v) el observador; (vi) el leal; (vii) el hedonista; (viii) el protector; (ix) el mediador.

Para la realización de esta actividad se utilizó un Test Rápido del Eneagrama de Riso and Hudson (1999) que permite identificar el enatipo predominante de cada uno de los alumnos.

A partir de la información proporcionada por este test, establecimos los grupos de manera que estuvieran conformados por alumnos y alumnas con todos los perfiles incluidos en este Eneagrama. En este sentido, estimamos que es mucho más ventajoso para el alumnado incluir diferentes perfiles en los equipos de trabajo, ya que suele suceder que el perfil individualista tiende a realizar todo el trabajo sin considerar la opinión del resto de miembros. La creación de los grupos con alumnado homogéneo en cuanto a conocimientos, competencias y diferentes culturas, dado que son estudiantes internacionales permitirá la implicación por igual del alumnado independientemente del perfil obtenido.

A la finalización de la unidad cuatro (Unit 4: *The Choice of Corporate Capital Structure*), y establecidos los grupos de trabajo, se explicará la tarea a realizar, como llevarla a cabo y como se evaluarán. En primer lugar, se explicarán los objetivos que se conseguirán con la realización del trabajo cooperativo en equipos y su exposición en el aula. En particular, se explicarán las capacidades de trabajo en equipo cooperativo: (i) aprender a negociar; (ii) resolución de problemas; (iii) pensamiento crítico; (iv) autonomía e independencia; (v) búsqueda de información; (vi) capacidad de redactar un trabajo; (vii) interacción entre los integrantes del equipo; (viii) adquirir conocimientos sobre carteras de inversión. En segundo lugar, se explicarán las formalidades del trabajo y la estructura y contendidos que debería incluir un trabajo universitario. En cuanto a la exposición oral del trabajo, el alumnado ya conocería las indicaciones ya que se habían explicado para la realización de la actividad grupal 1.

Seguidamente, el alumnado realizará la actividad grupal dos. Esta actividad se realizará hasta la finalización de la unidad 5 (Unit 5: *Payout Policy*). Al finalizar la actividad grupal 2, el alumnado evaluará nuevamente por pares a través del cuestionario *Team up rubik*.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos después de realizar la primera actividad grupal han sido los esperados. El alumnado de la asignatura evalúa a los integrantes del equipo en función de la afinidad, es decir, todos los integrantes del equipo poseen la máxima puntuación en las cinco dimensiones, tanto a nivel individual como a nivel grupal, por lo que cada individuo contribuye al proyecto de equipo (CTP), facilita las contribuciones de otros (FCO), planifica y gestiona (PM), fomenta un clima de equipo (FTC) y gestiona el conflicto potencial (MC). En este sentido, el alumnado tiende a constituir los equipos en función de la amistad y de la situación personal que posee cada uno, si no conocen al resto de la clase, solo formaran grupo con los que conocen (de Jesús, 2014).

En cuanto a la evaluación de los contenidos, los trabajos presentados eran de calidad, y las presentaciones orales estaban muy elaboradas. El alumnado trabajo con precisión y respondió a preguntas que otros compañeros y compañeras les realizaron en cuanto a contenidos, por lo que mostraron lo que habían aprendido realizando la actividad, siendo la evaluación por pares la esperada.

En la actualidad, el alumnado de la asignatura Corporate Finance se encuentra en la fase de que el profesorado de la asignatura ha proporcionado al alumnado el test rápido de Riso-Hudson con el objetivo de crear perfiles y formación de grupos.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta una experiencia de innovación educativa para la asignatura *Corporate Finance* del Grado de Negocios Internacionales/*International Business Degree* (GIB) en el curso académico 2021-2022, que se imparte en la Facultad de Economía de la Universitat de

València. Esta experiencia combina las metodologías de aprendizaje cooperativo (AC), trabajo en equipo y evaluación por pares. La formación de los equipos está basada por una parte en la creación de equipos por parte del alumnado, y, por otra parte, en el modelo de Eneagrama, en particular en el test rápido de Riso y Hudson (1999).

Los resultados muestran que cuando el alumnado es el encargado de la creación de los equipos, las evaluaciones y autoevaluaciones obtenidas por el alumnado son las máximas, por lo que se observa que la afinidad y amabilidad entre ellos provoca la obtención de mayores notas.

Se espera que los resultados obtenidos tras la creación de perfiles sean totalmente diferentes. Los resultados que se obtengan serán de gran interés para la comunidad académica.

Así pues, con la utilización del AC en las aulas universitarias el profesorado podrá valorar los aspectos positivos y negativos del método, e implementarlo en caso de necesidad. Por lo que en un futuro se podría analizar el impacto de la implementación del AC en el ámbito universitario y la actitud del profesorado hacia esta metodología y la evaluación por pares.

8. REFERENCIAS

Bunrasi, J. B. T. (2012). Algebra I achievement of eighth grade mexican american students using cooperative learning versus traditional instruction. Doctoral dissertation, Walden University.

Cedeño, N. J. V., Alarcón, M. D. C. T., & Loor, M. M. (2018). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura del idioma académico inglés como lengua extranjera. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 3(12), 160-175

de Jesús, L. B. (2014). Trabajo eficaz en grupo: experiencias en grupos de primer y segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación. INTRODUCCIÓN. NUEVAS PERSPECTIVAS DEL CSCL, 11.

De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Oviedo.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. Handbook of Theories of Social Psychology, 1(1), 416-433.

Del Barco, B. L., Castaño, E. F., Lázaro, S. M., y Gallego, D. I. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. Psicología conductual, 23(2), 191-214.

Fernández-Díez, I. G., y González, F. J. A. (2014). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en un posgrado jurídico. In Jornada sobre aprendizaje cooperativo 2013: JAC-13: nuevas perspectivas del aprendizaje cooperativo asistido por ordenador: CSCL: Xarxa d'Innovació Docent sobre Aprenentatge Cooperatiu (XIDAC) (p. 81). Universitat de Girona.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en Proyectos. Revista CEUPROMED.

García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A., Ruíz-Mira, A., y Giménez-Meseguer, J. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. Transformar, 2(4), 4-19.

Goldar-Barreiro, M. (2020). La educación ambiental por medio de la gamificación y el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Biología y Geología de 4º de ESO (Master's thesis).

Hastie, C., Fahy, K., y Parratt, J. (2014). The development of a rubric for peer assessment of individual teamwork skills in undergraduate midwifery students. Women and Birth, 27(3), 220-226.

Herrada, R. I., y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11(23), 99-108.

Hiltz, S. R., y Turoff, M. (1993). The network nation: Human communication via computer. Mit Press.

Johnson, D. W., y Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. Research on motivation in education, 2, 249-286.

Kegan (1994). In over our heads: The mental demands of modern life. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kus, M., Filiz, E., y Altun, S. (2014). Teacher and student thoughts on effectiveness of cooperative learning in geography teaching. Educational Research and Reviews, 9(11), 312-319.

López García, A. C. (2018). Aprendizaje cooperativo, influencia en la autoestima y motivación en primaria.

Martín, E. F. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes innovadoras apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34(2), 79-100.

Martínez-Medina, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza aprendizaje. Revista digital de innovación y experiencias educativas, 45, 1-12.

Naranjo, C. (1994). Character and neurosis: An integrative view. Gateways/IDHHB.

Palmer, H. (1988). The enneagram: Understanding yourself and the others in your life. Harper & Row.

Pastén, L. M. E., y Cortés, A. A. A. (2019). Clase invertida y aprendizaje cooperativo en postgrado: una experiencia en Chile. Educere, 23(75), 477-486.

Prescott (1993). A dilemma of dioxygenases (or where biochemistry and molecular biology fail to meet). Journal of Experimental Botany, 44, 849–861.

Riso, D. R., y Hudson, R. (1996). Personality types: Using the Enneagram for self-discovery. Houghton Mifflin Harcourt.

Riso, D. R., y Hudson, R. (1999). The wisdom of the Enneagram: The complete guide to psychological and spiritual growth for the nine personality types. New York: Bantam.

Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: Student teams. What research says to the teacher. Washington: National Education Association.

Sutton, A., Allinson, C., y Williams, H. (2013). Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram model. European Management Journal, 31(3), 234–249.

Tombak, B. y Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: University example. Eurasian Journal of Educational Research, 64, 173-196 http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.10

Universitat de València. (2021). Guía docente de la asignatura Corporate Finance. Available at: https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=35916&CURSOACAD=2022&IDIOMA=C

Vallet-Bellmunt, T., Rivera Torres, P., y Vallet-Bellmunt, I. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. Educación XXI, 20(1), 277-297.

Wadsworth, B. J. (1996). Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism. London: Longman Publishing.

APÉNDICE

A.1 Instrucciones del Test rápido del Eneagrama de Riso-Hudson

Lea detenidamente los siguientes párrafos. Elija la opción que mejor refleje sus actitudes y su comportamiento general, aunque no esté de acuerdo con todo. En la primera sección, las opciones son A, B, C. En la segunda sección, las opciones son X, Y, Z. La combinación de ambas le indicaran el resultado. En la tercera sección descubrirá su enatipo de personalidad.

Sección 1

A: Tiendo a ser bastante independiente y confiado: pienso que la vida va mejor cuando la esperas de frente. Me fijo objetivos, me comprometo y deseo que ocurran las cosas. No me gusta quedarme sentado, prefiero realizar algo grande y dejar mi huella. No busco necesariamente confrontaciones, pero no me dejo llevar ni empujar tampoco. La mayor parte del tiempo sé lo que quiero y voy a por ello. Tiendo a trabajar mucho y a disfrutar mucho.

B. Tiendo a estar callado, y estoy acostumbrado a estar solo. Normalmente no atraigo mucho la atención en el aspecto social, y por lo general procuro no imponerme por la fuerza. No me siento cómodo destacando sobre los demás ni siendo competitivo. Probablemente muchos dirían que tengo algo de soñador, pues disfruto con mi imaginación. Puedo estar bástame a gusto sin pensar que tengo que ser activo todo el tiempo.

C. Tiendo a ser muy responsable y entregado. Me siento fatal si no cumplo mis compromisos o no hago lo que se espera de mí. Deseo que los demás sepan que estoy por ellos y que haré todo lo que crea que es mejor por ellos. Con frecuencia hago grandes sacrificios personales por el bien de otros, lo sepan o no lo sepan. No suelo cuidar bien de mí mismo; hago el trabajo que hay que hacer y me relajo (y hago lo que realmente deseo) si me queda tiempo.

Sección 2

X: Soy una persona que normalmente mantiene una actitud positiva y piensa que las cosas se van a resolver para mejor. Suelo entusiasmarme por las cosas y no me cuesta encontrar en qué ocuparme. Me gusta estar con gente y ayudar a otros a ser felices; me agrada compartir con ellos mi bienestar. (No siempre me siento fabulosamente bien, pero trato de que nadie se dé cuenta.) Sin embargo, mantener esta actitud positiva ha significado a veces dejar pasar demasiado tiempo sin ocuparme de mis problemas.

Y: Soy una persona que tiene fuertes sentimientos respecto a las cosas, la mayoría de la gente lo nota cuando me siento desgraciado por algo. Sé ser-reservado con los demás, pero soy más sensible de lo que dejo ver. Deseo saber a qué atenerme con los demás y con quiénes y con qué puedo contar; la mayoría de las personas tienen muy claro a qué atenerse conmigo. Cuando estoy alterado por algo deseo que los demás reaccionen y se emocionen tamo como yo. Conozco las reglas, pero no quiero que me digan lo que he de hacer. Quiero decidir por mí mismo.

Z: Tiendo a controlarme y a ser lógico, me desagrada hacer frente a los sentimientos. Soy eficiente, incluso perfeccionista, y prefiero trabajar solo. Cuando hay problemas o conflictos personales trato de no meter mis sentimientos por medio. Algunos dicen que soy demasiado frío y objetivo, pero no quiero que mis reacciones emocionales me distraigan de lo que realmente me importa. Por lo general, no muestro mis emociones cuando otras personas «me fastidian».

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

DAISY ECKHARD BONDAN
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/Brasil
Universidad de Murcia (UMU)/Espanha

1. INTRODUÇÃO

Na população brasileira, "foram contabilizados 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, dos quais 82,5% (897.116) frequentavam escola ou creche" (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2020, p. 108), de acordo com o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação. Diz o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). A educação precisa estar contextualizada com a distinta realidade dos sujeitos que compõem a sociedade global. Na busca por uma sociedade inclusiva, a escola deixa de ser somente um local de eficiência técnica para tornar-se um espaço para a inclusão de todos e respeito à diversidade. Os contextos educacionais exigem ações de intervenção no sistema organizacional, especialmente, se observarmos instituições em que há estudantes em situação de discriminação por seu desempenho funcional. Através das políticas públicas os espaços escolares hoje contam, em sua grande maioria, com um espaço de Atendimento Educacional Especializado, que vem a ser o articulador e incentivador de uma mudança de um contexto do déficit para o contexto social. É necessário perceber que não é o aluno com baixo desempenho

funcional que deve se adaptar ao contexto para ter acesso ao conhecimento, mas é o próprio sistema ou, melhor, a escola e os profissionais que precisam promover acomodações, assim como os materiais e metodologias inclusivas de ensino colaborativo-coensino, para que o aluno com baixo desempenho funcional possa ter acesso, permanência e aprendizagem significativa sempre junto com todos os alunos da sua sala de aula de referência, ao longo da vida.

1.1. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008), retira a educação inclusiva de um modelo idealizado para um modelo real. A perspectiva da educação inclusiva, a partir do modelo social e da tomada de consciência, referenciada no art. 8º, da CDPD (Naciones Unidas, 2006), rompe com o contexto excludente e segregador do modelo de déficit, mesmo que encoberto por estratégias e instrumentos para ainda estabelecer a norma imposta. A CDPD vem referenciar que é preciso perceber que não se pode mais fazer do mesmo e achar que está bom. É preciso repensar a prática, o cotidiano, para além do texto legal, normativo. É preciso agir na prática, para construirmos um novo contexto a partir do modelo social da deficiência, a partir do conceito da diversidade funcional, que conforme Molina Saorín (2017), refere-se às questões relativas aos funcionamentos distintos que todos temos em nossas estruturas corporais, ou seja, todos temos capacidades e dificuldades distintas. Assim, ao pensarmos em diversidade funcional, reconhecemos que a situação de deficiência não está no nosso corpo, senão no contexto e no nosso entorno. A CDPD reforça a necessidade de retirada de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional e ainda expõe, no artigo 8, a tomada de consciência, que reitera o olhar para a potencialidade do sujeito, retirando-o do lugar de menos valia e incapacidade e dando-lhe o lugar de direito (Naciones Unidas, 2006).

A promulgação e retificação da Convenção nos Direitos da Pessoa com Deficiência, no Brasil proporcionou a elaboração de novas políticas públicas. No Brasil, a partir da assinatura da CDPD, no ano de 2008, iniciou-se o processo de ajuste do sistema de ensino para a educação inclusiva, através da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEEPEI), que possibilitou às pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional frequentarem as escolas regulares, com o auxílio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo uma mudança de paradigma, a partir do modelo social referenciado na CDPD (Naciones Unidas, 2006). Com base na Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Resolução nº 04/09), que, no Artigo 4[10], referenciava o público-alvo de sua abrangência.

Essa mesma Resolução destaca, em seu art. 13º, que o profissional do Atendimento Educacional Especializado teria as seguintes atribuições, dentre outras, de produzir materiais, identificar serviços, realizar o acompanhamento da funcionalidade dos recursos e estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. A sala de AEE, no Brasil, é um espaço destinado ao trabalho de profissionais especializados que têm, a função maior de promover a perspectiva da educação inclusiva. A Nota Técnica da SEESP/GAB nº 11/10 (Brasil, 2010a) trouxe orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas nas escolas regulares e a Nota Técnica Nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010, fez referência

[10] Resolução nº 04/09, que, no Artigo 4 considerava público-alvo do AEE: Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 1).

aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas regulares da rede pública de ensino, referindo, entre as atribuições que "o profissional de apoio não deve desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno, público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno; [...] o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno" (BRASIL, 2010b). Ao promover um espaço para um público-alvo da educação especial e referenciar todos os aparatos necessários para que a pessoa em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional tenha direito de acessar, permanecer e aprender como os demais, a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda demonstra ligação com o modelo médico, pois, neste espaço, o entendimento do contexto de deficiência fica dúbio.

Em 24 de junho de 2014, foi sancionado, no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n° 13.005. No Plano Nacional de Educação, foram traçadas 20 metas para os diferentes níveis de atuação da educação para o período de 10 anos e a meta 4 faz referência ao acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, universalizado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2014a). Ainda no ano de 2014, a Nota Técnica/Secadi nº 04/2014 orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ademais dispensa a obrigatoriedade de laudo médico do aluno com deficiência para o ingresso na escola regular de ensino, propondo a retirada do olhar do déficit médico para o olhar da potencialidade, com ênfase no pedagógico, através da constituição de um parecer técnico pedagógico (Brasil, 2014b).

Em 2015, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a qual provocou o repensar o

lugar e o olhar para a pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional e garantir seu direito de participação na sociedade (Brasil, 2015). Nessa segunda década de 2000, o Brasil demonstrou um esforço para retirar o sentido dúbio que tinha a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto ao modelo a ser preconizado, demonstrando o entendimento de que o AEE se referia a um atendimento no contexto da educação inclusiva, no modelo social da deficiência, com o olhar da potencialidade e não mais o modelo médico, cujo olhar se dirigia para a incapacidade como referência.

2. OBJETIVOS

As escolas se caracterizam como organizações sociais em que se destacam a interação entre pessoas e sua participação ativa na formulação de objetivos e de modos de funcionamento da comunidade escolar. Nessa perspectiva consideramos que a gestão voltada para a educação inclusiva plena abrange todos os atores que estão envolvidos no ambiente escolar, ampliando a discussão pela compreensão de que a gestão está ligada à cultura escolar, ou seja, está vinculada aos processos e contextos que constroem e formam os indivíduos para a apropriação, o reconhecimento e o respeito às diferenças.

O propósito aqui é interpretar e compreender os fenômenos educativos mais do que explicar sobre suas causas, para contribuir com a construção de uma escola inclusiva. Também consideramos a necessidade de se repensar as práticas de gestão para uma cultura inclusiva, o que é proclamado pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD).

3. METODOLOGÍA

Este estudo de percepção da realidade educacional, através da aplicação de um questionário do tipo Likert, foi baseado na escala EPEDI-1 (Escala de Percepção da Escola sobre o Direito à educação Inclusiva), a qual foi validada, construída e implementada durante o meu curso de doutoramento. Para realizar a coleta de dados na instituição de ensino

pegamos um recorte da EPEDI-1 que condizia com o perfil dos profesores e os itens que se referiam a atuação do profissional do AEE e as ações para a promoção da educação inclusiva na prática da escola. Este estudo ganha importância na medida em que favorece a reflexão e a identificação das concepções dos professores sobre as políticas públicas, as práticas pedagógicas que, desde a percepção da sua própria realidade (escola de educação básica) melhor contribuem para a construção de uma escola inclusiva que possa ser pensada para o momento atual desde diferentes perspectivas, baseadas na agenda educacional internacional.

Sabemos que cada país articula políticas e práticas em um cenário de intercomunicação internacional e, a partir de seu contexto histórico, suas crenças, experiências e práticas, recorre à legislação baseada em sua realidade, construindo novos significados ou revendo aqueles que já possui. Neste sentido, como metodología utilizamos a concepção interpretativa para compreender a conduta humana desde seus significados e interpretações dos sujeitos que intervém no cenário educativo.

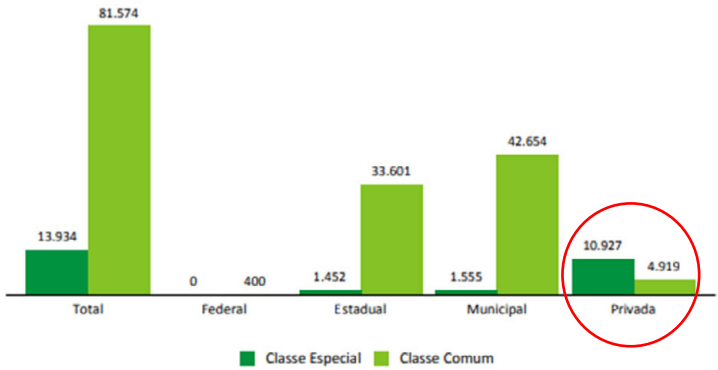
Através da investigação procuramos transformar a sociedade em uma base de concepção democrática do conhecimento e de processos que se produzem mediante a participação de pessoas envolvidas. A investigação revela crenças e valores que supostamente subjazem à prática educativa. Daí a necessidade de se promover uma dialética entre teoria e prática mediante a reflexão crítica. Desta maneira o conhecimento é gerado desde a prática para a prática.

> [...] a finalidade essencial da investigação orientada para a *prática educativa* não é tanto acumular conhecimento sobre o processo educativo e explicar e/ou compreender a realidade educativa, como a informação que guie a tomada de decisões e os processos de mudança para melhorar a prática educativa [...]. (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003, p. 41)

Entendemos que uma investigação voltada para a prática educativa é de grande relevância para a consolidação da educação inclusiva, pois os professores, são os principais agentes envolvidos nesta mudança. Assim, ao utilizarmos um instrumento para agenciar e refletir sobre o sistema educacional que hoje temos, buscamos conhecer como os professores, percebem a gestão da educação inclusiva em suas escolas.

O estado do Rio Grande do Sul, o qual se localiza na região sul do Brasil, de acordo com o resumo técnico do estado do Rio Grande do Sul censo da educação básica (INEP, 2020), apresenta 15.846 matrículas da educação especial, sendo que 4.919 (31,0%) destes estudantes matriculados estão em classes comuns da rede privada de ensino, conforme demostrado no gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas - Rio Grande do Sul - 2019*



Nota: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2020).

Em sua rede privada este estado possui somente 17% de escolas regulares com Sala de Atendimento Educacional Especializado conforme os dados disponibilizados pelo Qedu (2020) (https://novo.qedu.org.br/uf/43-rio-grande-do-sul), o que demonstra que a rede privada está seguindo um lento caminho quanto a implementação deste espaço garantido por lei, sendo este um dos motivos pelo qual esta pesquisa foi realizada junto a uma escola da rede de ensino privada.

Para que a etapa de aplicação do instrumento fosse realizada, entramos em contato com a instituição de ensino escolhida, sendo esta uma escola privada do município da cidade de Novo Hamburgo. Este município e esta instituição de ensino foi selecionada para a aplicação do

instrumento por estarem indiretamente ligadas com a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora.

Realizamos em primeiro lugar, contatos telefônicos e por email, com os responsáveis pela escola, visando a apresentação da proposta da tese, buscando o aceite para a pesquisa e nos comprometendo com a devolutiva desta aplicação. Foi elaborado um informe para a escola contendo considerações, reflexões e uma proposta para a implementação da gestão da educação inclusiva plena. A adesão pela equipe da escola foi imediata por entenderem a importância deste trabalho para o desenvolvimento e aprimoramento da educação inclusiva.

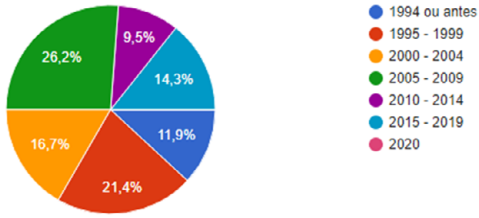
Em um segundo momento, enviamos a carta de aceite e anuência e após participamos de uma reunião virtual para organizar a forma como seria enviado e preenchido o instrumento pelos professores. A reunião foi realizada de forma remota, pois no ano de execução da proposta, nos encontramos no auge da pandemia de Covid-19, sendo que as escolas permaneciam fechadas por um longo período e os professores e estudantes estavam em trabalho domiciliar, através de atividades remotas.

A aplicação do instrumento foi realizado durante o mês de julho de 2021, tendo sido respondido por 42 professores, de um total de 54 professores da educação básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Rever a história da educação especial, refletir sobre seus diferentes momentos e contextos, faz-nos repensar o momento atual. Akkari (2011), Azevedo (2007), D'Ambrósio (2005), Dale (2004) e Mainardes (2006), reforçam, em suas obras, que a estruturação dos sistemas educacionais em âmbito global/mundial e local estão em constante mutação e reconstrução e perpassam a história de cada país. Verificamos que de acordo com o perfil dos professores que atuam na escola onde o instrumento foi aplicado, conforme demonstrado no gráfico 2, que 21,4% dos professores começaram a sua prática profissional entre os anos de 1995 até 1999. Outro percentual de 26,2% dos professores começou a sua prática entre os anos de 2005 até 2009.

GRÁFICO 2. *Em que ano você iniciou a sua prática profissional?*



Fonte: elaboração propria, a partir do questionário construido pela autora desta pesquisa e aplicado via Google Docs.

Conforme os dados expressos na tabela acima, estes dois períodos da história da educação especial, trazidos no gráfico 2, apresentam dados relevantes para o entendimento da implementação da educação inclusiva. Januzzi (2004), traz marcos importantes em relação a evolução histórica da deficiência, a partir de três blocos da deficiência.

> A - As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica. B - As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão. C - A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (Januzzi, 2004, p. 10-11).

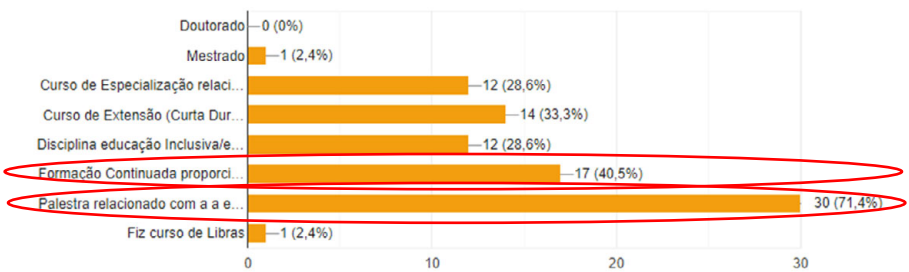
Conforme o bloco 2 descrito por Januzzi (2004), os professores que iniciaram a sua prática profissional no período entre os anos de 1995-1999 e 2005-2009, se encontravam em um período centrado na deficiência e na educação, ou seja, havia uma conexão entre a deficiência e o contexto em que ela está inserida, privilegiando, de certa forma, as ações mais do que as normas. Neste período, a deficiência era vista por dois contextos: o contexto integrador e o contexto inclusivo. Os

profesores que que iniciaram a sua prática entre os anos de 1995-1999 encontravam-se no contexto integrador, no qual os indivíduos neste período eram trazidos para dentro dos espaços escolares comuns, porém ainda em um espaço restrito.

Já os professores que iniciaram a sua prática entre os anos de 2005-2009 estavam inseridos no bloco 3 descrito por Januzzi (2004) como sendo um período centrado na transformação do contexto, que considera a complexidade do sujeito e refere a mediação, o contexto socio-econômico-político-cultural e autônomo para transformar o contexto. Os professores, que atuavam dentro desse período, percebiam uma reestruturação do ensino com objetivo de implementar a educação inclusiva.

Foram muitas as mudanças ocorridas nestes dois principais períodos sinalizados como o início da prática profissional pelos professores. Neste sentido, perguntamos para os profesores se cursaram disciplina, participaram de curso, palestra ou formação continuada sobre educação inclusiva.em que ano eles se titularam na Educação Superior. O gráfico 3 mostra que os profesores tiveram contato com o tema em pauta através de palestras ou formação continuada.

GRÁFICO 3. *Cursou disciplina, participou de curso, palestra ou formação continuada sobre educação inclusiva?*

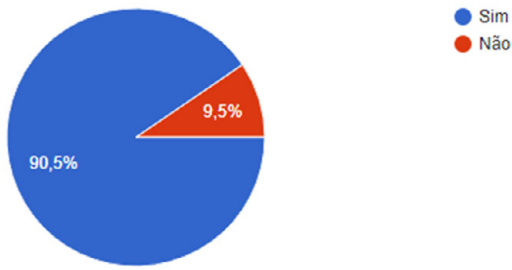


Fonte: elaboração propia, a partir do questionário construido pela autora desta pesquisa e aplicado via Google Docs

Como pudemos perceber a partir deste gráfico, vemos um ponto favorável no trabalho da instituição. A formação continuada proporcionada pela instituição em que atuam os professores intensificou a sua formação continuada, no sentido de poder pensar a educação inclusiva como

parte da prática e do contexto escolar, já que o gráfico 4 demonstra que 95,5% dos professores já atuaram com estudantes público alvo da educação especial.

GRÁFICO 4. *Atua/atuou com estudantes com deficiencia em sua trajetória profissional?*



Fonte: elaboração propia, a partir do questionário construido pela autora desta pesquisa e aplicado via Google Docs.

Este dado sinaliza uma demanda real de atuação dentro do contexto da educação inclusiva. Retomamos Ball referenciado por Mainardes (2006) que traz que o contexto da prática é aquele "onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (Mainardes, 2006, p. 56). Assim, as políticas não são implantadas como um mandatório que obriga padronizar as práticas de todos. Entendemos que sem uma formação sistemática e na qual os professores possam também trazer exemplos da prática e fazer a crítica de suas próprias ações, as palestras e formações continuadas ficam somente no contexto da produção de textos, ou seja, as palestras e formação continuada ficam esvaziadas. É necessário olhar para o contexto da prática, possibilitando a este professor se colocar como parte responsável pela modificação do contexto e do ensino dos alunos em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional.

Acreditamos que já se encontra entre nós, um movimento inicial pela inclusão, onde percebemos a introdução do tema da educação inclusiva nas palestras, formação continuada e disciplinas dentro dos cursos de formação de professores.

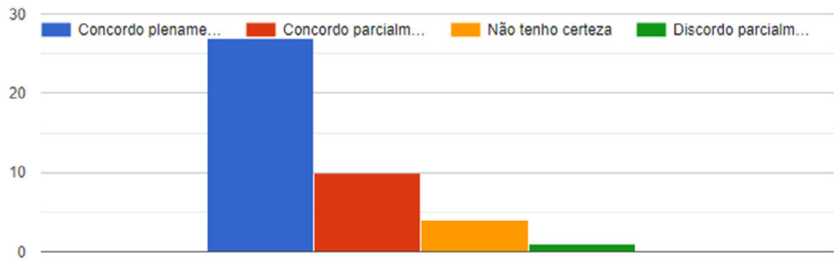
Arroyo (2011), renomado pesquisador brasileiro, critica quanto a forma como as políticas regulam os espaços educativos, pois o paradoxo que existe entre o que está posto em documentos e em textos legais e o que se apresenta nas escolas de ensino regular expõe as dificuldades existentes entre o que o Estado propõe e aquilo que realmente o aluno recebe como direito. Esta afirmação condiz com o que encontramos na pesquisa visto que constatamos que a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta um sentido dúbio quanto ao seu entendimento. Esta política, demonstra ligação com o modelo médico, pois, reforça a diferença e produz a desigualdade quando o sujeito precisa estar vinculado a um espaço de atendimento educacional especializado para ter acesso ao conhecimento. Acreditamos que desta forma permanece a segregação, além de referir ao "público alvo da educação especial" e/ou "aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação", mantendo o caráter excludente.

No Brasil, a Resolução Nº 04, de 2009, no item VIII, do art. 13º, aponta as atribuições do profissional do AEE, referindo que o profissional que atua nesse espaço deveria estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e de estratégias que pudessem promover a participação dos alunos, público-alvo dessa lei, nas atividades escolares (Brasil, 2009b). Nesse contexto, o texto da política pública estava, em parte, adequado com o modelo social da deficiência, trazido na CDPD, quando referia que esse profissional deveria fazer a articulação com os demais professores, sendo a ponte entre a educação especial e a educação regular, promovendo a educação inclusiva. Porém, conforme apresentado no gráfico 4, percebemos que para os professores o profissional de AEE ainda apresenta-se cómo um técnico, pautado no formato da educação especial, do modelo do déficit, onde o estudante ainda necessita se adaptar para ter o direito de estar no contexto da escola. O olhar alargado para a educação especial, condizente com o modelo social e com a CDPD ainda precisa ser efetivado.

Sob este panorama, ao serem questionados se consideram que a sala de AEE é um recurso para a incluso da pessoa com deficiencia, no ámbito

escolar, conforme o gráfico 6 e, tendo a política pública um sentido dúbio, os professores concordam plenamente que o AEE atua em um contexto inclusivo.

GRÁFICO 6. *A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um recurso para a inclusão da pessoa com deficiencia, no ámbito escolar.*



Fonte: elaboração propia, a partir do questionário construido pela autora desta pesquisa e aplicado via Google Docs.

Ao manter um público-alvo específico para atendimento e organizando atendimentos em espaços específicos, sem dimensionar ou alargar o olhar para os demais estudantes com necessidades educativas especiais e para a mudança do sistema, como já previa o texto legal, normativo do ano de 1994 até o 2002, entendemos que a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) não favoreceu a educação inclusiva conforme a CDPD sinalizava.

No Brasil, a política expressa no documento citado tornou-se apenas um instrumento de normalização, pois não trouxe a modificação do sistema educacional, apresentando uma pequena adaptação do ambiente escolar para dar conta do público da educação especial, através do AEE, como já havia ocorrido a partir da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994) e está sendo sinalizado pelos professores como demonstra o gráfico 7.

GRÁFICO 7. *Assinale a frequência com que as atribuições do profissional do AEE, são realizadas na sua escola*

	N
[Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade]	27
[Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais]	26
[Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;]	25
[Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;]	24
[Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares]	23

Fonte: elaboração propia, a partir do questionário construido pela autora desta pesquisa e aplicado via Google Docs.

Sendo assim, retomamos Aguilar Villanueva (1993), o qual refere que o texto legal, normativo, não terá efeito positivo se não for compreendido e aprovado pelos atores envolvidos na prática. Afirmamos, que o espaço do AEE, como construído no contexto da produção de texto, pode oferecer uma pluralidade de ações, que vão desde o atendimento direto ao aluno ou a grupos de alunos até uma ação em rede, em que profissionais de diferentes áreas atuam para buscar a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno. No entanto, ao ser implementado no contexto da prática, esse texto, em muitos espaços de AEE, ainda é vinculado ao modelo médico que reforça a diferença e produz a desigualdade, distanciando o olhar para a potencialidade, pois o aluno continua vinculado a um espaço especializado para ter acesso ao conhecimento, retornando, de certa forma, ao período da classe especial que reforçava a segregação.

Para efetivarmos uma educação inclusiva plena, conforme citado na CDPD, necessitamos implementar ações práticas na escola e dentre

estas ações está o lugar que o professor ocupa no contexto da educação inclusiva.

É necessário que os profissionais envolvidos com a educação tomem para si a responsabilidade da transformação do sistema de ensino inclusivo, da gestão da educação inclusiva, possibilitando o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos. É necessário modificar o lugar e o olhar que se tem para os sujeitos, na prática. O contexto da educação inclusiva, hoje necessita de um profissional que seja de fato "[...] desenvolvedor de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos" (Tardif, 2013, p. 561), ou seja, um profissional que se envolva na gestão da educação inclusiva de forma participativa, auxiliando com "uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar". (Tardif, 2013, p. 561). A educação precisa deixar de ser considerada um dom ou um trabalho, para se tornar uma profissão, cujo "desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades constituem a especificidade de ser professor" (Libâneo, 2004, p. 75).

Hoje, precisamos atuar na gestão da educação inclusiva, ou seja, na gestão do contexto e da cultura inclusiva, conforme analisado no bloco 3, trazido por Januzzi (2004), para nos apropriarmos da inclusão plena. Em termos de gestão do contexto e de uma cultura inclusiva as ações precisam abranger o sistema, ou seja, os professores, as famílias e comunidades, os cuidados com as pessoas em suas singularidades. Podemos pensar que esse movimento busca uma qualidade social para todos os sujeitos quando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência refere sobre a importância de proteger e garantir uma vida digna a todos com acesso, permanência e aprendizagem ao longo de toda a vida.

> Educação de qualidade social é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] Escola de qualidade social significa a inter-

> relação entre a qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão (Libâneo, 2004, p. 66).

Entendemos que a escola, que busca a inclusão plena, todos os atores são envolvidos na construção da escola e da cultura inclusiva. Assim precisamos repensar sobre a atuação dos professores dentro deste contexto, pois acreditamos na reestruturação do sistema educacional, onde todos tenham o seu lugar de direito garantido. Precisamos esperar atitude dos professores, perante esta mudança na sua prática educacional.

5. CONCLUSIONES

Na construção de uma sociedade e de uma política de educação inclusiva, é necessário dar vida ao texto legal, normativo de fato, atuando na diversidade, sem estigmas.

Com o objetivo de implementar a educação inclusiva citada na CDPD (Naciones Unidas, 2006), compreendemos que não é a pessoa que precisa se adaptar para ter acesso ao conhecimento, mas é o contexto que se oferece que é incapacitante: a escola, a formação dos profissionais da educação, os materiais e métodos que são utilizados para que o aluno possa ter acesso ao conhecimento como todos os alunos da sala de aula regular.

A perspectiva da educação inclusiva, a partir do modelo social, trazido na CDPD e na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva rompe com o contexto excludente e segregador do modelo do déficit, mesmo que encoberto por estratégias e instrumentos para ainda estabelecer a norma imposta.

Constatamos que o potencial de modificar ou não o contexto educacional está imbuído na ação dos políticos, dos gestores, dos professores das instituições escolares e da comunidade, pois são eles que dão vida, de fato, ao texto legal, normativo, na vivência cotidiana, nas relações, nos valores e nas atitudes.

A educação inclusiva vem referenciar que não se pode mais fazer do mesmo e achar que está bom. É preciso repensar a prática, o cotidiano, para além somente do texto. É preciso agir no contexto.

Acreditamos que a instituição pesquisada ainda não atingiu, na sua totalidade, a proposta da inclusão plena, que ratifica o direito ao acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Embora muitas ações tenham sido realizadas neste sentido pensamos que a escola tem um longo caminho a percorrer para alcançarmos este objetivo, pois enquanto o AEE for visto pelo viés do modelo do déficit, com atendimento exclusivo às pessoas em situação de discriminação por baixo desempenho funcional, sem a ampliação do campo da educação especial para o nível institucional, para o sistema de ensino e não mais um serviço somente técnico no atendimento especializado, o ensino inclusivo ainda não estará implementado.

A escola ainda está vivendo no patamar de uma educação para todos, onde temos um contexto integrador em uma perspectiva inclusiva, onde a pessoa em situação de discriminação pelo desempenho funcional ainda precisa se adaptar ao meio para ter o direito de fazer parte do contexto.

6. REFERENCIAS

Aguilar Villanueva, L. F. (1993). *La implementación de las políticas*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrua.

Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Vozes.

Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *RBPAE*, *27* (1), 83-94.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. (2008). *Decreto legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm.

Brasil. (2014a). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Brasil. (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Inclui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diretoria de Políticas de Educação Especial. Diversidade e Inclusão. (2014b). *Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010a). *Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010.* Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=529-notatecnica-n112010&Itemid=30192.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010b). *Nota técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB*. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

D'Ambrósio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, *31* (1), 99-120.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação e Sociedade*, *25* (87), 423-460.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

Januzzi, G. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *25*(3), 9-25.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Alternativa.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, *27* (94), 47-69.

Molina Saorín, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada: Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: Escenario jurídico, social y educativo*. Delta Publicaciones.

Naciones Unidas. ([2006]). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Autor. www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994*. Autor. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

Qedu. (2020). *Rio Grande do Sul*. https://novo.qedu.org.br/uf/43-rio-grande-do-sul

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, *34* (123), 551-571. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013.

EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN
Universidad de Almería

MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Almería

JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA
Universidad de Almería

JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad está llegando a las universidades alumnado con diversidad funcional que en otros momentos habría sido excluido de las mismas, aumentando de esta manera las diferencias al encontrarnos con una mayor complejidad, pero siendo un claro reflejo de la pluralidad del conjunto de la sociedad. Entre este alumnado con diversidad funcional encontraríamos al catalogado en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2014) como Trastorno específico del aprendizaje, entre las que se hallan la dislexia, la dislalia, la disgrafía o la discalculia, que son consideradas dificultades específicas de aprendizaje persistentes que acompañarán a las personas a lo largo de su vida académica, y de forma general, a lo largo de toda su vida. El presente capítulo muestra los resultados de las estrategias didácticas y de los materiales musicales elaborados y aplicados por el *Grupo de Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Área de Didáctica de la Expresión Musical para las Necesidades Educativas de los Estudiantes con Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje en la Universidad* (20_21_6_01) con el alumnado que

cursa las asignaturas de música en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería.

1.1. Universidad e Inclusividad

171 estudiantes de Grado de la Universidad de Almería (el 1,4% del total de matriculados) ha informado a la Unidad de Atención a la Diversidad Funcional de que tiene de forma permanente o temporal algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales que requieren de recursos y programas de apoyo para realizar sus estudios universitarios. Este alumnado que en otros momentos habría sido excluido de las Universidades, favorece y enriquece nuestras aulas aun cuando nos encontramos con un importante aumento de las diferencias y una mayor complejidad, pero siendo un claro reflejo de la pluralidad del conjunto de la sociedad, aunque estos porcentajes están aún lejos del 5,9 % de la población con discapacidad en España, según consta el Informe Olivenza de 2017 (Discapacidad, 2017).

Además, en la Agenda 2030 se vincula a las Universidades en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (educación) para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. De forma más precisa en la Meta 4.3 de este objetivo se explicita el acceso igualitario a la formación superior

No tenemos datos precisos del número de docentes con diversidad funcional trabajando en escuelas e institutos de España, a pesar de que en las ofertas de empleo público para este personal se reserva un cupo no inferior al 5% para personas con discapacidad cuyo grado de minusvalía sea igual o superior al 33%, con el objetivo de que se alcance el 2% del personal total de la Administración, aunque no suele completarse la totalidad de esta reserva de plazas.

Entre este alumnado con diversidad funcional que accede a la Universidad encontraríamos al catalogado en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) como Trastorno específico del aprendizaje, entre las que se hallan la dislexia, la dislalia, la disgrafía o la discalculia, que son consideradas dificultades específicas de

aprendizaje persistentes que acompañarán a las personas a lo largo de su vida académica, y de forma general, a lo largo de toda su vida. Un *trastorno específico del aprendizaje* es una condición que afecta la capacidad de una persona para adquirir y aplicar habilidades de lectura, escritura y matemáticas. Las personas con trastornos del aprendizaje no son capaces de dominar las habilidades académicas propias de su edad, de su capacidad intelectual y de su nivel educativo. Puede que tengan dificultades para decodificar palabras, entender el significado de lo que leen, deletrear, expresarse por escrito, hacer cálculos y para dominar el razonamiento matemático.

Si pensamos en la enseñanza de la música debemos señalar que los métodos tradicionales de educación musical fueron diseñados por educadores preocupados por una educación musical que pretendía construir el conocimiento musical a partir de la recuperación de los contextos musicales y culturales o permitiera el desarrollo de la experiencia musical a partir de la comprensión de conceptos que a menudo se ven solo en el campo teórico, sin embargo, no desarrollaron pautas para la aplicación de sus métodos a personas con algún tipo de trastorno o déficit de aprendizaje.

1.2. Educación musical y dislexia

La dislexia es una dificultad de aprendizaje específica que afecta principalmente las habilidades involucradas en la lectura y la escritura. Weedon y Rideell, señalan que os estudiantes disléxicos forman el grupo más grande de estudiantes con diversidad funcional en la educación superior (en Stagg et al., 2018). El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) clasifica la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje. Las personas disléxicas suelen tener una inteligencia normal, pero con un trastorno que le impide automatizar el proceso de interpretación de los signos gráficos. Por lo tanto, la dislexia no tiene nada que ver con la inteligencia, sino que simplemente describe un tipo de procesamiento cognitivo diferente.

Los métodos tradicionales de educación musical fueron diseñados por educadores preocupados por una educación musical que pretendía construir el conocimiento musical a partir de la recuperación de los

contextos musicales y culturales o permitiera el desarrollo de la experiencia musical a partir de la comprensión de conceptos que a menudo se ven solo en el campo teórico, sin embargo, no desarrollaron pautas para la aplicación de sus métodos a personas con algún tipo de trastorno o déficit de aprendizaje.

En este epígrafe nos proponemos analizar la dislexia desde un punto de vista musical, intentando mostrar las fortalezas y debilidades de las personas que sufren este trastorno (Della Ventura, 2019). Es importante conocer y comprender tanto las fortalezas como las debilidades de las personas con dislexia por ser fundamental para su autoconocimiento y crecimiento personal, lo que nos permitirá comprender sus habilidades, intereses y necesidades.

Las fortalezas que podemos encontrar en las personas disléxicas:

1. Disponen de una gran creatividad, una de las características más importantes de un compositor o de un intérprete. Esto significa que tienen la capacidad de resolución de problemas: para comprender mejor una composición es necesario reconocer los elementos temáticos que según la cita apócrifa atribuida a Mahler «en la partitura está todo menos lo esencial» (la carencia de algunos de estos elementos puede identificar el lenguaje musical como un metalenguaje, sin reglas sobre los elementos sintácticos y semánticos de las composiciones).
2. Poseen un razonamiento interconectado, que puede ser definido como la capacidad para establecer conexiones, analogías o relaciones de similitud. Esto les permite cambiar de perspectiva y ver un objeto desde múltiples puntos de vista con sus correspondientes matices.
3. Tienen la capacidad de pensar críticamente y de sintetizar información. En el análisis musical lo más importante es definir qué se pretende con la repetición de motivos, más específicamente cuál de las repeticiones textuales en la partitura podría estar asociada a la definición de tema musical, cuando existen diferentes repeticiones y qué criterio adoptar para seleccionar solo la parte que un experto puede considerar «significativa».

Las debilidades que podemos encontrar en las personas con dislexia:

1. Tienen dificultades en la lectura, lo que conlleva dificultades para comprender el contenido del texto (musical).
2. Saben leer y escribir, pero lo logran utilizando al máximo sus capacidades y energías, dado que no pueden hacerlo de forma automática, lo que les agota de forma rápida y este cansancio suele implicar la comisión progresiva de errores, rezagándose en el aprendizaje.

Uno de los mayores problemas del alumnado disléxico es la falta de autonomía en el proceso de aprendizaje, lo que lleva a estos individuos al desánimo y, en un alto porcentaje, al fracaso educativo. Centrarse en las debilidades reduce la autoconfianza, la motivación y el rendimiento. Eso no significa que no se deban tener en cuenta estos puntos débiles. Conocer y trabajar en las debilidades contribuye al crecimiento personal: mejorar algo difícil, aunque sea levemente, puede suponer un gran cambio en el rendimiento del estudiante.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en la intervención con alumnado con trastorno específico del desarrollo han sido:

1. Analizar las características del alumnado universitario con diversidad funcional asistente a las asignaturas de Didáctica de la Expresión Musical, para seleccionar estrategias y recursos didácticos que favorezcan su aprendizaje de una forma inclusiva.
2. Utilizar estrategias y recursos didácticos en el desarrollo de las clases de las asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Musical, que tengan en cuenta las características concretas de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Seleccionar materiales didácticos funcionales que faciliten el aprendizaje del alumnado universitario con necesidades educativas especiales, en las asignaturas de Música de los distintos Grados.

4. Diseñar y elaborar materiales que faciliten el aprendizaje del alumnado universitario con necesidades educativas especiales, en las asignaturas de Música de los distintos Grados.
5. Valorar y evaluar las estrategias, recursos y materiales didácticos empleados en el desarrollo de las clases de las asignaturas de Música con el alumnado con necesidades educativas especiales, para mejorar nuevos aprendizajes.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de los objetivos propuestos contempló una adecuada selección de estrategias didácticas, así como de materiales capaces de tener en cuenta las características del alumnado con diversidad funcional y adaptarse a ellas:

1. Análisis de las características del alumnado con diversidad funcional que asiste a las asignaturas de Música que se imparten en los distintos Grados y de las dificultades que habitualmente encuentran en el aprendizaje de estas asignaturas.
2. Selección de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado universitario con trastorno específico del desarrollo en las distintas materias de Música y favorezcan su participación directa y activa en las mismas.
3. Búsqueda de informaciones para el diseño y elaboración de bancos de recursos didácticos sobre contextos musicales y extramusicales para las asignaturas que intervienen en el Proyecto, teniendo en cuenta las características del alumnado con NEE.
4. Utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como una de las herramientas básicas para la realización en el aula de actividades relacionadas con los materiales musicales producidos para el alumnado con trastorno específico del desarrollo.
5. Aplicación de las informaciones, recursos, técnicas y herramientas musicales de unas asignaturas en otras, para favorecer un tratamiento globalizado de las mismas, en el marco de

la coordinación de las enseñanzas, utilizando los materiales elaborados para el alumnado con trastorno específico del desarrollo.

6. Diseño de los instrumentos para el análisis y la valoración de la idoneidad de las estrategias didácticas y de los materiales musicales elaborados y aplicados con el alumnado con trastorno específico del desarrollo en actividades prácticas en el aula y fuera de ella.

3.1. Participantes

Cinco estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria con trastorno específico del aprendizaje (dislexia en todos los casos) han participado de nuestras asignaturas en el último curso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería.

4. RESULTADOS

4.1. Percepción auditiva y musical

Sería un error asumir que las personas con dislexia tienen problemas con la percepción auditiva y el aprendizaje musical auditivo. Sin embargo, Oglethorpe (2002) considera que es esta una de sus fortalezas. Por lo tanto, el primer paso ha sido investigar cuál es su situación real. Ver cuáles son sus habilidades y destrezas con respecto a la música para poder actuar en consecuencia. Tomando decisiones sobre si es mejor diferenciar la práctica en el ritmo o en la melodía. También es necesario prestar atención a sus dificultades con los conceptos de agudo y grave.

El entrenamiento de la voz con la ayuda de un teclado refuerza tanto la memoria auditiva como la discriminación rítmica y melódica. Así mismo, para superar las dificultades con la memoria auditiva se ha trabajado la memorización del primer sonido de una secuencia mientras se escucha el resto de la melodía. El siguiente paso sería entonar las dos primeras notas y de esta forma progresiva conseguir la memorización de toda la secuencia.

Todas estas actividades melódicas —tanto con el canto— como en las secuencias rítmica se ven mejoradas si se acompañan con una experiencia corporal completa con la utilización de percusiones corporales (palmas, chasquidos…).

4.2. Retos visuales

Las personas con dislexia pueden experimentar problemas visuales ante la interpretación de una partitura. Se hace necesario buscar formas para simplificar la notación musical lo más posible. Una de las formas más fáciles es ampliar el tamaño de las fuentes y también es recomendable utilizar papeles de color (crema o colores pálidos). También para facilitar la lectura muchas de las articulaciones pueden reducirse al mínimo imprescindible.

Otra posibilidad ha sido el aprendizaje del lenguaje musical utilizándose colores. Margarit Hubick elaboró un sistema musical que utiliza los colores del arcoíris a cada nota (de forma cíclica). Sin embargo, los códigos de color no están estandarizados y esto permitiría establecer de forma personalizada la utilización de estos en una partitura.

Finalmente, el uso de software de edición de partituras permite la creación de partituras personalizadas, modificadas y optimizadas en las siguientes características: (a) aumentar el tamaño de fuentes de las partituras; (b) colorear el inicio y final de las líneas del pentagrama para facilitar la búsqueda visual de la siguiente línea; (c) oscurecer la línea media del pentagrama y las líneas próximas superior e inferior; (d) reescribir la partitura con todas las plicas en la misma dirección; (e) escritura proporcional de las figuras de las notas para facilitar la lectura rítmica.

4.3. Problemas motores

La dixprasia, una dificultad en la organización del movimiento no es necesariamente una condición asociada a la dislexia, aunque pueda estarlo. Para la interpretación de instrumentos de pequeña percusión de sonido determinado esta dificultad afecta al control motor y a la coordinación, con particular referencia a la coordinación derecha-izquierda

y la coordinación mano-pie. La dispraxia puede afectar al equilibrio y a la postura, por lo que en primer lugar debe aprender a sentarse bien y a mantener una postura relajada y bien equilibrada. Puede estimularse el cerebro hacia un mejor control motor grueso, sin el cual es imposible el control motor fino, mediante ejercicios y juegos físicos.

Se aconseja trabajar con tarjetas de memora las diferentes pautas rítmicas o ritmos, para que nada más verlas se produzca la respuesta física apropiada, dado que puede ser difícil para una persona con dislexia concentrarse en más de una cosa al mismo tiempo.

4.4. Memoria y lectura a primera vista

La ejecución de una pieza musical requiere de la memoria a largo plazo, tanto auditiva como cinética. Una persona con dislexia suele tener problemas con la lectura, escritura y deletreo, pero puede no tener ningún problema de memoria en el instrumento gracias a su memoria cinética. Esta memoria es habitualmente una de las grandes fortalezas de las personas con dislexia. Puede tener una pobre memoria visual a corto y largo plazo, pero siempre que su memoria auditiva y cinética a largo plazo no estén dañadas, puede lograr una excelente ejecución musical.

Así mismo, gracias a la habilidad de muchas personas con dislexia para percibir la arquitectura musical de la pieza, puede ser más conveniente iniciar su estudio experimentando la pieza en su totalidad, antes de comenzar a analizarla o interpretarla fragmentada.

Por otra parte, para una persona con mala memoria a corto plazo puede resultar más difícil practicar lentamente, pues puede no poder contener la frase completa en su mente. Para mejorar esta deficiencia, necesitará practicar pasajes muy cortos repetidamente hasta lograr retener la frase y poder otorgarle al pasaje la velocidad y sentido apropiados.

Seguir primero un enfoque holístico y luego uno secuencial también es recomendado por Gyrmathy (2015), porque resulta más fácil hacer un puzle del que previamente has visto la imagen resultante que probar con las piezas sin conocer esa imagen total. Una de las fortalezas del cerebro disléxico es su capacidad para percibir patrones. Le es más fácil recordar la imagen completa que una secuencia. Cuando aprende música, el

cerebro disléxico puede no leer fácilmente las notas independientes, peri sí sus moldes a medida que aparezcan. A veces en una pieza musical solo hay unos pocos compases que aprender, ya que muchos otros se repiten. Señalar los patrones, tanto melódicos como rítmicos, puede ayudarle a descifrar la música y simplificarle su aprendizaje.

4.5. Lenguaje musical

La elección de materiales adecuados puede suponer una gran diferencia para el aprendizaje de la teoría musical de la persona con dislexia. Los formatos y tamaños de los textos, colores, etc., deben ser los adecuados.

5. CONCLUSIONES

El estudiante con trastorno específico del aprendizaje no es una persona que no quiera aprender o que no se comprometa lo suficiente con el aprendizaje. Tiene una inteligencia media o superior a la media y tiene el mismo deseo de aprender que todos los demás alumnos. No existe una tipología única en este tipo de trastorno, sino que cada estudiante tiene una situación específica de partida y una historia de vida, incluida la escolar, en la que recuerdan las dificultades y vicisitudes como experiencias negativas.

Es importante monitorear la situación de cada estudiante con trastornos específicos del aprendizaje para permitirle alcanzar los objetivos educativos —que deben ser comunes para toda la clase— junto a sus compañeras y compañeros. Por todo ello, el uso de medidas compensatorias no debe ser percibido por parte de los estudiantes con este trastorno como una excusa para el desánimo al verse señalado porque el objetivo debe ser siempre aprender de forma independiente.

Por su parte, el docente debe hacer uso de diferentes enfoques pedagógicos con la función de para ayudar a dar una respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, y puede apoyarlos con medidas compensatorias, incluidas las asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación que permita aumentar, mantener o mejorar las habilidades de un estudiante afectado por cualquier tipo de capacidad diversa debida a la diversidad funcional.

En otras palabras, los docentes pueden utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, que ciertamente son un campo muy complejo, aunque a veces la solución de problemas puede parecer relativamente simple. Esto significa que los docentes deben reflexionar/reconsiderar sus propias metodologías didácticas. El desarrollo de las tecnologías requiere de docentes con una formación innovadora acorde a los tiempos, capaces de guiar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Las estrategias y materiales desarrollados durante esta experiencia para las asignaturas de educación musical han permitido que el alumnado con trastorno específico del aprendizaje sea consciente de que se han respetado sus posibles dificultades motoras y su necesidad de más tiempo para la realización de las tareas, obtenido de esta manera, un aprendizaje musical más eficaz. La mayor parte de actividades musicales se desarrollaron en un primer momento siguiendo patrones de imitación y repetición (sin ayuda del lenguaje musical tradicional), hasta que el alumnado hubiese alcanzado la seguridad en sí mismo a la hora de enfrentarse a las distintas actividades musicales propuestas. Así mismo, se optó por el desarrollo de estas actividades en grupo o con acompañamiento musical adecuando las partituras a distintas situaciones de trabajo y, por último, la gamificación de los ejercicios teóricos.

Para finalizar podemos avanzar que la adopción de estrategias de intervención en este nivel educativo que permitan un mayor conocimiento de las consecuencias de sufrir trastorno específico del aprendizaje en alumnado universitario, al tiempo que una mayor comprensión de lo que significan estas dificultades y como afectan en el aprendizaje para alcanzar el éxito académico han mostrado una mayor tasa de éxito en las asignaturas de educación musical a pesar de las dificultades motoras, visuales y/o auditivas que presenta este alumnado.

6. APOYOS

Grupo de Innovación y Buenas Prácticas del Área de Didáctica de la Expresión Musical para las Necesidades Educativas de los Estudiantes con Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje en la Universidad.

Financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Almería a través de la Convocatoria para la creación de grupos de innovación y buenas prácticas docentes. Bienio 2020-2021.

7. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Editorial Médica Panamericana. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Della Ventura, M. (2019). Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Music Education to Enhance the Dyslexic Student's Skills. En L. Uden, D. Liberona, G. Sánchez, & S. Rodríguez-González (Eds.), Communications in Computer and Information Science: Learning Technology for Education Challenges (pp. 14-22). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_2

Discapacidad, Observatorio Estatal de la. (2017). Informe Olivenza 2017 sobre la situación general de la discapacidad en España. https://goo.gl/T8m88m

Gyarmathy, E. (2015). Teaching Music to Students who have Dyslexia. Erasmus +.

Oglethorpe, S. (2002). Instrumental music for dyslexics. A teaching handbook. Whurr Publishers.

Stagg, S. D., Eaton, E., & Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. British Journal of Special Education, 45(1), 26-42. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200

TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD

MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Almería

MACARENA CASTELLARY LÓPEZ
Universidad de Almería

JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de educación superior, que presenta diversidad funcional psíquica, requiere una atención específica, una adaptación didáctica y debe recibir una formación integral en la que se parta de sus necesidades. En las etapas de educación obligatoria estas diversidades han sido trabajadas en las aulas de integración y educación compensatoria, pero en la universidad no disponemos de estos programas de refuerzo; sus materiales didácticos deben ser adaptados para alcanzar la plena integración.

Se considera fundamental la estimulación sensorial del alumnado con Necesidades Educativas Especiales para alcanzar la motivación necesaria que facilite el aprendizaje posterior, y, como refiere Josefa Lacárcel (2006), su desarrollo personal.

Siguiendo esta línea de trabajo a lo largo del capítulo se muestran materiales didácticos adaptados para el desarrollo del aprendizaje con el alumnado que presenta discapacidad psíquica, además de hacer una revisión de las necesidades específicas.

Aunque toda la diversidad y sus múltiples características no pueden ser clasificadas, y así se reconoce en el prefacio de "El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales", se hace necesario catalogar la diversidad funcional psíquica para poder estudiarla y ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que su aprendizaje sea lo más eficaz posible.

La atención a la diversidad sigue siendo un reto en educación para garantizar la igualdad de condiciones a todo el alumnado, y el proceso debe comenzar con el análisis exhaustivo de la realidad del grupo y la creación de indicadores de seguimiento (Diéguez y Ojea, 2016). Así mismo, Patricia Sabbatella (2008) propone que los objetivos de aprendizaje musical estén adaptados a las distintas necesidades del alumnado para aprovechar al máximo las capacidades del discente.

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI, desarrolló en 2010 una guía para el seguimiento y evaluación de las necesidades del alumnado con discapacidad psíquica, material que ha sido ampliamente estudiado (Mullins y Preyde, 2013; Vieira y Vidal, 2014) y hoy la educación superior puede ofrecer una plena formación en lo personal y académico.

El síndrome de Asperger, que está incluido dentro del espectro autista, es un trastorno del desarrollo. Según la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA, 2000) el estudiante Asperger sufre un trastorno generalizado del desarrollo marcado por diferencias en las áreas de la comunicación y la socialización, a la vez que manifiesta un comportamiento repetitivo. La Asociación Asperger de España matiza que entre tres y siete niños, de cada mil, sufre este trastorno del desarrollo cerebral y que "las personas que lo padecen suelen ser inteligentes, no tienen retraso en la adquisición del habla, pero tienen problemas para relacionarse con los demás (…)" (Lledó, 2005, p. 507).

Este síndrome puede evolucionar hasta el progresivo aislamiento del estudiante, que se concentra en su propio mundo interior. Las personas con autismo presentan diversos grados de afectación en cada una de esas áreas (Lord et al., 2005). A pesar de manifestar un grado bajo, muchos estudiantes tienen dificultades para participar en las interacciones

sociales con sus compañeros, no pudiendo mantener la atención o procesar las informaciones del medio que les rodea (Rao & Gagie, 2006).

El alumnado con síndrome de Asperger tiene dificultades para aprender en grupo si no se presta atención a su diversidad funcional, y en ocasiones son excluidos de estas actividades si no se ha previsto su inclusión con actividades adaptadas (Kluth y Darmody-Latham, 2003).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las necesidades funcionales del alumnado que presenta TDAH o Síndrome de Asperger en la signatura de Didáctica de la Música en Educación Infantil

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Desarrollar materiales de enseñanza-aprendizaje adaptados a las necesidades del alumnado que presenta TDAH o Síndrome de Asperger
- Seleccionar recursos de enseñanza-aprendizaje
- Elaboración de nuevos materiales didácticos a partir de los contextos musicales, contemplando todas las necesidades del alumnado
- Aplicar los materiales creados dentro de los itinerarios desarrollados

3. METODOLOGÍA

Las necesidades para las que se ha diseñado esta intervención han sido recogidas por la Universidad de Almería en el documento "Guía de adaptaciones de la Universidad".

En el desarrollo se pueden concretar cuatro fases. Fase 1. Observación del alumnado. Fase 2. Estudio de la bibliografía relacionada con las diversidades estudiadas, dificultades en situaciones comunicativas o de

interacción social, desventajas que no deben impedir el normal desarrollo de sus estudios superiores. Fase 3. Adaptación de los materiales y las metodologías usadas. Fase 4. Aplicación del material didáctico. Las observaciones se han desarrollado durante las semanas lectivas del primer cuatrimestre, curso 2021-2022.

La metodología se ha basado en la adaptación de los diversos materiales didácticos usados en las asignaturas de Grado Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, para conseguir así la plena participación del alumnado con diversidad psíquica.

A lo largo del capítulo se presentan los materiales musicales desarrollados y puestos en práctica por el Grupo de Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Almería, en relación con el tema presentado.

Tras un primer contacto con el alumno se realizó un periodo de observación previo mientras desarrollaba las mismas tareas del resto del grupo clase. Anotadas en un diario de campo las características observadas se comenzaron a completar un cuestionario *adhoc* con escala Likert para medir cuatro variables asociadas al TDAH: atención, distracción, hiperactividad e interacción con el grupo clase. La siguiente fase consistió en aplicar los materiales diseñados específicamente; y la última fase de trabajo se realizó una observación post-intervención para comprobar la validez de los materiales.

3.1. DISEÑO

Se trata de un estudio de caso, observacional y descriptivo con dos momentos de observación: pre y post intervención exclusivamente en el caso de alumnado con TDAH, ya que no se ha contado con alumnado Asperger durante el periodo de investigación.

3.2. PARTICIPANTE

Se trata de un alumno que cursa el Grado en Educación Infantil, curso 3º, y que está diagnosticado con TDAH. Tras una primera reunión para conocer sus necesidades reales se desarrolló el procedimiento descrito.

4. DESARROLLO

4.1. EL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es actualmente uno de los problemas que más preocupan en educación, dado el incremento de casos en las aulas (Rodríguez, Castellary y Fernández, 2021); los estudios internacionales de Guilherme Polancyk (2014) sobre alumnado con TDAH arrojaron cifras entre el 5 y el 7% de estudiantes, altamente preocupante si no son diagnosticados en primer lugar, y si no cuentan con un material y evaluación adaptados, en segundo.

Escuchar al alumnado con hiperactividad es fundamental para abordar su clínica y poder establecer un plan conjunto de aprendizaje. Varios autores (Campamá, 2003; Brignoni, 2013; Vilà, 2013) coinciden en que se debe abordar la situación de manera activa, y con su ayuda analizar las causas de sus síntomas. El alumnado diagnosticado con TDAH conoce bien qué les puede hacer no aprovechar el tiempo en clase: despistes, problemas con compañeros/as o docentes, impulsos o incluso estados depresivos, "pero no saben por qué les pasa ni qué parte de su ser está implicado en ello" (Ubieto, 2014, 88).

El trabajo conjunto entre alumnado y docente debe partir de la comunicación y el acompañamiento, creado el material de enseñanza-aprendizaje se debe exigir en todo momento constancia en el trabajo. No es suficiente con que el docente analice la situación para crear la intervención y desarrolle los materiales didácticos, sino que es fundamental que una vez iniciado el proceso ambas partes colaboren sistemáticamente y se haga de manera constante.

Como ya se sabe, la música genera un estado de tranquilidad, aunque su efecto sea subjetivo y dependa del estado del oyente o su predisposición, como ha estudiado Pereyra (2017) "la música aporta una armonía cerebral" (p. 63).

Siguiendo los estudios de Ojea (2007) la intervención debe atender hasta ocho dimensiones básicas:

- Desarrollo de la identidad y el autoconocimiento
- Desarrollo de las capacidades de relación social
- Desarrollo de las capacidades de referencia conjunta
- Desarrollo de las capacidades intersubjetivas primarias y secundarias
- Desarrollo del mentalismo
- Desarrollo de las funciones comunicativas
- Desarrollo de las competencias de anticipación
- Desarrollo de los procesos de generalización de las conductas aprendidas
- Con la intención de facilitar la interacción social del alumnado, fomentar el desarrollo de las capacidades atencionales y memoria, mejorar la capacidad de lenguaje receptivo-expresivo, así como potenciar la comunicación espontánea

¿Cuáles son sus dificultades?

El Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad ha sido ampliamente estudiado en la población infantil, pero no así en la adulta (Asherson et al., 2016), posiblemente porque el diagnóstico del TDAH en adultos haya sido incluido posteriormente en el DSM-5 (2013). Los patrones de conductas estudiados arrojan mayormente como resultado: inatención, excesos de actividad o hiperactividad y dificultades para controlar los impulsos (APA, 2014). Actualmente uno de los problemas que más estudios centra es la inatención en escolares menores de 12 años (Graaf et al., 2008). Los estudios con alumnado que presenta TDAH arrojan igualmente síntomas como: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

Es fundamental generar un aprendizaje significativo para relacionar capacidades adquiridas, codificar nuevos elementos, estructurarlos adecuadamente y seguir aprendiendo, tal y como se desprende de las conclusiones de la Teoría de la Coherencia Central Cognitiva.

Sus dificultades, relacionadas con el trastorno del aprendizaje, se centran en la lectura, escritura, abstracción en áreas como matemáticas, dislexia, problemas del habla y en ocasiones problemas perceptivo-motores.

¿Cuáles son sus necesidades educativas?

Demandan orientación por parte de la institución universitaria y para dar respuesta a sus dificultades es necesario adaptar el currículo de manera no significativa, para no modificar los objetivos y competencias del Grado.

En cuanto al entorno se debe facilitar que el alumnado con TDAH esté en un lugar del aula sin estímulos externos que le puedan distraer y el acceso a la información sea rápido y sencillo. Es fundamental dar instrucciones claras, planificar la docencia y facilitar cronogramas para que el alumnado pueda organizar su trabajo

Evaluación

La evaluación puede estar basada en la observación de la conducta y/o en el desempeño del sujeto, pudiéndose evaluar la atención, memoria de trabajo, inhibición de respuestas o flexibilidad.

En referencia a la observación del alumno debemos partir de contextos reales y fundamentarnos en las informaciones facilitadas por los familiares previamente, siempre que sea posible. Son numerosos los instrumentos de evaluación estandarizados que se basan en los criterios DSM para diagnosticar el TDAH. Citemos, por ejemplo, los más recientes:

- Cuestionario Five to Fifteen (FTF) para padres (Kadesjö et al., 2004)
- Children Executive Function inventory (CHEXI; Thorell y Nyberg, 2008)
- EDAH (Evaluación del Déficit de Atención con Hiperactividad; Farré y Narbona, 1998 y 2013)

En relación con la evaluación del desempeño son numerosas las pruebas individuales, que se puede clasificar según estén orientadas a evaluar la atención, inhibición de respuestas, memoria de trabajo, planificación o flexibilidad cognitiva.

4.2. EL SÍNDROME DE ASPERGER

El síndrome de Asperger, que está incluido dentro del espectro autista, es un trastorno del desarrollo. Según la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA, 2000) el estudiante Asperger sufre un trastorno generalizado del desarrollo marcado por diferencias en las áreas de la comunicación y la socialización, a la vez que manifiesta un comportamiento repetitivo. La Asociación Asperger de España matiza que entre tres y siete niños, de cada mil, sufre este trastorno del desarrollo cerebral y que "las personas que lo padecen suelen ser inteligentes, no tienen retraso en la adquisición del habla, pero tienen problemas para relacionarse con los demás (…)" (Lledó, 2005, p. 507).

Este síndrome puede evolucionar hasta el progresivo aislamiento del estudiante, que se concentra en su propio mundo interior. Las personas con autismo presentan diversos grados de afectación en cada una de esas áreas (Lord et al., 2005). A pesar de manifestar un grado bajo, muchos estudiantes tienen dificultades para participar en las interacciones sociales con sus compañeros, no pudiendo mantener la atención o procesar las informaciones del medio que les rodea (Rao & Gagie, 2006).

El docente sin formación específica en detectar este trastorno debe saber que generalmente se manifiesta en distracciones, comportamiento impulsivo y movimiento constante; no debe ser tachado de disruptivo, sino que debe adaptarse un plan formativo con indicadores claros.

El alumnado con síndrome de Asperger tiene dificultades para aprender en grupo si no se presta atención a su diversidad funcional, y en ocasiones son excluidos de estas actividades si no se ha previsto su inclusión con actividades adaptadas (Kluth y Darmody-Latham, 2003).

Wing (1976) desarrolla una síntesis sobre las necesidades educativas de las personas con trastorno del espectro autista:

- Las necesidades que están relacionadas con la comunicación
- Las necesidades relacionadas con las interacciones sociales
- Problemas afines a la ausencia de simulación y simbolismo.

Este trastorno afecta al desarrollo integral, a las relaciones sociales y a los aspectos emocionales manifestándose a la vez o por separado, tanto en niños como en niñas. En la actualidad es uno de los trastornos infantiles más frecuentes, en determinados países llega a alcanzar hasta el 5% de la población (Giráldez y Acebes, 2019).

El proceso de comunicación está compuesto por todas las acciones compartidas con los demás: conversar, pedir, contestar, dar o describir; aspectos claves que el alumnado con Síndrome de Asperger presenta déficits debido principalmente a sus dificultades en desarrollar estas tareas.

En cuanto a la interacción social, íntimamente relacionada con la capacidad de comunicarse, no podrá ser plena mientras el acto de compartir experiencias con otros y dar respuestas válidas no se produzca.

Entre sus características generales se pueden destacar:

- Deterioro en la interacción social
- Desarrollo de rutinas o incapacidad para manejar el cambio
- Sensibilidad a los cambios ambientales: luces, ruidos, golpes
- Problemas para desarrollar indicaciones grupales
- Capacidad para analizar el entorno
- Capacidad para analizar el comportamiento de los demás
- Habilidad para anticipar las consecuencias de los actos individuales

El alumnado con NEE tiene una tasa de éxito mayor cuando el grupo de docentes basa las experiencias prácticas en la evidencia de su necesidad y, además, se ha diseñado un itinerario de aprendizaje atractivo para el grupo (Carnahan y Musti-Rao, 2009); en estos itinerarios formativos debe primar:

- El uso de materiales de lectura interactivos
- Establecer normas claras y tiempos cerrados
- Indicaciones escritas que además se remarcan oralmente
- Definir claramente los objetivos y las fechas previstas
- Diseñar recursos muy organizados
- Evitar el sarcasmo y el doble sentido

¿Cuáles son sus dificultades de aprendizaje?

Por su deterioro en las interacciones sociales no son capaces de compartir las mismas inquietudes que sus compañeros por lo que tienen dificultad en desarrollar amistades, llegando a ser vulnerables en las relaciones sociales.

Dada su capacidad comunicativa, en relación con sus habilidades pragmáticas –qué dicen, cómo y con qué lenguaje corporal-, no son capaces de mantener una conversación.

Y por su interés obsesivo con algunos temas, que no siempre serán compartidos por los demás, llegan a ser excluidos ya que manifiestan una gran memoria, que no siempre es bien recibida por los demás.

¿Cuáles son sus necesidades educativas?

Los estudiantes con síndrome de Asperger deben ser diagnosticados lo antes posible para que su atención individualizada y asesoramiento a la familia se inicie en edades tempranas. El trabajo educativo debe ser siempre una cooperación continuada entre familia y equipo docente y diseñarse de manera que el discente sepa en todo momento qué y cómo debe trabajar. Para ello es fundamental tener un sistema de control, agendas o planificadores. Todo diseño de aprendizaje debe incluir las capacidades que destacan para así hacerle partícipe de las dinámicas del aula, a la vez que se comprometa en sus participaciones en conocer y cumplir las normas del grupo.

Evaluación

El docente puede adaptar su evaluación dando tiempo extra, facilitando una zona más tranquila o incluso permitiendo el uso del ordenador para redactar el examen.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN MUSICAL

5.1 ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN MUSICAL CON MOVIMIENTO

Desarrollo de la actividad. Es importante remarcar que en todo momento el alumnado Asperger diagnosticado tendrá libertad para no cogerse de la mano, si así fuese necesario. La actividad persigue la expresión personal con el propio cuerpo, para que sea capaz de descubrir las posibilidades rítmicas y tímbricas de los planos superior e inferior.

Desarrollo de juegos de imitación, repetición y en espejo

Repetición de patrones rítmicos con la misma parte del cuerpo, en espejo y libremente.La sucesión de movimientos dará como resultado los diversos pasos de una danza sencilla.Todos los ejercicios propuestos deben incluir dos o tres niveles de complejidad, acorde siempre al objetivo final de las sesiones. Un ejercicio tipo de imitación con variaciones será el modificar de manera libre la velocidad a la que se repiten los gestos, alternar el plano superior con el inferior o el derecho con el izquierdo. También podemos recurrir a propuestas sumatorias bien propias o bien del propio grupo.

Organización

- Aula: Las sesiones deben desarrollarse en un espacio diáfano con acceso a un equipo de audio.
- Tiempo: 60 minutos.
- La estructura a seguir en cada sesión siempre será la misma, tabla 1, teniendo como objetivo final el desarrollar de manera síncrona una danza/coreografía sencilla de tipo circular, Siete saltos de Dinamarca o lineal, Danza de las ratas, Francia, por ejemplo.

TABLA 1. Estructura de una sesión

Función	Formato/ configuración	Contenido
Intercambio de ideas, explicación de la tarea	Sentados en círculo.	Momento para que expresen sus necesidades, compartan su estado anímico y expliquemos el funcionamiento de la tarea.
Calentamiento	Ejercicios repetitivos individuales a modo de ritual para calentar.	Secuencia de movimientos simples a complejos para calentar articulaciones.
Expresión y percepción	Individual e interactivo.	Secuencia de movimientos cotidianos como caminar, observar el movimiento; introducción gradual de diferentes elementos creativos como las variaciones en la expresión y el contraste de un determinado movimiento: pisar fuerte con el pie izquierdo, por ejemplo.
Parte principal de la sesión	Imitación interactiva. Tareas de imitación en pequeño grupo y gran grupo después.	Tareas de imitación y espejo con variaciones y contrastes. Se pueden alternar dos tipos: 1. movimientos improvisados (de creciente complejidad y variación) que deben imitar, se puede pedir que el “director/a” de los movimientos vaya rotando. 2. coreografía por imitación (por ejemplo, aprenden danzas circulares simples y se siguen practicando en sesiones posteriores).
Enfriamiento	Tareas sencillas de relajación y autopercepción. Tumbados en el suelo.	Relajación guiada centrándonos en diferentes partes del cuerpo.
Puesta en común final	Sentados en círculo	Feedback final

Fuente: elaboración propia

5.2 ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

a. Desarrollo de la actividad

- Para alcanzar la discriminación debemos comenzar trabajando otros objetivos:
  - Desarrollar la habilidad para la toma de decisiones
  - Fomentar la escucha activa
  - Relacionar los instrumentos con su timbre
  - Profundizar en el respeto al silencio
- Se comenzará trabajando con formas geométricas sin color, seguidamente con color y finalmente usando varios colores para cada figura geométrica.
- Una dinámica podría ser: usar pautas ya aprendidas para actividades de movimiento, elegir música instrumental y pedir movimiento libre por el espacio, al parar la música mostramos una figura geométrica y debe buscar en una zona, previamente delimitada, la misma figura, fig. 1.

1. El siguiente paso consiste en repetir esa dinámica pero las figuras además tendrán color.
2. El tercer grado de dificultad consiste en usar varios colores para cada figura obligando al alumnado de esta manera a prestar más atención.
3. Superada esta fase se inicia el trabajo con fotos de instrumentos, el propio alumnado debe preparar el recurso, fig. 2.
4. Se sigue una dinámica similar hasta que asocie nombre con foto o viceversa.
5. Se termina trabajando con un libro electrónico que presente las mismas fichas o fotos de instrumentos que ya ha usado, pero digitalizadas, y el audio de cada una. Debe asociar en el ordenador sonido con imagen, recibiendo una retroalimentación cuando sea correcto.

b. Organización

- Aula: Las sesiones deben desarrollarse en un espacio diáfano con acceso a un equipo de audio.
- Tiempo: 60 minutos.
- La dinámica de las figuras geométricas se puede sustituir con otro tipo de iconos pudiendo usarse grafías musicales, aunque no tengamos la intención de que aprendan su significado aún.

FIGURA 1. Ejemplo de fichas modelo, con soporte, y fichas a localizar, más grandes

FIGURA 2. Modelo de instrumentos para la fase de asociación

Fuente: propia

5.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON ALUMNADO TDAH

La propuesta beneficia al alumnado en diversos aspectos: intelectual, psicomotriz, emocional, creativo y social.

Aspecto intelectual: no hay duda del efecto favorecedor de la música para integrar los conocimientos aprendidos ya que estimula el desarrollo cerebral y mejora las capacidades y habilidades del sujeto. Cualquier actividad musical desarrollada va a trabajar activamente los sentidos visual, auditivo y motriz, favoreciendo así las dificultades que suele presentar este alumnado: falta de ordenamiento y abstracción. Cuando cantamos ordenamos mentalmente los patrones necesarios que generan el conocimiento; el alumnado TDAH tiene difícil ordenar sus ideas por lo que colaborar activamente en una canción dará como resultado una jerarquización o sistematización del conocimiento.

Aspecto psicomotriz: al cantar melodías que incluyen movimiento se alcanza la integración del alumnado con problemas espaciotemporales. Si los problemas son motores gruesos podemos incluir en nuestras canciones una pelota que se deberá botar al pulso, en estos casos la música ayuda a sincronizar los movimientos corporales y el juego con la pelota.

Aspecto emocional: la intervención ayuda a superar problemas de personalidad –timidez, depresión, inseguridad- y mejora la autoestima al alcanzar la seguridad dentro del grupo. Para ello es necesario que las sesiones de intervención se repitan al menos tres veces semanalmente, sean activas basadas en patrones, pero con la libertad de que el alumnado se exprese. Por medio de su cuerpo y su voz podrán expresarse y comenzar a modificar sus comportamientos.

Aspecto creativo: el trabajo desarrollado para el aspecto emocional hará que surja la creatividad y el alumno/a se involucre más en las actividades musicales. Si dejamos la libertad suficiente el alumnado se moverá con música, imitará gestos o instrumentos: estas actividades fomentan la creatividad e imaginación. Es importante que se sienta el ritmo y tengan la libertad suficiente para desarrollar sus capacidades.

Aspecto social: el desarrollo de actividades musicales en grupo fomenta el sentimiento de unidad, de pertenencia, y desarrolla capacidades de

comunicación, reduciendo así las conductas disruptivas. En general la convivencia mejora al crearse un ambiente musical confortable.

Las actividades que se pueden poner en práctica deben tener unas características comunes:

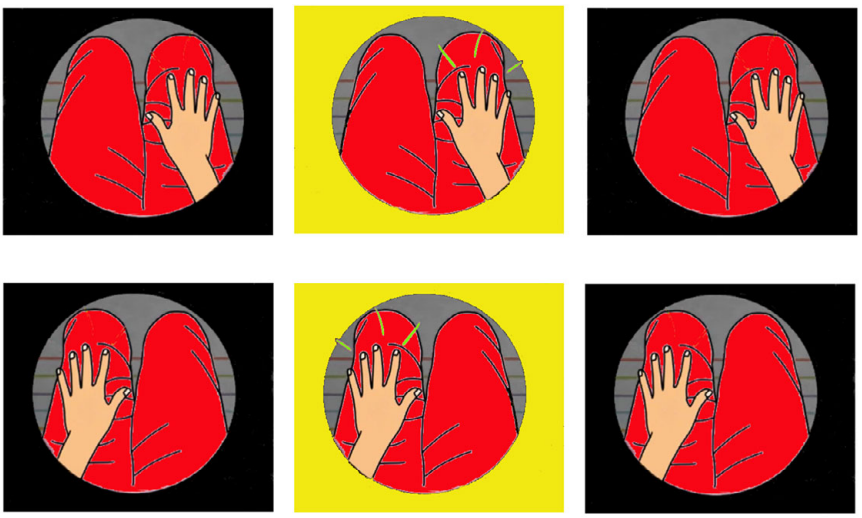
- Estructurar las tareas siempre que sea posible, si no lo es hay que aumentar la supervisión para evitar la distracción
- Explicar claramente las normas de la tarea. Serán pocas, claras y sencillas. No debe haber problema en repetirlas con frecuencia y comprobar que se han entendido
- Mantener rutinas constantes durante toda la actividad.
- Si no se consigue poner en práctica lo anterior se deberá distraer al alumno/a para guiarle de nuevo al comportamiento adecuado

5.3.1. Atención guiada mediante musicomovigramas y estímulos externos

Para empezar a focalizar la atención del alumnado se comenzará con ejercicios de percusión corporal sencillos guiados por un musicomovigrama. Se trata de un recurso digital muy visual que transforma la partitura tradicional en gráficos, iconos o dibujos de lo que necesitamos que se repita. Se pueden usar líneas de colores y figuras geométricas para sustituir la notación rítmica tradicional o por el contrario alternar la partitura con los dibujos de partes del cuerpo.

Como podemos ver en la figura tres es posible mostrar en pantalla, o impreso, un icono que señale una parte del cuerpo y cómo debemos golpearla, en el caso del ejemplo pierna derecha golpeada con la mano derecha, y para indicar que es el momento se hace un cambio de color alternando entre la imagen en negro, cuando no se debe golpear, y la imagen en otro tono llamativo, cuando sí debemos ejecutar el patrón.

FIGURA 3. *Detalle de la secuencia visual con indicación de qué parte golpear y cuándo.*



Fuente propia

La audición debe ser siempre dirigida para que nuestra clase sea activa y participativa, con este tipo de actividades, además, conseguimos que el alumnado con TDAH comience a centrar su atención en breves actividades rítmicas.

Centrada la atención mediante estos musicomovigramas podemos comenzar a trabajar la autorregulación motriz. Las actividades partirán de la libertad de movimiento en espacios diáfanos y consistirán en estar atento a un estímulo musical producido por un instrumento: cada vez que suene el triángulo, por ejemplo, deberán pararse e imitar una forma, animal o letra previamente indicada. Para proseguir con el movimiento libre acompañado de música se usa otro sonido, caja china, por ejemplo.

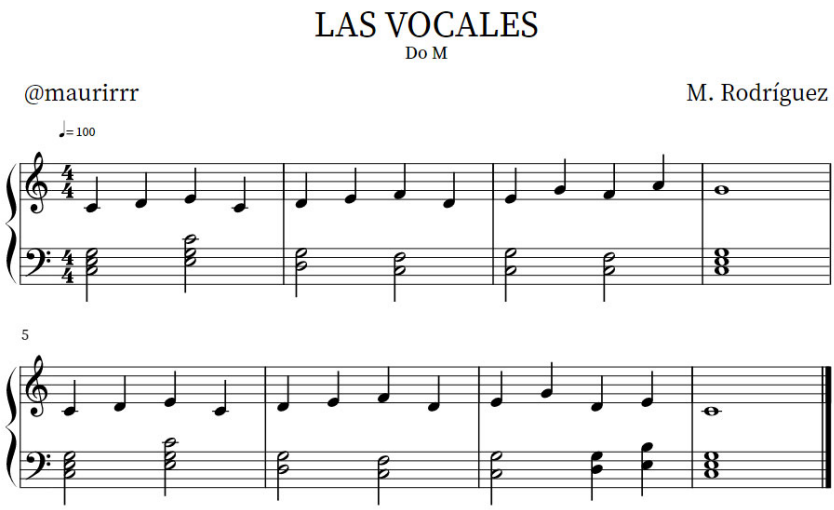
Las señales para parar se pueden usar en cualquier momento y las figuras, letras, objetos o instrumentos a imitar se pueden proyectar para ir modificándolos sin necesidad de tener que explicar durante la actividad de atención.

En la figura cuarta podemos observar una de las canciones compuestas para que el alumnado con diversidad funcional pueda desarrollar un papel activo musical. Como se aprecia, la melodía principal es sencilla y

se mueve por grados conjuntos, principalmente, para facilitar que sea interpretada en instrumentos de placas.

Por otra parte, el acompañamiento se compone de acordes sencillos en ritmos largos para disponer del tiempo suficiente de preparar la posición del siguiente.

FIGURA 4. *Detalle de una de las canciones compuestas para el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje*



Fuente propia

La letra de la canción debe ser sencilla y pegadiza, se puede ir modificando conforme se necesite trabajar otro tema. En este caso se trata de comenzar a colaborar en grupo de trabajo por lo que una posible letra sería la siguiente: "Todos juntos aprendemos la pedagogía. Participa con tu grupo, ¡ponte a practicar!"

6. RESULTADOS

La selección adecuada de los recursos de enseñanza aprendizaje que se han desarrollado en el ámbito musical han sido esenciales para potenciar la participación y motivación del alumnado. Es por ello que la

experiencia desarrollada ha favorecido la participación, no sólo del alumnado con diversidad funcional, sino de todo el grupo.

Por otra parte, el haber adaptado los espacios de trabajo en cada sesión ha sido fundamental para desarrollar las actividades y alcanzar los objetivos propuestos.

Es reseñable que la alumna participante en el desarrollo del proyecto agradeciera, durante el último día de desarrollo, todo el trabajo desarrollado y declarase "me he sentido muy bien y he aprendido mucho durante estas semanas".

7. DISCUSIÓN

Es importante dar una respuesta educativa a todas las necesidades que presente nuestro alumnado, máxime en los Grados en Educación. La educación inclusiva debe ser una realidad en la Universidad y para ello es fundamental desarrollar las adaptaciones metodológicas y organizativas necesarias.

La Educación Musical como área desarrolladora de competencias y como eje transversal primordial debe poner en marcha los mecanismos básicos para las adaptaciones curriculares necesarias. En esta línea se debe trabajar para alcanzar la plena inclusión de las necesidades de nuestro alumnado.

8. CONCLUSIONES

El entorno universitario puede resultar complejo para el alumnado diagnosticado con TDAH o Síndrome de Asperger, por ello es fundamental conocer las peculiaridades de los trastornos y crear grupos de innovación que creen los materiales necesarios para alcanzar la plena integración del estudiante.

La intervención solamente se ha desarrollado con un estudiante diagnosticado con TDAH que en su última clase agradeció la labor desarrollada y textualmente nos trasmitió: "he disfrutado mucho en esta clase y he aprendido un montón, gracias por todo".

Para terminar, es importante recordar que no es cuestión de un grupo de innovación puntual en un área concreta, sino que las universidades deben hacer los planteamientos institucionales necesarios y comenzar los cambios pedagógicos para asegurar la igualdad de oportunidades.

9. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento al Vicerrectorado de Ordenación Académica y el Vicerrectorado de Postgrado, Empleabilidad y Relaciones con Empresas e Instituciones de la Universidad de Almería por haber apoyado el proyecto "Grupo de Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Área de Expresión Musical para las Necesidades Educativas de los Estudiantes con Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje en la Universidad", dentro de la "Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería. Bienio 2020 y 2021".

10. REFERENCIAS

Asherson, P. Buitelaar, J. Faraone, S y Rohde, L. (2016). Adult attention-deficit hyperactivity disorder. The Lancet Psychiatry, 3 (6), 568-578. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30032-3

Escudero, C., Camino, M., y Ruiz, E. (2021). Música, trastorno por déficit de atención/hiperactividad y neuroeducación: ¿un nuevo paradigma educativo? En Martínez-Martín, M.A., González-Alonso, M.Y. y Escolar-Llamazares, M. (coord.). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), avances en la investigación y en la práctica profesional. Universidad de Burgos.

Dieguez, N. y Ojea, M. (2016). Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad. Revista Iberoamericana de Educación, 71(1), 175-192.

Fatscher, Marie (2012). Students with Asperger Syndrome. En Research and teaching in development education, 28 (2), 40-44.

Graaf, R., Kessler, R., Fayyad, J. (2008). The prevalence and effects of adult attention-deficit disorder: results from the WHO world Mental Health Survey. Occupational and Environmental Medicine, 65, 835-842.

Lacárcel Moreno, J. (2006). Importancia de los “arquetipos sonoros” en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. Eufonía: Didáctica de la Música, 37, 21-35.

Lledó, Asunció (2007). El síndrome de Asperger. En Roig, Rosabel, Blasco, Josefa E., Gilar, Raquel (coord.) Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ed. Marfil, 507-509.

Lord, Catherine et al. (2005). Challenges in evaluating psychosocial interventions for autistic spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35 (6), 695-708.

Pereyra, G. (2017). Musicoterapia: iniciación, técnicas y ejercicios. Ma Non Troppo.

Polancyk, G. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. En International Journal of Epidemiology, 43 (2), 434-442. http://10.1093/ije/dyt261

Rao, Shaila y Gagie, Brenda (2006). Learning through seeing and doing: visual supports for children with autism. Teaching excepcional children, 38, 26-33.

Rodríguez López, M.; Fernández, J. Mª.; Figueredo, V., y Castellary, M. (2021). La inclusividad en personas con discapacidad en la universidad: educación musical. En Ortiz, L. et al (coord.) Organización educativa para todas las personas. Wolters Kluwer.

Sabbatella Riccardi, P.L. (2014). Atención a la diversidad en Educación Musical. Orientaciones teórica y metodológicas par su aplicación en el aula. En Aróstegui Plaza, J.L. (coord.) La música en Educación Primaria: manual de formación del profesorado. Ed. Dairea.

Ubieto, J.R. (2014). TDAH: hablar con el cuerpo. UOC.

LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA

TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XIX, prolongando en el tiempo con el siglo XX, y, hasta la actualidad, España se ha considerado un país que cuenta con una situación geográfica bastante bien consolidada y establecida, y, a continuación, se exponen las razones por las que nuestro país es considerado de esta manera y porque continúa estando vigente en el día de hoy. Por un lado, España se encuentra localizada próxima al continente africano, por lo tanto, la mayoría de las personas que suelen inmigrar a España, son personas que se encuentran cerca a este continente o que sus países son próximos al país de destino, y, por lo tanto, se consideran países que son colindantes, de ahí, que una gran mayoría de las personas que se incluye dentro de los flujos migratorios suelen ser procedentes de esos países, y, por lo tanto, el factor de cercanía toma sentido y protagonismo, y, de ahí, que la afluencia de este grupo de personas suele ser mayor y provocar un aumento paulatino anual en las cifras de la población española, así, según el lugar de destino en esta caso España, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), la población en el continente español subió de forma considerable como por ejemplo, en el año pasado que 61.609 personas más elevaron el número de habitantes en este continente, confirmando aspectos que más adelante se explicarán a lo largo del presente estudio.

Por otro lado, el continente español, recibe cada día más variedad de personas que emigran a nuestro país, de todas las nacionalidades, no solo de una concreta, que aunque se podía dar el caso, pero que en el

contexto en el que es trabajado este estudio, es concretamente la situación inversa, es decir, que conviven personas procedentes de diversas partes del mundo que se asientan en países distintos al suyo, entre los que se encuentra el nuestro, precisamente porque en los países de destino, se les ofrece la oportunidad de disfrutar de una mejor calidad de vida, y, en la mayoría de los casos que toman esta enorme decisión, normalmente se ven en la obligación de aceptar sin opción a réplica, por ejemplo, el cambio de residencia de manera forzada.

Por todo lo explicado hasta ahora, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál es la razón de porqué las personas de otros países una vez que se establecen en nuestro país, ya no quieren cambiarse y deciden quedarse de forma permanente, e incluso fomentar que los miembros de su familia que en el momento que se trasladaron, no lo hicieron, pero que ahora se plantean con asertividad unirse a ellos? Si se tienen en cuenta la gran mayoría de los casos confirman razones similares, como por ejemplo, porque las personas que se quedan en nuestro país lo hacen para conseguir una mejor calidad y esperanza de vida, y, que adquieran tranquilidad en su ámbito familiar, ya que, si consiguen traerse a otros miembros de la familia, la probabilidad de moverse es casi nula, la unión familiar es considerado un vínculo que ejerce una mayor fuerza y que puede incluso llegar a romper barreras sociales, si la situación lo requiere en casi el 100% por cien de los casos, salvo situaciones particularmente concretas.

Entre algunas de las razones que se derivan de esto, se encuentran, que se trasladan buscando una mejor calidad de vida, y, salir de la sociedad en la que se encuentran, ya que les provoca malestar y sobre todo, inseguridad a la hora de salir a la calle a pasear con la familia, o, por ejemplo, cuando acuden a su lugar de trabajo, se siente intranquilos porque no saben si llegarán bien a casa para estar con sus seres queridos, y, esto a la vez, lleva consigo mucha marginación y violencia en los países más desfavorecidos, que en la mayor parte de los casos que se conocen y que se han podido comprobar en base a la experiencia de la propia autora así como círculo cercano, la mayoría de las personas que se asientan en nuestro país cumplen algunas de estas características citadas anteriormente. Si a todo ello, se le suma que, normalmente cuando se trasladan a otro país, no vienen solos, sino que se trasladan

acompañados de sus parejas, familias e incluso hijos, y, en el caso de estos últimos, en la mayoría de las ocasiones, se encuentran en edad escolar, y, por ello, se encuentran en la obligación de escolarizarse en los centros educativos del país de destino, que es precisamente la principal necesidad de esta investigación.

Este tema es el que realmente nos incumbe, que, a raíz de la llegada a nuestro país de este grupo de personas, y, que principalmente se asientan en nuestro país, este, se ha visto incrementado por el número de población inmigrante en España, y, sobre todo el sector educativo, que como no podía ser de otra manera, siempre acaba viéndose afectado en el cien por cien de los casos. Además, como veremos más adelante, cada vez existen aulas que cuentan con un gran porcentaje de estudiantes que proceden de otros países, dejando el número de estudiantes oriundos con un número considerablemente menor, y, que los docentes, depende de la formación que han recibido en su etapa universitaria sobre el tema de la interculturalidad y multiculturalismo, conocen las estrategias que se deben llevar a cabo para que se fomente la inclusión en el aula, la igualdad, y, eliminar las discriminaciones, que habitualmente asociamos al escuchar la palabra estudiante inmigrante con discriminación o rendimiento escolar bajo, algo que en esta investigación, no pretendo adelantar nada, pero será reflejado en siguientes apartados.

A lo largo de estas primeras líneas del estudio, se han dejado ver de forma indirecta, dos conceptos que es conveniente mencionar, para ponernos en el contexto de la investigación y conocer más este ámbito, que puede ser desconocido o no tan habitual hablar de él, pero que dentro de poco puede que sí lo consigamos a través de indagar y fomentar el tema de la diversidad cultural en el aula. Por ello, no se puede dejar pasar por alto, por un lado, el término de interculturalidad, que es entendido según Alsina (2003), como la relación entre las diferentes culturas, dejando patente que, la acción que se lleva a cabo en ella es la interacción; y, por otro lado, el otro término al que nos hemos referido en el párrafo anterior, y, que es conveniente que se conceptualice en este estudio, porque será nombrado de aquí en adelante, es el multiculturalismo, entendido este como la convivencia de diversidad de culturas que se sitúan dentro de un contexto similar (Moret, 2007).

En este sentido, y, siguiendo el hilo de las definiciones y conceptualizaciones de los dos términos, que han sido mencionados anteriormente y que se consideran esenciales en el presente estudio, que se ha realizado expresamente para esta investigación, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), conviven hoy en día 5.407,822 extranjeros en España, aunque si acotamos el ámbito a la Comunidad Andaluza, ya que es la población, en la que centraremos nuestro estudio, encontramos la cifra de 707,125 de población extranjera. Una vez establecida la población inmigrante en España y más concretamente en Andalucía, es conveniente mencionar que a raíz de la llegada de esta población inmigrante en este país, en el ámbito educativo, la formación del profesorado que está íntimamente relacionada con este aumento de población, se puede explicar y enlazar con la inclusión de alumnado inmigrante, porque en las aulas, aunque existen alumnos del propio país, es muy común que se integren al inicio del curso alumnos que por ejemplo, no conocen el idioma que se emplea en clase, o, que han vivido situaciones con condiciones muy extremas, y, es por ello, que los docentes, se plantean la hipótesis sobre la que se versa este trabajo: si la formación que reciben los profesionales de la educación durante su etapa universitaria les permite poner en práctica sus competencias en el aula.

En relación con ello, el concepto de la formación del profesorado ha estado siempre en auge, pero en la actualidad, y, a través de este estudio, se pretende dar visibilidad a la formación del profesorado y, comprobar si los docentes, a través de recibir una buena formación en su etapa universitaria, se encuentran capaces para impartir docencia en centros educativos, y, por ende, en aulas, donde estén matriculados alumnos procedentes de otros países. En primer lugar, por formación del profesorado se entiende como un sistema de enseñanza que está dirigido exclusivamente a la persona que se dedica al sector de la educación (Woodring, 1975). Sin embargo, no es la única definición que se ha establecido del término, sino que autores como Rodríguez (1980), Rodríguez (2005) y Forteza (2011), años más tarde hacen alusión al término como una dimensión de la enseñanza que cada día se encuentra más profesionalizada, que permite garantizar que los estudiantes sean capaces de crecer y formarse para lograr una vida adulta que les otorgue

la libertad de ser autónomos cuando realicen las actividades en el colegio o incluso en las labores propias de las personas que formamos la sociedad. Al hablar de formación del profesorado, en la mayoría de las ocasiones, se establece como imprescindible hablar de dos tipos de formación, dependiendo del momento en el que se realice, además, de la finalidad que se pretenda conseguir, se trata de la formación inicial del profesorado y la formación permanente del profesorado, que pasamos a definir, ya que ha sido el punto de partida en este estudio. Uno de los autores más relevantes en relación con la formación inicial del profesorado ha sido Marcelo, que, en el año 1991, ya indicaba que la formación inicial del profesorado se construía sobre un conjunto de ejercicios estructurados que proporcionaban al futuro docente los conocimientos que les eran solicitado para desempeñar su labor docente.

A dicha definición, otro de los mayores representantes en este sector de la formación del profesorado, Bolívar (2006), añadía que, aunque en la formación inicial no se pueden predecir esas necesidades de la sociedad, sin embargo, en este tipo de formación, los docentes deben estar abiertos y dispuestos a introducir modificaciones, ya que es bastante habitual que, durante su labor docente, se le presenten situaciones en las que deban adaptar e incluso modificar su manera de enseñar a otras diferentes que se adecuen a las situaciones que se les presenten. El segundo término al que se debe hacer referencia cuando se habla de formación del profesorado, es la formación permanente del profesorado. Autores como Calatayud (2006), ya mencionaba algunas de las características de la formación permanente del profesorado como por ejemplo son: que contiene tanto contenido teórico como práctico; o; que es una formación impartida por docentes de contrastada calidad, estas son algunas de las más destacadas por el mencionado autor.

En el siguiente apartado de esta publicación, denominado objetivos. se enumeran y detallan las metas que la autora se ha propuesto alcanzar, y, a la que dará respuesta a través de los resultados, así como confirmar o desmentir la hipótesis formulada para este estudio concreto.

2. OBJETIVOS

Si se tiene en cuenta todo lo mencionado anteriormente en la introducción, sobre la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como el tema de los flujos migratorios que conlleva a la llegada de población inmigrante, y, el contexto en el que hemos contextualizado la investigación, expresamente Andalucía, ahora si que podemos decir que nos encontramos en la línea correcta para determinar cuál es el objetivo general que se pretende conseguir en esta investigación, que no es otro que:

Conocer cuál es la opinión de los docentes de diversos centros de la provincia de Jaén, sobre si la formación que han recibido en su etapa universitaria le ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionada con la interculturalidad.

De este objetivo general de la investigación, se deriva el objetivo específico:

Determinar si la formación que han recibido durante su etapa universitaria les era útil para su puesta en práctica en el aula, si se tiene en cuenta que los docentes contaran con el factor esencial determinante a la hora de elegir la muestra del estudio, encontrarse en un aula que tuviera la presencia de estudiantes inmigrantes.

A lo largo del estudio, se intentará dar respuesta a este objetivo, a través de la aportación y extracción de los resultados de la investigación, que determinarán si se ha cumplido el objetivo que se pretende conseguir alcanzar o de lo contrario, no ha sido posible alcanzarlo a pesar de la intención puesta por las personas que se encuentran inmersas en esta investigación.

En el estudio, a raíz del objetivo propuesto, se ha planteado la siguiente hipótesis: por un lado, si la formación que han recibido los docentes entrevistados durante su etapa universitaria les ha permitido desarrollar competencias en el aula sobre interculturalidad; y, por otro, si la formación que los docentes entrevistados han recibido en su etapa universitaria no les ha servido para desarrollar las competencias necesarias sobre la interculturalidad.

A través de la obtención de los datos que se consigan extraer de los participantes que juegan un papel importantísimo en la investigación, será posible confirmar o desmentir la hipótesis formulada, inclinándose la balanza hacia el lado positivo, o, por el contrario, hacia el negativo.

A partir de la hipótesis que se logre alcanzar, se expondrán las conclusiones extraídas del estudio, en un sentido o en el otro.

A continuación, en el siguiente apartado denominado metodología, se detallará y describirá de manera pormenorizada, la metodología que se ha utilizado en este estudio, para conseguir alcanzar el objetivo que se ha propuesto al principio de este la autora y las personas que forma parte de él.

3. METODOLOGÍA

La finalidad que se pretende conseguir en este presente trabajo es conocer la opinión de los docentes sobre si la formación que han recibido durante su etapa universitaria les ha permitido desarrollar competencias relacionadas con la interculturalidad en sus aulas, con la finalidad de dar una respuesta contundente al objetivo propuesto al comienzo de la investigación.

La metodología seleccionada que se ha utilizado en esta investigación es de tipo no experimental, con un enfoque cuantitivo de tipo descriptivo, porque se realiza sin que exista una previa manipulación de las variables que se evalúan. Este tipo de metodología se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos. Estas investigaciones se caracterizan por que no hay condiciones ni estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio, es decir, que son observados en su contexto y ambiente natural, sin ninguna manipulación previa, es por ello, que este tipo de metodología ayuda a una mayor participación de las personas en el estudio, simplemente serán observadas durante el proceso de investigación, y, en ningún momento serán extraída información que previamente se haya estudiado.

Este estudio se ha realizado en el contexto de Andalucía, concretamente en la localidad de Jaén, principalmente, por la accesibilidad con la que se contaba para la recogida y obtención de los datos de la muestra de docentes que cumplían con el requisito esencial que no es otro que imparta docencia en un aula que cuente con alumnado inmigrante.

La muestra del estudio fue nueve centros educativos de diversa tipología (públicos, privados, y, concertados), de la provincia seleccionada, y, que todos ellos contaban con el requisito de que tuvieran estudiantes inmigrantes en el centro y también en las aulas, para que la investigación se valiera de un apoyo verídico en la investigación, ya que, de ese aspecto, es el que se está realizando el estudio de esta investigación. De los nueve centros seleccionados, constituyen la muestra invitada 150 docentes a los que se les suministró el cuestionario ad hoc, y, de todos ellos, la muestra respondiente fue de 110, que son finalmente el número de docentes que contestó al cuestionario concreto de la investigación.

El muestreo que se ha llevado a cabo en esta investigación ha sido de carácter intencional, esto quiere decir que implicaba a centros que, por el motivo concreto de accesibilidad, la autora del estudio contaba con fácil acceso para la recogida de los datos de la investigación de los docentes seleccionados, y, por ende, a la muestra de docentes que conforman la muestra resultante, en conclusión, que se contaba con la oportunidad para acceder con eficacia a los centros seleccionados para extraer las muestras que se consideraban necesarias para alcanzar el objetivo propuesto.

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario ad hoc, que ha sido creado expresamente para esta investigación o estudio, debido a que la finalidad que se pretende es conseguir información relevante sobre el tema que ha sido planteado en la investigación. La elección del instrumento utilizado para la recogida de datos de esta investigación, se debe principalmente a la necesidad de obtener datos de un grupo de personas significativo, en este caso eran profesionales de la educación primaria y secundaria de diferentes centros educativos de la provincia de jaén Capital, que poseen una característica común, como es impartir docencia en aulas que cuenten con la existencia de alumnado inmigrante en las etapas de educación primaria y secundaria de Jaén capital. En relación con las preguntas y respuestas del instrumento utilizado fueron tratadas de manera rigurosa con el programa SPSS V.19, con la finalidad de verificar la fiabilidad del cuestionario. Además del programa, para comprobar la viabilidad del cuestionario previa a la entrega de los docentes seleccionados, se solicitó a varios expertos en la materia de inclusión, inmigración y atención a la

diversidad, a la revisión del cuestionario, con la simple intención de corroborar que los ítems del cuestionario se consideraban factibles para alcanzar el objetivo propuesto.

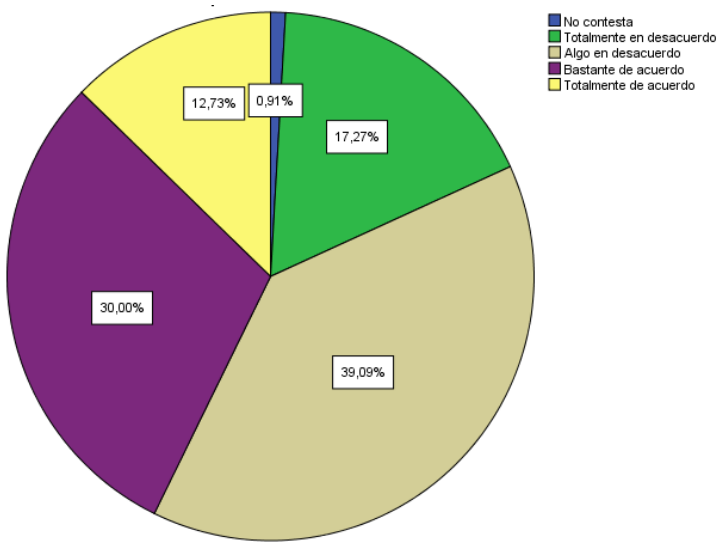
En el apartado de los resultados, que a continuación daremos comienzo, se hacen visibles los resultados obtenidos en la investigación, y, que serán el punto de inicio que permitirá dar respuesta tanto a los objetivos propuestos como a la hipótesis planteada en la presente investigación.

4. RESULTADOS

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo propuesto en la investigación, que recordamos era: "conocer cuál es la opinión de los docentes de diversos centros de la provincia de Jaén, sobre si la formación que han recibido en su etapa universitaria le ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionada con la interculturalidad", se presentan a continuación los resultados que se han obtenido, una vez que se ha pasado el cuestionario a los docentes seleccionados para el estudio, y que, además, cumplían con el requisito común de que todos los profesores debían tener para que les pudiera facilitar el cuestionario, ser docentes que contaran con alumnado inmigrante en el aula.

En relación con la cuestión planteada a los docentes sobre si la formación que han recibido durante su etapa universitaria les ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionadas con la interculturalidad, los resultados nos arrojan los siguientes datos:

Gráfico 1. La formación recibida en su etapa universitaria les ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionadas con la interculturalidad.



En el gráfico que se ha facilitado para una mejor visualización e interiorización de los resultados, el 56,36 % de los docentes encuestados están en desacuerdo con dicha cuestión, por lo tanto, consideran que la formación que han recibido en su etapa universitaria no les ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionada con la interculturalidad. Como ya veremos en las conclusiones, en esta pregunta, y, en la contestación por parte de los docentes que han respondido al cuestionario, ha influido uno de los factores más destacados cuando hablamos de formación docente, la edad que tienen los docentes entrevistados, porque, en relación con la edad, las respuestas pueden variar de forma considerable.

En el lado contrario de la balanza de los resultados, nos encontramos que un 42,73% de los docentes, están de acuerdo con dicha afirmación, y, por lo tanto, consideran que la formación recibida en su etapa universitaria les ha permitido utilizar diversas competencias relacionadas con la interculturalidad. Este resultado, que parece a simple vista no tener más trascendencia en el estudio, pero que como se reflejará en el siguiente apartado, puede dar lugar a extraer conclusiones muy

sorprendentes en la actualidad, y que ayudarían a revisar los planes de estudio de los estudiantes universitarios que se dirigen al sector educativo, con la finalidad de incorporar paulatinamente formación más relacionada con la captación de estrategias que les permitan a los docentes trabajar con una mayor seguridad y confianza en las aulas, y, estar prevenido de cualquier situación que se les presente, por ejemplo, estudiantes inmigrantes que no conocen el idioma y que tienen que utilizar dispositivos electrónicos para seguir las clases en el centro educativo en el que están matriculados.

5. DISCUSIÓN

Estos datos que se han presentado en los resultados, a priori, parecen ser contradictorios entre sí, ya que se tratan de ideas encontradas en cuanto a los puntos de vista que demuestran los resultados de los docentes encuestados en este estudio, pero, sin embargo, si lo revisamos desde el punto de vista analítico dentro de un estudio de investigación, como es este caso, se puede considerar que tienen mucha más relevancia en la actualidad de la que pensamos, porque los docentes, se llegan a plantear la idea de revisar, cuestionar, y, a veces, o casi en todas las ocasiones, replantear que la formación que reciben durante su etapa universitaria, les permite convertirse en profesionales que se dedicarán a la enseñanza, una tarea que ellos mismo han elegido en base a sus intereses y preferencias, la consideran esencial en la vida de los estudiantes de las aulas en las que imparten docencia, y, es por ello, que a través de este estudio que versa sobre el tema de la formación de los docentes que les permitan poner en marcha dentro del aula estrategias para resolver problemas sobre la interculturalidad, les lleva a la idea de que deben ser conocedores de ciertas estrategias y metodologías que sean útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, ponerlas en práctica en la mundo laboral, ante situaciones que puede que sean habituales, o que, por el contrario, se den en circunstancias particulares, y que, tienen que estar preparados para poner en práctica las estrategias que se les facilitan en su formación universitaria y posuniversitaria, esta última, es decisión del docente seguir formándose en aspectos que le llamen la atención, y que pueden ser relacionados o no con su ámbito

de trabajo, lo que al principio del estudio hacíamos referencia como educación permanente, para poder demostrar que manejan estrategias básicas o más específicas para dar respuesta a los sujetos implicados, que en la mayoría de los casos, son alumnados, bien de edades más pequeñas por lo general (educación primaria), bien de edades más elevadas (educación secundaria o bachillerato), o también, los docentes se pueden encontrar con estudiantes de edad más avanzada, como son adultos.

Además, la formación que actualmente la sociedad demanda, sigue siendo muy versátil en cuanto a culturas, religiones, y éticas, y, que estos tres elementos se interrelacionan entre sí, como se verá en las conclusiones que se presentan en el siguiente apartado. Un grupo de personas a la que los docentes tienen que formar, que cada día reclama un tipo de sociedad más igualitaria en cuanto a valores, además de diversa en cuanto a culturas y razas; y, como no podía ser de otra manera, cada vez más inclusiva, en la que tenga como objetivo principal que se imponga la aceptación de todos los estudiantes en el aula, sin que ninguno de ellos pueda llegar a sentirse discriminado por ninguno de los valores anteriores, sino todo lo contrario, que se sientan uno más de clase, aceptado, valorado y respetado por el hecho de estar matriculado en un aula que fomenta la heterogeneidad y diversidad de alumnado, lo que se conoce como el principio de la normalización, que en las aulas cada vez más se está inculcando, y que en pocos años, se considerará como una de las variables más que los docentes mediante una formación universitaria de calidad y adaptada a la sociedad actual, elimine la inseguridad que los docentes puedan sentir e inculque confianza para impartir docencia en cualquier circunstancia que se les presente, más o menos compleja, pero que como profesional de la enseñanza, la persona que conoce más que nadie las peculiaridades de cada uno de sus alumnos, la resuelva de manera eficaz y audazmente ante los estudiantes, su principal público objetivo, aquellos que entienden a la persona que les enseña, el docente, como una fuente de inspiración y reflejo de los valores que ellos mismos tienen que asimilar y demostrar a la sociedad a través de su saber hacer y saber ser, que se denominan según el currículum "las competencias básicas" que los docentes quieren conseguir que los alumnos desarrollen y consigan alcanzar durante su estancia en el

centro educativo, y, también como no, en el propio hogar, que es considerado como el lugar donde se adquieren y refuerzan las enseñanzas que se imparten en la escuela, siendo ambos, los esenciales agentes socializadores de los estudiantes, los lugares donde los niños adquieren los valores que luego guiarán su personalidad, y, de cara a la sociedad, permitirán formar a personas que cada uno de ellos sea único, con sus pensamientos, sentimientos y razonamiento critico propio, y, la escuela no tenga en cuenta las diferencias que existan entre ellos.

6. CONCLUSIONES

A raíz de los datos obtenidos en los resultados y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación que nos habíamos propuesto, se presentan a continuación las conclusiones más relevantes extraídas de la investigación:

Como primera conclusión, destacamos que: el factor edad a la hora de responder a la pregunta ha sido determinante, ya que según se ha extraído de los datos, por un lado, los docentes más jóvenes consideran que la formación que han recibido en su etapa universitaria ha sido suficiente, y, que les permite utilizar diversas competencias en el aula relacionada con la interculturalidad. Por otro lado, los docentes con edad más avanzada consideran que la educación que han recibido durante su etapa universitaria no les ha permitido utilizar diversas competencias relacionadas con la interculturalidad.

A raíz de lo comentado anteriormente, se puede indicar que los docentes más jóvenes, sí que han podido ir comprobando que, aunque no de forma rotunda, se ha ido mejorando e inculcando el tema de la interculturalidad en la formación universitaria, no al cien por cien como se pretendía, porque es un proceso arduo, y, que requiere muchas horas y dedicación de los profesionales que se encargan de crear y cuadrar los contenidos que se adecuen a la formación que la sociedad desea que los docentes impartan en sus clases magistrales y que con ello se conseguirán personas competentes y preparadas en todos los aspectos, no sólo en los aspectos curriculares, personas del día de mañana, que nada les pille por sorpresa, y, que sean conscientes que la sociedad es cambiante, pero que ellos están preparados para todo. Sin embargo, los docentes

de más edad no consideran suficiente la formación universitaria recibida para poner en práctica las estrategias sobre interculturalidad, esto se debe a que estos docentes han recibido una formación tradicional, pero no adecuada a los tiempos actuales ni a la sociedad.

La segunda conclusión extraída de los datos por parte de los docentes, indican que la formación que han recibido o que reciben no es lo suficientemente completa para dar respuesta a las demandas de la sociedad, porque consideran que todavía queda mucho camino por recorrer en este sentido y que poco a poco se va mejorando, pero que no consiguen que tenga una visión holística de la formación docente sobre interculturalidad.

La tercera conclusión extraída en el estudio está relacionada con la anterior, ya que consideran que al no ser la formación suficiente para conseguir desarrollar las competencias sobre interculturalidad en el aula, tampoco se adecua a la sociedad actual en la que impartimos clase, nuestro público objetivo, que consideran que avanzan a una velocidad tan grande, que es complicado que estén preparados para impartir docencia con estudiantes inmigrantes si la formación no mejora o se mantiene con los mismos parámetros que desde siempre, sin actualizarse. Con ello, se puede extraer la conclusión de que si se siguen formando docentes más jóvenes sobre interculturalidad, la formación sobre dicho aspecto puede llegar a ser en un futuro no muy lejano más acorde que les permita desarrollar las competencias sobre interculturalidad en el aula de una manera más fluida y natural, no tan improvisada que a veces los docentes no están preparados y se sienten inseguros en su labor docente por no contar con la formación necesaria para los casos que se les plantan.

La cuarta conclusión, nos indican los docentes que, aunque se está incorporando más formación sobre interculturalidad en la formación, pero que cuando les imparten alguna suelen considerarla muy básica y que se repiten siempre los mismos argumentos, sin aportar nada nuevo. Además, consideran que la formación que han recibido sobre interculturalidad es escasa en la mayoría de los casos, al ser muy específica, necesita ser adquirida y decidida por el docente, pero no facilitada por el centro.

Para concluir este apartado, y, relacionado con el anterior, los docentes en la mayoría de las ocasiones se ven obligados a abonar las tasas de

cursos por su cuenta o de aprender en su tiempo libre para adquirir las competencias que les permitan llevar a cabo una docencia que tenga en cuenta la interculturalidad y evite la discriminación. Este aspecto que hoy día sigue preocupando a los docentes, según nos aportan los datos de la investigación, y, que sería bueno trabajarlo de cara a futuras investigaciones.

Como futuras líneas de investigación que se pueden ampliar de este trabajo, por un lado, planteo el tema de que se analice la percepción de los docentes sobre el tema tratado en otros niveles educativos diferentes a los trabajados, por ejemplo, en la educación superior. Por otro lado, ampliar la investigación a otras comunidades autónomas y a otras provincias de Andalucía aparte de Jaén.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a la Universidad Isabel I, aquella en la que desarrollo mi labor docente, por su apoyo constante en mi trayecto profesional y personal.

Agradecer a todos mis mentores, de manera especial, a los directores de la Tesis Doctoral de la universidad de Jaén, que día a día, consiguieron a base de paciencia y profesionalidad, todo aquello que hoy me siento orgullosa y satisfecha gracias a su apoyo constante durante los años que la realicé, sin ellos nada hubiera sido posible. Una frase que describe mi trabajo diario de tesis fue: “Alegrías y tristezas, pero antes que nada tesón, constancia y esfuerzo, son tres valores que siempre estuvieron presentes en este camino que, aunque arduo pero satisfactorio personal y profesionalmente, y que, me caracterizan en la profesional que hoy día soy, y, que quiero seguir siendo siempre”.

Agradecer a mi familia, que siempre ha estado ahí apoyándome, guiándome y aguantando tantos momentos buenos y malos (me quedo con los buenos y aprender de los malos), y, como no una frase que siempre recordaré: “todo pasa por algo”, me decían, yo no la entendía muy bien, pero cada logro y éxito, tengo presente la frase que en cada momento cobra vida y sentido.

Agradecer a mis amigos, que siempre han sido un pilar fundamental en mi etapa investigadora y profesional, y, que han aguantado mi frase: Hoy no puedo que tengo que entregar…. Ahora comprendo que la vida pasa pero que los momentos con ellos me hacían evadirme por unos minutos de no pensar en investigar algo nuevo. Gracias, por tanto.

8. REFERENCIAS

Alsina, R. (2003). La comunicación intercultural: luchar contra un discurso de siglos. Entrevista a Miquel Rodrigo. A*ula abierta, 22. https://aulaintercultural.org/2010/10/30/la-comunicacion-intercultural-luchar-contra-un-discurso-de-siglos-entrevista-a-miquel-rodrigo-audio/*

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M., Escudero, y A.L. Gómez, (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación (pp. 123-154).* Octaedro.

Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula abierta*, *88*(1), 73-84.

Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, *25*(1), 127-144.

INE.(2021).https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

Marcelo, C. (1991). El perfil del profesor y su formación inicial. Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria.

Moret, C. (2007). Cultura y sociedad. Pluralismo cultural: una experiencia de aula sobre la educación intercultural en secundaria. En F. Herrera, M.I. Ramirez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp.177-185). Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

Rodríguez, D. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista española de Pedagogía*, *38*(147), 37-58.

Rodríguez, F. (2005). D*igitalización realizada por ULPGC*. Biblioteca Universitaria.

Woodring**,** P. (1975). *"The development of teacher Education"*. En Ryan. (Ed.) *Teacher Education***.** (pp. 1-24). NSSE.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: *EL JUEGO EN VALORES*

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

EMILIO GRANDE AMAT
CEE Penyeta Roja

1. INTRODUCCIÓN

La consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proyectados en la Agenda 2030 por las Naciones Unidas han puesto fecha al fin del *apartheid educativo* que va a comenzar a materializarse, poco a poco, con el empuje de la nueva ley de educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020). Y aunque queda pendiente esclarecer cómo se va a dotar a los centros de los recursos necesarios para atender a todo el alumnado, esta meta persigue acabar con la discriminación y exclusión que sufren gran cantidad de jóvenes. Y es que hace solo cuatro años el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad criticó fuertemente la persistencia a la segregación ejercida en España a este respecto, pues, aunque ha habido una ligera mejora, los datos todavía dejan al país lejos de cumplir los ODS (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019).

El proceso no es sencillo ni tendrá lugar de un día para otro, no obstante, son pequeñas acciones como el proyecto que se presenta en este trabajo, las que van a permitir acercar al alumnado de la Educación Especial hacia el de Ordinaria. Ya no se trata de recursos o de la formación del profesorado, elementos esenciales y que también deben quedar

cubiertos, sino que tanto si se camina hacia la total inclusión en las aulas, como si simplemente se persigue un mundo mejor y más solidario, se debe aproximar al estudiantado a experiencias que lo hagan salir de su zona de confort y le hagan vivir en sus propias carnes otras realidades. Y es que "salir de casa te enseña a mirar de otra forma, a pensar de manera distinta, a descentrar tu pensamiento de aquellos lugares objetos y visiones que venían predefinidos con nuestra cultura o tal vez con nuestras anatomías" (Planella-Ribera, 2017, p.19). Asimismo, "mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos, de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos verdaderamente ascender a la humanidad" (Gómez-Esteban, 2012, p.736).

Con la mirada puesta en los ODS, por un lado, se pretende promover una mejora del objetivo cuatro (Educación de calidad), no solo porque, mediante metodologías activas, se favorece una mejora educativa (con una experiencia motivante y que será permeable en el alumnado), sino porque, apuntando a metas concretas, con estos intercambios se persigue una eliminación de disparidades (meta 4.7), lo que irremediablemente, por otro lado, conduce al otro objetivo marcado: el diez (reducción de desigualdades), al favorecer la inclusión de un colectivo discriminado. Se hace énfasis, concretamente, en las metas 10.2 (potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición) y 10.3 (garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto) (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Y es que, aunque lo idóneo es empezar desde la infancia a promover la inclusión, con la universalización (Calderón-Almendros & Rascón-Gómez, 2020) del nivel infantil de los centros ordinarios, no se debe caer en la resignación con las etapas superiores. Nunca es tarde para que tenga lugar la *metamorfosis*. A este respecto, la propuesta que se lanza es la de provocar estos intercambios de alumnado, mediante el Aprendizaje-Servicio (ApS), para favorecer el conocimiento de parte de las

asignaturas y para sembrar entre el estudiantado un sentimiento de ética y compromiso social. En concreto, se presenta a continuación el proyecto titulado *El juego en valores* llevado a cabo en el curso 2019-2020, en el complejo socioeducativo Penyeta Roja.

1.1. Contextualización

El complejo socioeducativo Penyeta Roja, perteneciente a la Diputació de Castelló de la Plana, se encuentra en la ciudad homónima, en una zona rural (montañosa) próxima al área urbana en su acceso norte. Dentro de las instalaciones se halla:

- El Centro de Educación Especial (CEE) Penyeta Roja y Programas Formativos de Cualificación Básica adaptada (PFCB).
- Colegio-IES Exma. Diputación de Iniciación Técnico-Deportiva (CITD).
- La Residencia de deportistas.
- El Gabinete psicopedagógico autorizado de Diputación de Castellón.
- Servicio sanitario: atención médico-ATS- auxiliar.
- Centro Ocupacional de AFANIAS.

Tanto el CEE como el Centro de Acogida – que ya no está en funcionamiento desde hace dos cursos – fueron inaugurados en el año 1979 con una importante demanda, y con el propósito de facilitar apoyo social y docente a la provincia de Castelló. Durante sus primeras décadas daba respuesta a jóvenes con diversidad funcional y/0 riesgo de exclusión social por causas económicas o de otra índole. Desde que cerrase el Centro de Acogida, el CEE se centra en alumnado con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Específicas (NEE).

Actualmente, por lo que respecta al número de aulas, el centro cuenta con: dos clases de Educación Infantil; dos clases de Educación Primaria; dos clases de Educación Secundaria; cuatro clases de Transición a la Vida Adulta (TVA); dos clases de PFCB; dos aulas de apoyo; y un aula de convivencia. Con ellas, dan respuesta a unos 74 estudiantes, siendo la ratio 4-12 por docente (Penyeta Roja). Asimismo, el centro comulga con unos principios que expone en su Proyecto Educativo de

Centro, a saber: integración, participación, motivación, tolerancia, crítica, realismo e innovación.

Por lo que respecta al CITD, su año de fundación se ubica en el curso 1986-1987, arrancando con 45 estudiantes seleccionados de entre 90 niños y niñas de Castelló de los cursos 6º y 7º de Enseñanza General Básica. Durante ese primer curso, el alumnado solo acudía al centro a entrenar, pero continuaba cursando su formación académica en sus centros de origen. No obstante, a partir del siguiente curso, se comenzó a realizar en las instalaciones tanto lo académico como lo deportivo (Penyeta Roja).

El CITD cuenta con los niveles de: Primaria (dos grupos de quinto y dos grupos de sexto) y Secundaria (dos grupos de cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria: primero, segundo, tercero y cuarto). Por lo que respecta a las instalaciones, el centro consta de un edificio con planta baja y dos pisos para las clases, mientras que a nivel deportivo cuenta con: una pista de atletismo de 300 m de cuerda con 6 carriles que tiene habilitadas dos fosas de salto, una zona de lanzamiento de peso, una jaula de lanzamientos y una zona de salto de altura; una piscina descubierta de 16 x 8 m.; dos pistas polideportivas de 20 x 40m.; un frontón; una sala multiusos de 500 m2; y un gimnasio de 50 m2 equipado con máquinas de musculación (Penyeta Roja).

1.2. El proyecto

El proyecto llevado a cabo, mediante la metodología ApS, en la que se profundizará en el apartado tres, se tituló *El juego en valores*. Se eligió esta inscripción porque la asignatura que se trabajaba por parte del grupo emisor del servicio era la de Valores, y el proyecto consistía en el planteamiento de juegos hacia el grupo receptor. Así pues, el proyecto tuvo lugar durante el curso 2019-2020, concretamente los miércoles de 12 a 13h. puesto que era cuando tenía lugar la asignatura antedicha y era a la hora que los estudiantes del CEE estaban en el patio.

El alumnado que emitía el servicio eran 20 alumnos y alumnas de 5º de Primaria del CITD, entre 10 y 11 años. Los receptores de este fueron 14 jóvenes con NEE del grupo de TVA, con edades entre 15 y 16 años.

Se tuvo en cuenta durante el proyecto la filosofía de valores educativos como: la humildad, la responsabilidad, el compañerismo, la honestidad, la tolerancia, la gratitud, el compromiso y la generosidad. No obstante, aunque la asignatura era sobre valores, al ser el profesorado de Educación Física, tanto en un centro como en el otro, también se pusieron en el punto de mira aspectos atléticos y de la salud física.

FIGURA 1. *Plantilla para el alumnado de Primaria.*

NOMBRE DEL JUEGO:	TIPO DE JUEGO:
OBJETIVO:	
MATERIAL:	CICLO:
DESARROLLO:	GRÁFICA:

Cada miércoles, por parejas, el alumnado de 5º de Primaria llevaba un juego preparado – reflejado en una plantilla que se le daba para tal fin (Figura 1) – para ponerlo en práctica con el grupo de TVA. Se llevaron a cabo juegos como: el pañuelo, la bomba, atrapa la cola, balón prisionero, etc. A la hora de abordar el tema de ApS se acabará de definir en qué consistió el proyecto.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, cabe resaltar los objetivos concretos de la presente comunicación que no son otros que aportar relevancia a los intercambios,

mediante el ApS, para la inclusión y la aceptación de la diferencia. Desde este prisma, la pregunta de investigación de la que se parte es: *¿puede el ApS contribuir a la mejora de los ODS al aplicarlo entre alumnado de especial y de ordinaria?* Así, el objetivo principal es comprobar si los resultados del proyecto indican que ha habido un acercamiento real entre los dos grupos, de manera que se han fomentado valores de paz, solidaridad y empatía.

Con el fin de comprender mejor el contexto, se plantea realizar una revisión histórica de la evolución de la Educación Especial. Por lo tanto, a este respecto, el objetivo es entender el punto en el que se encuentra el país y en qué se basa. Por su parte, el proyecto *El juego en valores* en sí partía de unas necesidades y con unos objetivos concretos que se detallan a continuación.

2.1. Objetivos del proyecto *El juego en valores*

Debido a las características particulares del complejo socioeducativo ya presentadas, el proyecto surge del ánimo de aunar al alumnado de sendos centros, CEE y CITD, puesto que, aunque comparten instalaciones y nombre, parecían totalmente alienados el uno del otro. Específicamente, hubo una necesidad que propició el diseño del mismo, y esta fue el nivel de conflictividad en los patios del CEE, que resultaban largos y el alumnado acababa a menudo teniendo enfrentamientos.

De este modo, y resumidamente, se propusieron los siguientes objetivos a la hora de realizar el proyecto:

- Dinamizar los patios del CEE, mediante los juegos.
- Fomentar la tolerancia y respeto hacia los compañeros y las compañeras de ambos centros educativos.
- Mejorar y practicar la actividad física de una forma diferente a lo que a lo que normalmente realizan en sus colegios.
- Fomentar el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de todo el alumnado.
- Motivar al alumnado en la realización de actividades deportivas, para crear hábitos saludables.

- Promover las habilidades interpersonales eficaces entre el alumnado.
- Desarrollar las habilidades motoras necesarias para participar con éxito en las diferentes actividades físicas que se presentan.
- Comprender y valorar los efectos que tiene la actividad deportiva sobre la salud individual y colectiva mediante los juegos.

3. METODOLOGÍA

Como se anuncia ya en el título y se ha venido indicando la metodología llevada a cabo en el proyecto con el alumnado fue la del ApS, que se define a continuación. No obstante, dentro de este trabajo se debe mencionar la *metodología interpretativa-comprensiva* (Ortiz, 2015), producida por la revisión bibliográfica, y es que esta concede una información que, comparada entre sí y luego reflexionada, ofrece unas conclusiones, aproxima a comprender realidades y su progreso. A este respecto, se indagó en distintas fuentes terciarias sobre la evolución de la Educación Especial, esto es, de la enseñanza de las personas con NEE, para ofrecer un resumen propio. Además, se hizo otro tanto con aquella información buscada como, por ejemplo, la de la contextualización.

Por último, y para poder aportar los resultados y conclusiones del proyecto, el profesorado lleva a cabo una *observación no participante*, en el que analiza la "vivencia de las experiencias" por parte del alumnado, para así poder comprender su empatía, sus emociones, sus acercamientos, sus miedos… De este modo, se acaba construyendo una "imagen global" de la experiencia (Ballestín-González & Rodríguez-Feijoó, 2018) y ofrecer, también tras una deliberación, una exégesis.

3.1. Aprendizaje-Servicio

Aunque de forma concisa, puesto que el propósito de este trabajo no es el de profundizar en la teoría que envuelve a esta metodología, sí se quiere ofrecer una definición consensuada para seguir presentando el proyecto de forma coherente y comprensible. Así pues, y aunque sea complicado intentar definir una práctica que cuenta, según Mayor-Paredes (2020), con más de 147 nociones distintas, se apunta a que:

> El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes: a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y b) reflexionan sobre el servicio, de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (Bringle & Hatcher, 1995, p.112).

Hay una serie de *ingredientes pedagógicos* (Mayor-Paredes, 2020) para llevar a cabo un correcto ApS, y esto son: 1) el alumnado debe vivir una *experiencia* real; 2) tiene que haber *contenidos* relacionados con la materia en la que se inserta; 3) debe haber tiempo para la *reflexión* puesto que se cree vital tanto para que el alumnado absorba el contenido de la asignatura como para que su sensibilidad aflore; y 4) es necesaria la *evaluación* como herramienta de aprendizaje.

Por otra parte, el binomio ApS-Educación Física, cuenta ya con una dilatada evidencia en la que se han ido desarrollando propuestas en clave sociocrítica, a través de las que "transformar y combatir determinadas desigualdades sociales y políticas" (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021, p.228). Así, se enlazan con las materias del ámbito motriz algunos problemas sociales con el fin de erigir a un alumnado activista. En este sentido, se ayuda a "impulsar y fortalecer el conocimiento, la comprensión, la sensibilidad y el compromiso en relación con los ODS. De lo que puede concluirse que el ApS ayuda a formar profesionales socialmente críticos y avanzar hacia un desarrollo sostenible" (Maravé-Vivas et al., 2021, p.540).

Aunque existen cuatro modalidades de ApS (Billig, 2000; Furco, 1996, 2002): servicio *directo* (cuando hay contacto físico entre el grupo emisor y el grupo receptor); servicio indirecto (sin contacto); de *investigación* (en el ámbito AFD va en relación con el currículum y de hacerlo accesible a colectivos en riesgo de inclusión); y de *denuncia* (creando campañas de denuncia y sensibilización social); por lo que respecta al presente proyecto se optó con la modalidad de servicio directo, ya que el alumnado de los dos centros, como se ha indicado, estuvo reunido presencialmente cada miércoles.

3.1.1 Fases del proyecto

Se suelen recomendar, para un desarrollo adecuado, tres fases en los proyectos de ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021):

- Preparación y diagnóstico: es cuando se plantean la motivación y las necesidades; se analiza la situación y se concreta la vinculación curricular.
- Planificación y ejecución: en esta etapa se concretan las labores a realizar y tienen lugar ordenadamente.
- Evaluación, reconocimiento y celebración final: en la última fase se analizan los datos, se reflexiona, y se evalúa.

Aplicado al proyecto *El juego de los valores*, la temporalidad total, que abarcó todo el curso 2019-2020, se inició con esa primera fase de preparación, en la que, partiendo de las necesidades (dinamizar patios y aproximar alumnados) se establecieron las primeras reuniones entre el profesorado de sendos centros. Se hace el diagnóstico y se escoge a uno de los grupos de 5º de Primaria, y en concreto, la asignatura de Valores para, además de trabajar los contenidos de la materia, complementar el proyecto con las actividades físicas y lúdicas, puesto que además de beneficioso para los dos grupos, es el ámbito que el profesorado domina.

FIGURA 2. *Imagen del alumnado al inicio del proceso.*

Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Seguidamente, en la segunda etapa, ya con la asignatura y el grupo emisor claro, se prepara la actividad a llevar a cabo. Se plantea la metodología de ApS ya descrita, por su reconocida efectividad y por la posibilidad de combinar contenido curricular y servicio a la comunidad, en este caso derivada de la conflictividad de los patios del CEE. Así pues, el proyecto es presentado al alumnado (Figura 2), y es ejecutado los miércoles en el horario de la asignatura de Valores. Tras cada juego, que expone y lleva a cabo el grupo emisor por parejas (cada miércoles una), cada estudiante realiza una autoevaluación de la ejecución. A su vez, el profesorado observa y evalúa la presentación, la explicación y el desarrollo del juego de cada pareja.

En último lugar, en la tercera fase, ya acabado el proyecto, los grupos exponen sus impresiones y reflexiones sobre el mismo. Por otra parte, el profesorado analiza las autoevaluaciones y las evaluaciones para puntuar la materia. Finalmente, se valora toda la información obtenida mediante la observación, tanto por parte del profesorado del CITD como por parte del CEE.

4. RESULTADOS

En este apartado, se expone primeramente el resultado de una indagación bibliográfica sobre la evolución del tratamiento hacia las personas con diversidad funcional y/o NEE en el aula puesto que, a modo de contextualización se cree que puede ser enriquecedor para la comprensión de la necesidad de incluir (no integrar). Posteriormente, se describen los resultados del proyecto llevado a cabo.

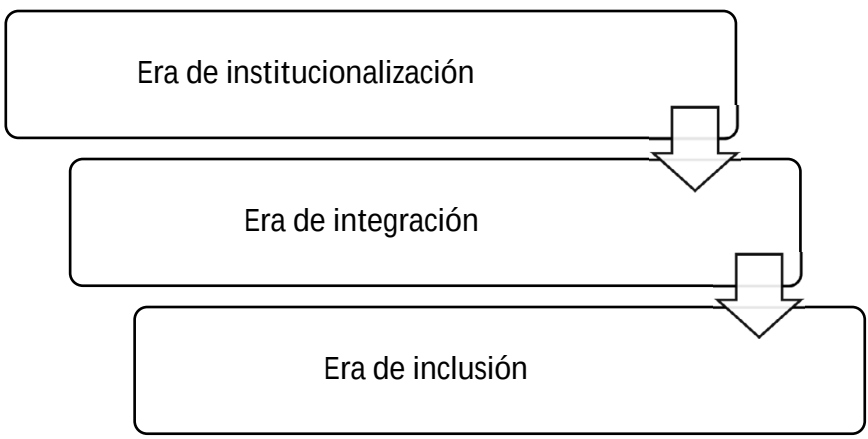
4.1. De la institucionalización a la inclusión

Para dar mayor contexto al presente trabajo se ha querido revisar la evolución de la presencia de las NEE en el aula en su proceso histórico, o lo que es lo mismo la evolución de la Educación Especial. En dicho sumario se encuentran tres etapas (Figura 3), a contar desde el siglo XIX. Con anterioridad a dicho momento, solo se educaba a personas ciegas y sordas de forma más extendida.

De forma pionera, se demostró ya en el siglo XVI que personas que hasta entonces era impensable que recibieran educación, lo lograran y con éxito. Algunos ejemplos de estas prácticas los llevaron a cabo: Ponce de León, Juan Pablo de Bonet, el abad de l´Épée y Valentín Hüay (Vergara, 2002; Arnaiz-Sánchez, 2003). En concreto, Ponce de León logró que un grupo de personas sordas hablara, leyera y escribiera (Arnaiz, 2003).

La obligatoriedad de la educación, que surgió a mediados del siglo XIX, es la etapa denominada "era de la institucionalización" (Arnaiz-Sánchez, 2003). Esta fase – además de a la segregación o *apartheid educativo*, como lo llama Romañach-Cabrero (2012) – hace referencia al hecho de ingresar en: instituciones, donde vivían recluidas toda su vida, práctica que se ha seguido perpetuando en la historia recuente, como se ha visto en la persona de Paul Hunt, y en otros muchos (Muñiz, 2019); o a centros especializados destinados a las etiquetas *infinitas* (Arnaiz-Sánchez, 2003).

***FIGURA 3**. Evolución de la enseñanza de las personas con necesidades educativas específicas.*



Fuente: elaboración propia.

La sociedad, bajo esta era, se guiaba por dos actitudes: la de la caridad y ayuda (heredada de la Edad Media con el auge del cristianismo), o la de considerar a las personas con diversidad funcional un "peligro". Así, el recluirlas, se hacía, en primer lugar "por su propio bien" (Arnaiz-

Sánchez, 2003, p. 45). Esta concepción vino favorecida por el *darwinismo social*, cuyas teorías, como la de Goddard, incluso llegaron a relacionar deficiencia con delincuencia y otros actos impíos (Arnaiz, 2003; Pfeiffer, 2008).

A lo largo de estas primeras décadas de Educación Especial, se fueron desarrollando unos modelos subyacentes bajo los que fueron trabajando en los centros especializados. Cada uno apareció detrás del anterior como fórmula de mejora. El primero fue el *modelo médico* en el que la persona con diversidad funcional era vista como un "enfermo" y recibía un "tratamiento". El segundo fue el *modelo psicológico*, en el que se introdujeron las pruebas psicométricas, como la de Binet y Simon – para, posteriormente, ajustar el aprendizaje ordinario en aquellos casos que era posible –. El tercero fue el *modelo conductista*, que pretendía el éxito en el aprendizaje y eliminar los malos comportamientos, por lo que basó sus técnicas en la "modificación de conductas". El cuarto fue el *modelo cognitivo*, que dejó a un lado los logros concretos, para centrarse en los procesos cognitivos de toda la actividad de aprendizaje (Arnaiz-Sánchez, 2003). A estos cuatro modelos, se les uniría posteriormente, de la mano de las NEE, el *modelo constructivista/holista* – en el que se basan las actuales leyes en educación de España– y que al seguir los principios de la "teoría estructuralista, constructivista e ideas holista", como su nombre nos indica, se basa en las siguientes premisas: "transformaciones autorregulatorias", la experiencia debe ser aprendida, aprendizaje visto como algo "relativo, personal, universal y cultural", aprendizaje cooperativo, creación de nuevos significados, el holismo que quita hierro a las limitaciones del desarrollo y se centra en los afectos, la intuición, etc. (Arnaiz-Sánchez, 2003, p. 97-98).

Se cree que tardó mucho en apartarse la "era institucional" debido a una serie de causas: pervivencia de referentes culturales negativos sobre la diversidad funcional, el uso extendido de test psicométricos, la eugenesia, las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de los años 30, etc. (Arnaiz-Sánchez, 2003). No obstante, quizá solo sean conjeturas, puesto que, por ejemplo, como señala Pfeiffer (2008) muchos prejuicios se mantienen en Estados Unidos, a pesar de que fue el país donde se originó la lucha por los derechos civiles.

En cualquier caso, en España no fue hasta el año 1985 cuando comenzó la "era de normalización" en la enseñanza. Esta nueva fase se apoyaba en el "principio de normalización", que encuentra su origen en los países escandinavos (Suecia y Dinamarca, principalmente), y que supone el primer intento de "integrar" al alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios. El principio de normalización vino ensartado en una ideología surgida de las revueltas por los derechos civiles americanas de los años 60, y refiere "al derecho que tienen todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características o diferencias personales, de disfrutar de los circuitos normales de bienestar social" (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996).

El siguiente paso se dio con el "principio de integración" que, además de querer borrar las etiquetas, se definía como lo opuesto a segregar. Con él se puso el foco en el entorno, no en el individuo. La ironía del sistema es señalar al alumnado *deficitario*, cuando el que es incapaz de dar acogida a todo el alumnado es el propio sistema. Hay dos obstáculos tradicionales que han dificultado la integración: por un lado, y debido a esa incapacidad de poder responder a todo el alumnado, se ha tendido a la clasificación y etiquetado, dividiéndolos por grupos heterogéneos para "hacer más fácil, más racional y más eficaz la labor del maestro" (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996, p.19); y por otro lado, la especialización como base para la educación, en la que dichos grupos eran divididos en exceso: personas ciegas, personas con discapacidad motora, personas con multidiscapacidad, y un eterno etcétera. Precisamente, esto es lo que causó en el origen la era de la institucionalización o era de las escuelas especiales (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996), ya mencionada.

Se lanzó entonces, en el año 1978, el *Informe Warnock* realizado en el Reino Unido, y es que tanto allí como en Italia, se había empezado el proceso de integración desde los años 70, lo que llevó incluso a Italia a suprimir los centros de Educación Especial (Arnaiz-Sánchez, 2003). Dicho informe fue muy innovador al solicitar la "abolición" de las deficiencias y solicitar el acuñamiento de las NEE para cada caso (Arnaiz-Sánchez, 2003). Este término englobaba ya no solo a personas con diversidad funcional, sino que, se refería también a dificultad en materias

concretas, "lentitud en la comprensión lectora, los problemas en el lenguaje, los trastornos emocionales y de conducta, el abandono escolar, el aislamiento social, etc." (González-González, 2003, p. 23).

No obstante, en los años 90, debido al desencanto por cómo estaba sucediendo la "integración" surgen los movimientos que defienden la "inclusión" (Arnaiz-Sánchez, 2003). Se diferencia la integración de la inclusión, siendo la primera una mera normalización de la vida de las personas con NEE, y la segunda la puesta en valor de la diversidad. Urge fomentar una pedagogía de la diferencia, así como "eliminar las relaciones capitalistas de explotación", centrar la mejora en los centros de enseñanza, y hacer desaparecer los obstáculos (Calderón-Almendros, 2014). Se defiende, entonces, un nuevo concepto que supere el de las NEE, y es el de *las barreras al aprendizaje y la participación* (Echeita-Sarrionandia, 2002; Calderón-Almendros, 2014), puesto que cree que, si no se sigue ese camino, las barreras serían siempre recurrentes. Así, con la integración se adaptaba la enseñanza al alumnado con NEE, pero con la inclusión el foco está puesto en las barreras no en la persona. Asimismo, se dice que con la integración las diferencias se aceptan, mientras que con la inclusión se acogen. No se adapta el currículum, sino que se adecúa.

En España, la ley de obligatoriedad de educación – la Ley Moyano de 1857 – no se hizo efectiva de forma inmediata, sino que, sufrió todo un proceso hasta el comienzo del siglo XX. Si bien con ejemplos como Ponce de León España había sido pionera, en el siglo XX el país quedó lastrado por el paternalismo (Gómez-Bernal, 2016) y una visión supersticiosa.

Aunque la ley surgió en 1857, el proceso despierta en 1923 con la primera ley que hablaba de "retrasados mentales", momento en que empieza a tener más visibilidad el colectivo a nivel legislativo. En los años 50, aparece el Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal, que dos años más tarde, modificó su nombre por el de Patronato Nacional de Educación Especial, y en 1978 por el de Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996; Arnaiz-Sánchez, 2003).

A pesar de los intentos previos – la ley de 1970, que defendía la escolarización en centros especiales "solo cuando fuera necesario" –, no fue hasta el año 1985, con el Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial, y con la orden ministerial de 20 de marzo, sobre la "Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar" (Arnaiz-Sánchez, 2003), cuando empezó realmente en España el proceso de integración, que encontró en el año 1990 el punto culmen al incluirlo la LOGSE, inspirado en el *Informe Warnock* ya mencionado (Arnaiz-Sánchez, 2003).

Hace unos años, como se mencionó en la introducción, Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2019) llevaron a cabo una investigación con los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) desde el curso 2006-2007 hasta el de 2016-2017, con el fin de descubrir si, tras la evaluación negativa de Naciones Unidas en 2017 se podía aportar algún dato alentador al respecto.

La conclusión general de dicho trabajo supuso una mejora en las cifras, es decir, en esos diez años, el porcentaje de alumnado integrado había aumentado en las aulas ordinarias. Y es que el 83,2% de alumnado con NEE se encontraba en el curso 2016-2017 matriculado en centros ordinarios, frente al 78,5% de cinco cursos atrás, lo que implica el aumento de un 5,99% (también reseñable es que había crecido la cifra en sí de los casos, con un incremento del 42,1%) (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019).

TABLA 1. *Alumnado con NEE matriculado en centros ordinarios.*

Curso 2011-2012 (%)	Curso 2016-2017 (%)	Tasa de variación (%)
60,4	89,4	48,01

Fuente: elaboración propia con los datos aportados por Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019.

En la Comunidad Valencia, concretamente, la tasa de variación de esos cursos fue del 48,01% (Tabla 1), situándola entre las comunidades que se mantienen en valores positivos y superiores a la media. Siguiendo

esta línea, aquel alumnado con NEE matriculado en centros de Educación Especial ofreció una cifra en negativo (-12,5%) entre esos mismos cursos (Tabla 2), situándose como la que más ha cumplido con el proceso, solo superada por Cataluña (con el -14,75%) (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019, p. 306-308).

TABLA 2. *Alumnado con NEE matriculado en centros ordinarios.*

Curso 2011-2012 (%)	Curso 2016-2017 (%)	Tasa de variación (%)
0,40	0,35	-12,50

Fuente: elaboración propia con los datos aportados por Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019.

En definitiva, estos datos, además de reforzar la idea de que ha habido una evolución favorable hacia la inclusión, demuestran que la Comunidad Valenciana – en la que se ubica el centro del proyecto aquí presentado – lo ha hecho a la cabeza, por lo que, dentro del recorrido que aún resta, se puede decir que – gracias al gasto público, a la situación geográfica y al nivel económico, cultural y laboral de cada comunidad – Castelló de la Plana se encuentra más cerca de la consecución de los ODS en este sentido. Con todo, lejos de datos cuantitativos, de lo que se trata es de que la inclusión se haga respetando las necesidades del alumnado, no dando un paso atrás en derechos, recursos y dignidad del mismo.

4.2. Resultados de *El juego en valores*

Pasando ya a exponer los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto *El juego en valores*, cabe destacar la parte positiva observada, tanto desde la autoevaluación realizada por el alumnado emisor, como la evaluación llevada a cabo por el profesorado, que refleja que mejoró la actividad física, cognitiva y social del alumnado, y es que se fomentó el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional.

FIGURA 4. *Imagen del alumnado al inicio del proceso.*

Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Fue una propuesta muy motivante, para el alumnado de sendos grupos. No solo se les ofrecía la posibilidad de vivir los contenidos de la asignatura de forma activa y sensible, sino que se les brindaba la oportunidad de conocer a un grupo de personas con las que no se habían relacionado. Asimismo, el otro grupo, además de sentir curiosidad por conocer al otro estudiantado y de realizar los juegos, llegaron a demandar ser ellos y ellas los que propusieran el ejercicio al grupo emisor.

Por todo ello, hubo una significativa mejora vínculos interpersonales y sociales tanto entre un grupo y otro, como dentro del propio grupo al que pertenecían. A este respecto, la observación realizada desde el CEE apreció la desaparición de conflictos y problemas de conducta en los patios, que era la principal necesidad, por esta parte. El hecho de motivar y alentar al alumnado de forma activa, como ya se ha dicho, emancipó y fue gran fuente de inspiración para los y las jóvenes.

Antes las dificultades encontradas, que las hubo, se requirió adaptaciones a los juegos para poder realizarlos. De hecho, algunos juegos no se pudieron ejecutar porque no se adaptaban a sus capacidades. Esto lo que provocó es la reflexión por parte del grupo emisor, a la hora de

pensar sus juegos se tenían que plantear realidades que les eran desconocidas. Se debe tener en cuenta que el grupo del CITD está compuesto por jóvenes de una élite deportiva que, a menudo, tiene valores muy ambiciosos y competitivos. No obstante, en una experiencia como esta, se topan de lleno con un mundo que desconocen y que, fomenta su empatía, tolerancia y simpatía.

5. DISCUSIÓN

En este punto, atendiendo a los objetivos marcados, se procede, por un lado, a identificar aquellas metas alcanzadas del proyecto llevado a cabo, y por otro, señalar los objetivos propuestos para el presente escrito. Principalmente, como ya se ha indicado, gracias a la aplicación del proyecto se logró dinamizar los patios del CEE, es decir, se eliminó la conflictividad en el alumnado de TVA.

Asimismo, se logró el acercamiento y la cohesión entre los grupos de ambos centros, que generalmente viven alienados los unos de los otros. El dato curioso lo aportan las mismas imágenes adjuntadas en el presente documento. Así pues, mientras que al inicio del proyecto (Figura 2) el alumnado del CITD se colocaba alejado del otro, poco a poco, se produce la unión y se acaban tomando fotografías de los grupos totalmente conectados y cohesionados (Figuras 4 y 5).

Al escoger el juego como medio para llevar a cabo el proyecto, de forma trasversal, se motiva al alumnado en la realización de actividades deportivas, para crear hábitos saludables. Además, en efecto, practican la actividad física de una forma distinta a la habitual en el colegio.

Para el grupo del CEE, la fuerte motivación que supuso participar hizo que desarrollasen sus habilidades motoras al máximo para participar con éxito en las diferentes actividades físicas que se les proponían. Aunque, evidentemente, como ya se ha dicho hubo alguna en las que algunos no pudieron de forma puntual.

FIGURA 5. *Imagen del alumnado al inicio del proceso.*

Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Ingrediente vital en el ApS, durante el proyecto hubo momentos para reflexionar sobre el aprendizaje realizado por parte del CITD. Sobre todo, antes de llevar a cabo su autoevaluación el alumnado, cumplimentando su ficha, analizaba el desarrollo del juego, y apreciaba aquellos elementos que habían podido fallar y cuáles habían sido especialmente positivos.

En definitiva, de las reflexiones de la observación se establece lo idónea que ha sido la práctica, por un lado, por los efectos que tiene la actividad deportiva sobre la salud individual y colectiva, y por otro, por su capacidad de favorecer las habilidades interpersonales entre el alumnado de los dos grupos. Sin olvidar que fue una práctica perfecta para la permeabilidad del contenido curricular.

6. CONCLUSIONES

Para acabar, de forma complementaria a lo que se acaba de exponer en el apartado anterior, se busca responder aquí a la pregunta principal planteada para el presente trabajo. Así pues, ¿puede el ApS contribuir a la mejora de los ODS al aplicarlo entre alumnado de especial y de ordinaria? En efecto, el acercamiento entre los dos grupos, esa mejora de las relaciones interpersonales es una vía idónea para favorecer las metas señaladas dentro de los ODS.

Es difícil saber si se alcanzará el objetivo final de la Agenda 2030, en el que desaparezca la segregación completamente y el acceso a la educación se haga de forma igualitaria, pero sin ninguna duda, proyectos como el presente en el que, mediante el juego se puede aproximar a grupos de los dos sistemas educativos, son la fórmula necesaria para favorecer la inclusión, aunque sea de forma intermitente. Dando a conocer al colectivo, se sitúa al mismo en el mapa del otro grupo. Lo que no es concebible es que, a lo largo de toda su educación formal el alumnado de cualquier CEE se encuentre excluido y se pretenda insertarlo en sociedad en la vida adulta, no porque no cuente con las habilidades necesarias, sino porque se requiere de una pedagogía de la diferencia que haga que la sociedad sí tenga la capacidad de acoger a esa persona como merece, como a un ciudadano o ciudadana más. En igualdad de condiciones. "Si separas en la escuela, separas para la vida entera" (testimonio de una madre en Calderón-Almendros & Rascón-Gómez, 2020).

En concreto, este proyecto aproximaba el colectivo a un grupo de estudiantes de un CITD, que como se ha señalado suele ser un alumnado muy competitivo. Una experiencia como la presentada hace que se percaten de que a veces lo importante no es llegar el primero, sino llegar.

En definitiva, y retomando los objetivos marcados del proyecto, durante los patios del CEE se eliminaron los conflictos. Siguiendo la premisa del ApS, el alumnado del CITD ha fortalecido sus valores de una forma lúdica y recreativa gracias al juego, meta de la asignatura seleccionada. Asimismo, se establecieron gran cantidad de relaciones positivas

interpersonales y sociales entre los dos grupos. Por todo ello, se continúa trabajando en los cursos posteriores, y en otras modalidades.

Con todo, se señalan ciertas posibilidades de mejora para futuros proyectos, como, por ejemplo: dejar presentar y explicar los juegos al alumnado del CEE, así como darles la posibilidad de dinamizar sus propios patios. Asimismo, se plantea el uso de un diario o portafolio para recoger más información por parte del alumnado.

7. REFERENCIAS

Alcaraz-García, S. & Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. Revista Colombiana de Educación (78), 299-320.

Arnaiz-Sánchez, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ballestín-González, B. & Fàbregues-Feijoó, S. (2018). La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación. Barcelona: Editorial UOC.

Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664.

Bringle, R. & Hatcher, J. (1995). A service learning curriculum for faculty. The Michigan Journal of Community Service-Learning, 2, 112-122.

Calderón-Almendros, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad. Madrid: CERMI, Cinca.

Calderón-Almendros, I. & Rascón-Gómez, M.T. (coords.). (2020). Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Chiva-Bartoll, Ò. & Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje-Servicio, en: Pérez-Pueyo, Á. Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué. León: Universidad de León. pp. 227-242.

Echeita-Sarrionandia, G. (2002): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (RCL 2018\1629). Boletín Oficial del Estado, BOE-A-2020-17264. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: service and learning. (B. Taylor & Corporation for National Service, Eds.), Corporation for National Service, Washington (DC), 2-6.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes, en: Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.). Service-learning: The essence of the pedagogy (Vol. 1, pp. 23-50). Greenwich, CT., Estados Unidos.

Gómez Bernal, V. (2016). La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. Universidad de Cádiz. Historia Actual Online (39) 39-52.

Gómez-Esteban, J.H. (2012). Pedagogía de la metamorfosis. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 725-740.

González-González, E. (2003). La Educación Especial: concepto y datos históricos. 19-60. En González González, E. (coord.) (2003). Necesidades Educativas Específicas. Intervención Psicoeducativa. Madrid: Editorial CCS.

Illán-Romeu, N. & Arnaiz-Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual, en: Illán-Romeu, N. (coord.). Didáctica y organización en Educación Especial [pp.13-43]. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Maravé-Vivas, M. Santágueda-Villanueva, M. Pallarès-Piquer, M. & Chiva-Bartoll, Ò. (2021). Contribuciones al desarrollo del ODS de mejora de la calidad educativa mediante el Aprendizaje-Servicio desde la didáctica de la expresión corporal, en: Pallarès-Piquer, M. Gil-Quintana, J. & Santiesteban-Espejo, A. (Coords.). (2021). Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI. Madrid: Dykinson, S.L. pp.535-551.

Mayor-Paredes, D. (2020). El Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario, en: Mayor-Paredes, D. Fernández-Torres, M. & Andrés-Romero, M.P. (Eds.). (2020). Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad. El Ejido: Escobar Impresiones S.L. Editorial Universidad de Almería.

Muñiz Alejandro, E. (2019). Historia de la Discapacidad. Polonia. Independently published.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Penyeta Roja. (2021). Complejo Socioeducativo Penyeta Roja. https://penyetaroja.dipcas.es/es/

Pfeiffer, D. (2008). Eugenesia y discriminación en el ámbito de la discapacidad. 86-104. En Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Planella-Ribera, J. (2017). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ortiz-Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales. Bogotá: Ediciones de la U.

Romañach-Cabrero, J. (2012). Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs. Autonomía física, en Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). pp. 47-74

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE: Estudios sobre educación, (2). 129-144.

DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD

JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA
Universidad de Almería

JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
Universidad de Almería

MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Almería

MACARENA CASTELLARY LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El alumnado de Educación Universitaria, que presenta diversidad funcional física por limitación en la movilidad, requiere una atención específica en las clases de música, una atención personalizada dentro del grupo clase y una adaptación curricular personalizada en relación a la diversidad para garantizar su formación integral.

En las etapas anteriores del Sistema Educativo, Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria estas diversidades han sido trabajadas en las aulas de integración y educación compensatoria, pero en la Universidad no disponemos de estos programas específicos de refuerzo, por consiguiente a partir de sus informes médicos, psicológicos y sociales, previa conformidad, privacidad y protección de datos, con el apoyo institucional de la propia Universidad, la atención hacia este alumnado será directa por parte del profesorado en la propia aula, en tutorías y con dedicación de tiempo y espacios de refuerzo necesarios para una atención plena y satisfactoria por parte del profesorado y del

propio alumnado, además los materiales y actividades de movimiento, instrumentales y musicales deben ser adaptadas para alcanzar la plena integración y consecución de los objetivos que aparecen en las guías docentes.

A partir de entonces en este capítulo se muestran algunas consideraciones, materiales y actividades adaptadas para el desarrollo del aprendizaje con el alumnado que presenta diversidad funcional referida a la movilidad.

Es necesario iniciar y catalogar la diversidad funcional física en relación a la movilidad para poder estudiarla, conocerla y ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que su aprendizaje sea lo más eficaz posible.

La atención a la diversidad sigue siendo un reto para la sociedad en general y una prioridad de los docentes de música en Educación Universitaria, para garantizar la igualdad de condiciones de todo el alumnado, y el proceso debe comenzar con el análisis y diagnóstico de las condiciones previas del contexto, de la realidad del individuo y del grupo clase.

Nos centramos en el Alumnado en la **UNIVERSIDAD CON DIVERSIDAD FUNCIONAL CON LIMITACIÓN EN LA MOVILIDAD** en Educación Musical y la adaptación de actividades y materiales didácticos en el aula.

Nuestra justificación surge al hilo de nuestra inquietud de intervención docente a partir del **GRUPO DE INNOVACIÓN** de la Universidad de Almería, para facilitar la participación de nuestro alumnado universitario que requiere una atención adaptada en nuestras asignaturas de música, el punto de partida es conocer la normativa anterior a la educación y formación universitaria del alumnado en el Sistema Educativo en general.

A partir de las instrucciones de aplicación en Andalucía es necesario tener en cuenta un breve resumen para conocerlas, adaptarlas y garantizar así la evolución en la formación universitaria de nuestro alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Partimos de las **INSTRUCCIONES DE 8 DE MARZO DE 2017** de la Dirección General de Participación y Equidad. Junta de Andalucía.

El objeto de estas instrucciones es la actualización del Protocolo y el ámbito es de aplicación en todos los centros dependientes de la Junta de Andalucía excepto centros universitarios, por lo que a través de nuestro grupo de innovación trataremos de actualizar dicho protocolo para el alumnado con NEAE matriculado en la Universidad con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y de intervención en nuestras aulas y asignaturas relacionadas con la música y otras áreas que se consideren necesarias.

Es evidente que el alumnado de la Universidad de Almería proviene, además de nuestra comunidad autonómica, desde cualquier punto del territorio español y también contamos con alumnado Erasmus. Pero es una buena referencia esta normativa, pues constituye el punto de partida de algunos alumnos y algunas de nuestra Universidad, independientemente de su origen en cuanto al proceso de diagnóstico y de intervención en general de una Educación en atención a la Diversidad.

La **JUSTIFICACIÓN** contempla la necesidad de garantizar la igualdad de todo el alumnado ante un sistema educativo inclusivo, incluido el nivel universitario, de forma que sea posible establecer una atención educativa diferente a la ordinaria con todas las adaptaciones necesarias en beneficio del alumnado.

De este modo, este grupo de innovación pretende ofrecer una herramienta para todas las partes implicadas en el proceso formativo universitario al contar con unos criterios de actuación y planificación educativa que realmente se ajusten a las necesidades detectadas en el alumnado en la Universidad.

Se considera que un alumno o alumna presenta NEAE cuando requiere, durante algún período de su formación universitaria, una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales; dificultades del aprendizaje; altas capacidades intelectuales; o precisar acciones de carácter compensatorio.

En cuanto a la **ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA Y RECURSOS**, en dicha organización partimos de medidas y recursos generales y específicos. La combinación de dichas medidas y recursos dará lugar a distintos tipos de atención en el aula de música, distinguiéndose entre atención educativa ordinaria (aula en la UAL o aula virtual) y atención educativa diferente a la ordinaria (apoyo, refuerzo y tutorías).

Se considera atención educativa ordinaria la aplicación de medidas generales a través de recursos personales y materiales generales, destinadas a todo el alumnado del grupo clase en todas y cada una de las asignaturas de música de los Grados en los que participamos el profesorado de música en interacción con el profesorado de otras especialidades, plástica y del Departamento en general.

Respecto a la atención educativa diferente a la ordinaria, es importante tener información externa a la formación universitaria de nuestro alumnado de NEAE presente en nuestras aulas, como una información confidencial y complementaria para una mejor intervención en el aula para garantizar la igualdad en la formación universitaria a partir de un diagnóstico previo realizado por profesionales de la salud y de lo social.

En cuanto a las medidas y recursos generales de atención a la diversidad, se consideran medidas generales de atención a la diversidad las diferentes actuaciones de carácter ordinario que, definidas en la guía docente de cada asignatura relacionada con la asignatura de música de los diferentes grados en los que el profesorado de este grupo de innovación participamos para la promoción del aprendizaje y del éxito en la formación universitaria de todo el alumnado.

La respuesta a la diversidad del alumnado se organizará a través de medidas de carácter general desde criterios de flexibilidad organizativa y atención inclusiva, con el objeto de obtener el logro de los objetivos y competencias clave de cada curso de los grados en los que se hace presente la asignatura de música.

Para ello, a nivel de Departamento y desde el Vicerrectorado de Ordenación académica, oído el Vicerrectorado de Estudiantes, podrán establecerse medidas de organización académica para la atención a la

diversidad, entre otras, los agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, agrupamiento "ad libitum".

Las medidas preventivas se reflejarán en las guías docentes adaptándose a las características y necesidades del alumnado, el uso de metodologías basadas en el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (por ejemplo la tutoría entre iguales, el aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión), la realización de actividades de refuerzo y apoyo con objeto de mejorar las competencias clave de un alumno o alumna o grupo, la realización de actividades de profundización que permitan a un alumno o alumna o grupo desarrollar al máximo su capacidad y motivación, la organización de apoyos en grupos ordinarios mediante el apoyo de otros alumnos y alumnas voluntarios y voluntarias para ayudar al alumnado con NEAE dentro del aula para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos del alumnado y la realización de acciones de seguimiento y acción tutorial, tanto a nivel individual como grupal, que favorezcan la participación del alumnado en un entorno seguro y acogedor. Esto último será competencia del profesor o profesora del área de música.

Los recursos personales de carácter general para la atención al alumnado son:

• Profesorado encargado de impartir las asignaturas, equipos docentes, incluido el profesorado y otros profesionales que atienden al alumnado fuera de las instalaciones de la UAL que, por motivos de salud, u otra circunstancia necesitan de dichos apoyos (Equipo multiprofesional, públicos o privados).

Profesionales de apoyo.

Orientadores y orientadoras y otros profesionales de los EOE (Médicos/as, Trabajadores/as Sociales, Educadores/as Sociales, técnicos y especialistas de lenguaje de signos). Personal de desinfección del aula.

Los recursos materiales: aula de música, equipos de música, piano digital banqueta, piano vertical o colín, banqueta doble, atriles, instrumentos de pequeña percusión altura determinada y altura indeterminada, colchonetas, ordenadores, proyector o cañón, pantalla digital,

accesos adaptados a personas con minusvalía, sala de conciertos, material de desinfección del aula, protocolo COVID.

2. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN.

Las metodologías rígidas y de carácter tradicional son menos recomendables para lograr una adecuada atención a la diversidad en el aula, siendo, por el contrario, más adecuados los métodos basados en el descubrimiento, inductivos, interacción, colaboración y en el papel activo del alumnado.

Entre los distintos tipos de metodologías favorecedoras de la inclusión, destacamos el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje basado en proyectos supone la aplicación en el aula de los procedimientos habituales en la investigación científica y que permite desarrollar en el alumnado todas las competencias clave, teniendo en cuenta el apoyo de los compañeros y compañeras de clase.

Se tendrán en cuenta colaboraciones con Vicerrectorados específicos de Estudiantes y de atención a la diversidad y de otros vicerrectorados en general de la Universidad de Almería (UAL).

Cualquier proyecto de investigación finaliza con unas conclusiones y una difusión de estas. Esta última fase permite el desarrollo de la creatividad, con la realización de un mural, performances, una exposición, un reportaje de vídeo, un blog, una obra de teatro, recitales y conciertos, una conferencia... y tantas formas como la imaginación del alumnado y del profesorado permitan.

Los trabajos de música y las dinámicas musicales en pequeños grupos y las exposiciones en clase o de forma virtual, así como la realización de vídeos y su publicación en las redes son de gran utilidad y una gran fuente de motivación para todo el alumnado en general y una gran satisfacción para el profesorado.

En lo que se refiere a la **ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y LOS TIEMPOS**, a nivel de aula, la organización de espacios y tiempos se tendrán en cuenta las posibles necesidades educativas del alumnado.

En el caso de la organización de los espacios en las aulas de música, dependerá en gran medida de la metodología que se emplee en el grupo, canto, movimiento, audición e instrumentación. En cualquier caso, como norma general, habrá que cuidar determinados aspectos que, en función de las necesidades educativas que presente el alumno o la alumna, cobrarán más o menos relevancia como iluminación, ventilación, pasillos, distancia de seguridad según protocolo COVID, etc.

En relación con los tiempos, la clave reside en la flexibilidad. Los tiempos rígidos no sirven para atender adecuadamente a un alumnado que, en todos los casos, será diverso. Es preciso contar con flexibilidad horaria para permitir que las actividades y tareas propuestas se realicen a distintos ritmos, es decir, alumnado que necesitará más tiempo para realizar la misma actividad o tarea que los demás y otros que requerirán tareas de profundización. (Tiempos añadidos en las tutorías, presenciales y online).

Es necesario tener en cuenta las clases presenciales, semipresenciales y las clases online por la pandemia y circunstancias sobrevenidas o videoconferencias para una atención más personalizada tanto de las clases como las tutorías.

Serán necesarias las Adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad en las guías docentes.

3. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

Las aulas para la asignatura de música podrán disponer de recursos personales específicos para la atención adecuada al alumnado con NEAE. Dentro de estos recursos personales específicos, se puede distinguir entre profesorado especializado de música, personal no docente y otros compañeros y compañeras de la que puedan colaborar:

- Profesorado del Departamento de Educación, otros de la UAL y otros colegas externos colaboradores, nacionales e internacionales.

Teniendo en cuenta la Diversidad Funcional referida a la movilidad, contaremos con el apoyo del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales, servicio médico y Asociaciones de la propia Universidad para estudiar la eliminación de barreras arquitectónicas y facilitar el acceso al alumnado y personas con estas características.

Los Derechos Humanos recogen que "la persona es importante per se independientemente de sus capacidades" y dado que el Derecho a la Educación, es un derecho fundamental, es necesario tener muy en cuenta la igualdad y la diversidad funcional física de las personas que estudian en la universidad.

Los estudios superiores universitarios no son obligatorios, pero, afortunadamente podemos comprobar que cada vez más nuestras universidades ofrecen muchas posibilidades para formar a las personas.

En la Facultad de Educación, la Música cobra un papel fundamental que debe potenciarse como asignatura específica de los diferentes Grados, siendo además un elemento facilitador para la integración de todas las personas que conforman el grupo en el aula.

La Música es un lenguaje universal, por lo que siempre va a facilitar la expresión de emociones y la intercomunicación entre las personas. Las nuevas corrientes metodológicas, fruto de un constante proceso de innovación e investigación, la didáctica y la práctica musical siempre van a contribuir la reducción de desigualdades en el ámbito educativo.

Es necesario entonces, reforzar nuestro trabajo en las aulas con todo el alumnado y sus diferentes capacidades en igualdad de oportunidades. Por lo que se imponen medidas específicas, adaptaciones curriculares, recursos específicos, materiales y personales, siendo necesaria la organización y la coordinación del equipo docente también en la Universidad.

Hay alumnado con características especiales que prefiere acogerse a su derecho de evaluación única, permanecer en el anonimato o prefieren

un tipo de enseñanza virtual. Otras causas como la pandemia han favorecido este aislamiento voluntario para algunas personas.

Por esto es necesario la enseñanza presencial en el aula de música en la Universidad, por la doble función socializadora y de formación, propias de esta institución y para dar visibilidad a todas nuestras capacidades por diferentes que sean.

En general, la práctica musical debería estar presente en todas las facultades y en todos los grados que se imparten en las universidades, con un reconocimiento mínimo de créditos oficiales e impartidos por profesorado de nuestra área, Departamento y Facultad de Educación, especialista en Música, para favorecer el desarrollo en la formación universitaria del alumnado tanto a nivel personal, emocional, físico- intelectual como a nivel social.

En un nivel más particular, en relación a nuestro alumnado, la música la trabajamos en su triple vertiente, expresión vocal, expresión instrumental, y expresión de movimiento, con una metodología activa y participativa, además, favorece que el alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad, pueda desarrollar experiencias que potencien su capacidad sensorial, incrementar sus conocimientos, se pueden adaptar instrumentos de una forma muy sencilla para que puedan participar de manera activa en la lectura de partituras.

Nuestra labor en las enseñanzas superiores universitarias como profesionales de la música, será facilitar esta formación musical a nuestro alumnado, que a corto plazo se convertirán en los futuros y auténticos profesionales capaces de colaborar en el cambio de una sociedad más justa y equilibrada, rompiendo todas las barreras y las desigualdades entre las personas.

Con relación al alumnado con dificultades de adaptación al grupo de clase y de integración social, nuestra asignatura de música nos permite detectar comportamientos difíciles en relación a la comunicación e interacción con el grupo de nuestro alumnado con NEAE, por lo que, en las guías docentes de cada asignatura, informado nuestro Departamento y equipos docentes, deberán contemplar estrategias de intervención

musical y curricular para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

Todo esto supone un interés y esfuerzo por parte del profesorado que impartimos docencia al alumnado universitario diagnosticado como NEAE, de los equipos docentes, del Departamento de Educación y Vicerrectorados implicados, pues la coordinación y reuniones en sesiones de trabajo serán imprescindibles para tener toda la información básica e inicial en relación con el alumnado específico y garantizar una intervención saludable y funcional en su formación universitaria, personal y social.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

Apoyar al alumnado de música en su formación universitaria, elaborar un programa de dinámica musical y de intervención específicos para el alumnado con DF, analizar las necesidades del alumnado que presenta Diversidad Funcional (DF) en relación a la movilidad en las asignaturas de Intervención Musical en Educación Primaria, la música en Educación Social y la música en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aportar un manual de prácticas musicales con actividades y recursos musicales de referencia para todas las personas e instituciones interesadas.
- Desarrollar programas de refuerzo y adaptaciones de materiales de enseñanza-aprendizaje a tenor de las necesidades del alumnado que presenta diversidad funcional.
- Seleccionar recursos de enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar nuevos materiales didácticos a partir de los contextos musicales, contemplando todas las necesidades del alumnado.

- Utilizar los materiales creados dentro de las dinámicas desarrolladas.
- Realizar performances y representaciones ante público, en vídeo y difusión en plataformas y redes sociales elegidas por el alumnado de las actividades trabajadas y realizadas con el grupo de la clase de música.

3. METODOLOGÍA

Las necesidades para las que se ha diseñado esta intervención han sido recogidas por la Universidad de Almería en el documento "Guía de adaptaciones de la Universidad".

En el desarrollo se pueden concretar varias etapas:

a. Diagnóstico de las condiciones previas. Observación del alumnado.
b. Estudio y selección de fuentes relacionadas con las dificultades en relación con la movilidad o de intervención musical, desigualdades que no deben impedir el normal desarrollo de sus estudios musicales en la Universidad.
c. Adaptación de los materiales y las metodologías usadas.
d. Uso del material didáctico. Exposiciones y dinámicas en clase. Actuaciones en público y performances. Vídeos y difusión en las redes sociales.

La metodología se ha basado en la adaptación de los diversos materiales didácticos usados en las asignaturas de Grado Educación Primaria, Mención Música, Educación Social, CCAFD, Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, para conseguir así la plena participación del alumnado con diversidad funcional.

A lo largo de este trabajo se presentan los materiales musicales desarrollados y puestos en práctica por el Grupo de Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Almería, en relación al tema presentado.

Tras un primer contacto con el alumnado, se realiza un período de observación previo, mientras desarrolla las mismas tareas del resto del grupo clase. Anotadas en un diario o bitácora las características observadas, se realiza un cuestionario anónimo y voluntario. A continuación, en clase trabajamos con los materiales y actividades musicales y coreografías diseñadas específicamente. Finalmente se realizó una evaluación y valoración para comprobar la satisfacción de las intervenciones.

DISEÑO

Se trata del estudio y exposición de al menos un caso, observación y seguimiento con dos momentos, inicio de las actividades y final, con intervención exclusivamente en el caso de alumnado con diversidad funcional en relación con la movilidad y su integración y participación con el grupo clase, pues contamos con una alumna durante el período de intervención.

3.1. Participantes

Seguimiento de casos anteriores. Comentarios y consideraciones.

Durante el curso 2020 – 2021 Un alumno de Grado de Educación Social con dificultad para desplazarse y para realizar algunos movimientos, en las clases de música, pudo seguir las clases perfectamente, realizando además la grabación de un vídeo colectivo con un villancico. Al igual que otra alumna con discapacidad auditiva y de orientación espacial, con diversidad funcional en cuanto a la movilidad, con apoyo de su intérprete de lenguaje de signos, pudo grabar su parte del villancico colectivo. (Ver vídeos al final del documento). La pandemia y en consecuencia la enseñanza virtual o no presencial durante el curso pasado, dificultaron el desarrollo de aspectos sociales y de relación entre el grupo clase, tan necesarias e importantes para todas las personas que quedan garantizadas con nuestra presencia en las clases. Las clases online también son de gran apoyo siempre para la formación universitaria, pero como complemento a las clases presenciales.

Durante este primer cuatrimestre 2021-2022, se refleja el caso de una alumna que cursa el Grado en Educación Primaria, curso 4º mención Música, y que está diagnosticada con diversidad funcional, movilidad,

requiere el uso de muletas para desplazarse. Tras una primera reunión para conocer sus necesidades reales se integró perfectamente en el desarrollo de las dinámicas y coreografías con el grupo clase. Dicha alumna tiene dificultad de movimiento, problemas de espalda y esto le provoca un carácter tímido y poco sociable. Le cuesta trabajar en grupo, y prefiere trabajar de forma aislada y en solitario. A estas alturas del primer cuatrimestre, ya terminando, las coreografías en grupo, en corro y otras actividades de música, canto, instrumentación, percusión corporal y música con movimiento han facilitado su expresión de emociones en grupo, y su interacción con la clase, realizando todas las actividades con éxito. (Ver vídeo anexo).

Relación de actividades realizadas con el grupo clase y con alumnado que presenta DF (Ver anexos):

- 4 Audiciones, 4 dibujos individual. En grupo performance y representación en público.
- Audición. Globos y vibraciones en el cuerpo.
- Percusión corporal, percusión instrumental. (Carl ORFF)
- Coreografías dirigidas por la profesora.
- Coreografía libre por el alumnado.
- Canciones populares.
- Canciones temáticas, Hallowenn, Villancicos, (Andalucía, España y Europa), día del flamenco, canción "la tarara" y su cadencia andaluza.
- Danzas Oh Susana, (EE.UU)
- Danza Danesa.
- Danza de Navidad (EE.UU) Jingle Bells
- Musicogramas (JOS WuitacK)
- Movimiento, Lenguaje Musical, cuerpo y mente Jaques Dalcroze.
- Actividades Musicoterapia. R.O. Benenzon

3.2. Desarrollo

La realización de una entrevista o tutoría previa y escuchar al alumnado con Diversidad Funcional en relación con la movilidad es fundamental

para abordar sus necesidades y poder establecer un plan de trabajo en el aula.

El trabajo conjunto entre alumnado y docente debe partir de la comunicación y el acompañamiento, la colaboración del grupo clase, la implicación de sus compañeros y compañeras de forma voluntaria es muy recomendable.

En cuanto al entorno se debe facilitar que el alumnado con Diversidad Funcional en la movilidad esté en un lugar del aula seguro y espacio suficiente para su expresión en el movimiento con los brazos, si no fuera posible con las piernas, pero siempre integrado y rodeado de sus compañeros y compañeras en el desarrollo de las actividades musicales. Finalmente realizaremos un proceso de feedback para readaptar y mejorar todo lo que sea necesario.

Nuestra labor en las enseñanzas superiores universitarias como profesionales de la música, será facilitar esta formación musical a todo nuestro alumnado, que a corto plazo y personalmente, se convertirán en los futuros y auténticos profesionales capaces de colaborar en el cambio de una sociedad más justa y equilibrada, rompiendo todas las barreras y las desigualdades entre las personas.

3.3. Evaluación del contexto universitario y medidas de atención a la diversidad

El alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad presenta unas características comunes que implican unas necesidades formativas, que se pueden concretar en el establecimiento de un contexto favorecedor de la autonomía, la utilización de un conjunto de recursos técnicos y el uso de estrategias para la comunicación aumentativa y alternativa para facilitar el acceso a la formación musical universitaria y su posterior incorporación al mercado laboral.

El profesorado debe conocer perfectamente las necesidades especiales del alumnado con movilidad reducida, las peculiaridades de dichas limitaciones y la manera de actuar (cómo manejar una silla de ruedas, cómo facilitar las transferencias, …). Es una realidad que nuestras aulas en la universidad dan visibilidad y la oportunidad a todo el alumnado

para integrarse en el desarrollo y participación en la clase de música.

Haciendo una clasificación del alumnado con diversidad funcional motora, nos vamos a encontrar personas con:

- Graves dificultades,
- Limitaciones sensoriales (visual, auditiva, táctil o kinesiológica),
- Limitaciones cognitivas además de los problemas motores,
- Dificultades de los órganos fonoarticulatorios exclusivamente.

La evaluación puede estar basada en la observación directa, pudiéndose evaluar la participación y colaboración en clase y el diario de clase con la reflexión diaria y valoración final.

En referencia a la observación del alumnado debemos partir de contextos reales y fundamentarnos en las informaciones facilitadas por los familiares previamente, y por el propio alumnado, siempre que sea posible. La fluidez e intercambio de información son muy necesarias, por lo que es necesario crear un buen clima de comunicación.

La profesora o el profesor de música pueden adaptar la evaluación con flexibilidad horaria y tiempo extra, en las tutorías presenciales o virtuales, facilitando una temporalización y un espacio más relajante o incluso permitiendo el uso del ordenador, equipos de música, instrumento y otros recursos para la realización del examen.

A través de nuestro grupo de innovación de la Universidad de Almería, integrado en su mayoría por docentes del área de didáctica de la expresión musical, pretendemos colaborar con programas de intervención y de adaptación a la diversidad para facilitar la formación musical de nuestro alumnado de DF, pues al igual que sus compañeros y compañeras a corto plazo van a ser los profesionales directos que podrán contribuir en el desarrollo de una sociedad mejor, con igualdad y con respeto, única por sus diferencias y rica por su diversidad.

El profesorado de música siempre mostramos una actitud muy receptiva hacia el alumnado en general, de acogimiento, de valoración del

alumno como persona, dejando las diferencias entre nosotros pues lo que nos hace diferentes es enriquecedor siempre. Además, les ofrecemos un acompañamiento en todo el proceso, seguridad y protección ante las hostilidades del entorno o ambiente difícil. La clase de música permite crear un clima de confianza donde podemos expresar vivencias, miedos, expectativas, preocupaciones, etc. Estamos alertas ante situaciones de apatía, falta de energía, tristeza, cansancio. El grupo clase es un indicador que favorece todo este proceso.

3.4. Propuesta de intervención musical

La Expresión Musical se compones de tres apartados muy relacionados, pero con identidad propia y diferenciada, es decir, expresión vocal (canto), expresión instrumental (percusión corporal y percusión instrumental) y expresión con movimiento (bailes y coreografías).

A continuación, se especifican algunas actividades en relación con cada una de las tres partes.

3.5. Actividades de expresión musical con movimiento

Desarrollo de la actividad.

Activación y calentamiento -Desarrollo- Vuelta a la calma.

- Audición musical: la profesora interpreta al piano y el alumnado percute con las palmas el pulso.
- Se presenta la partitura que servirá de guía y los pasos de cada frase musical, el alumnado repite por imitación. La alumna que permanece sentada por su imposibilidad de desplazarse por el aula sigue los movimientos con brazos y manos.
- Interpretación de la danza, baile y coreografía final. Repeticiones de refuerzo y disfrute en general.
- Se graba en vídeo y previa conformidad de todo el grupo se comparte en las redes sociales.
- Feedback, vuelta a la calma, ejercicios de relajación y de respiración dirigidos por la profesora.

3.6. Actividades de audición musical y expresión vocal- canto.

Desarrollo de la actividad.

Activación y motivación. Relajación-Audición –musicogramas- dibujos- Escucha activa con discriminación (ritmos, compases, tonalidad y modalidad e instrumentos musicales)- Entonamos la melodía del tema principal de cada audición. Respiración, relajación y vuelta a la calma. Importancia del silencio en la música.

- Empieza la sesión con actitud musical positiva y mucha energía. Imitación rítmica, la profesora propone esquemas rítmicos sencillos con percusión corporal y el alumnado repite cada propuesta.
- Ya sentados, la profesora presenta las diferentes audiciones con el ordenador y visibles en la pantalla digital.
- Cuatro audiciones de diferentes estilos musicales y cada alumno y alumna, de forma individual realiza un dibujo libre.
- A continuación, en grupos de cuatro o cinco personas, se eligen cuatro dibujos se trabaja una historia y se representa en clase.
- En otra sesión trabajamos la instrumentación y el reconocimiento de los diferentes instrumentos de la orquesta. Los diferentes ritmos y compases, binarios, ternarios o cuaternarios, las tonalidades y modalidades, diferentes melodías entonando y cantando libremente el tema principal de cada audición.
- Repetición de las cuatro audiciones como refuerzo y disfrute del trabajo realizado.
- Feedback y exposición final. Relajación y vuelta a la calma.

3.7. Expresión instrumental

Desarrollo de la actividad.

Activación y motivación. Percusión rítmica corporal y percusión instrumental. Relajación, respiración y vuelta a la calma.

- La profesora comienza la sesión realizando percusiones corporales, palmadas, chasquidos, pies, interpretando patrones rítmicos, el alumnado repite en forma de eco.
- Se repite la secuencia de manera grupal y de manera individual.
- Trabajamos varias audiciones con ritmos diferentes, binarios, ternarios y cuaternarios acompañando los diferentes, pulsos y acentos con palmas.
- Se repite este ejercicio usando baquetas e instrumentos de pequeña percusión de altura determinada y de altura indeterminada.
- Se repiten las audiciones acompañando por instrumentos de pequeña percusión.
- Reforzamos la actividad para afianzar lo aprendido y para disfrutar con una actuación final.
- Feedback, respiración y relajación para la vuelta a la calma.

5.6. Propuesta de intervención musical

En el área de la educación musical, se pueden adaptar instrumentos de una forma muy sencilla para que nuestro alumnado pueda tocar en la medida que sea posible.

Preparación, estimulación física y vuelta a la calma.

Deberán priorizarse aquellos objetivos y contenidos que estén relacionados con el control postural, el equilibrio, la lateralización, el dominio del esquema corporal, la estructuración temporal y la adquisición de los conceptos topológicos básicos.

Además de proporcionarles estrategias para actividades en todo el espacio.

En cuanto al manejo de materiales e instrumentos, igualmente en función de las posibilidades de manipulación deberán adaptarse estos a los movimientos sencillos, destrezas y potencialidades que observemos en nuestro alumnado.

Propuestas de intervención.

Según lo publicado durante el curso 2015-16, los estudiantes con diversidad funcional matriculados en la Universidad de Almería, se refleja que el mayor número de matriculados pertenecen a la Facultad de Educación.

Además, al profesorado se nos informa de las necesidades específicas del estudiante y el asesoramiento con respecto a los ajustes y adaptaciones en la docencia, en nuestro caso de música.

La investigación en diversidad funcional es un reto y un valor añadido a la producción científica de la Universidad que influye en el avance del conocimiento y en la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

Constituye un objetivo trabajar la investigación y la innovación en este campo desde el área de la expresión musical.

Más específicamente, en el aspecto psicomotriz, al cantar melodías que incluyen movimiento se alcanza la integración del alumnado con problemas espaciotemporales.

Si los problemas son motores gruesos podemos incluir en nuestras canciones una pelota que se deberá botar al pulso, en estos casos la música ayuda a sincronizar los movimientos corporales y el juego con la pelota.

En general la convivencia mejora al crearse un ambiente musical confortable.

4. RESULTADOS

La preparación, adaptación de las actividades y la selección adecuada de los recursos que se han desarrollado en el ámbito musical han sido esenciales para potenciar la participación y motivación del alumnado, por lo que la experiencia desarrollada ha favorecido la participación, no sólo del alumnado con diversidad funcional, sino de todo el grupo. Por otra parte, la satisfacción personal y profesional del profesorado de música implicado ha sido evidente.

5. DISCUSIÓN

Es necesario ofrecer una respuesta educativa a las necesidades que presenta nuestro alumnado desde la asignatura de música en todos los Grados de nuestra Facultad de Educación. La atención a la diversidad debe ser una realidad en la Universidad y para ello es fundamental desarrollar las adaptaciones metodológicas y organizativas necesarias.

Mi propuesta en particular, a tenor de nuestra sociedad cambiante y víctima de tantos cambios y sufrimientos acontecidos en la actualidad, COVID-19, Volcán de la Palma, incremento en la atención de salud mental, y agresiones en general, es ofrecer una formación musical básica y general desde la Universidad, además de la ya existente como básica en Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria, y postobligatoria, escuelas de música y conservatorios elementales, profesionales y superiores de música. Desde la Universidad se pretende ofrecer una formación musical complementaria en las Universidades absolutamente en todos los grados en todas las facultades y cada uno de los grados y especialidades universitarias, para que la música sea reconocida con unos créditos en todos los currículos universitarios como un recurso y una herramienta para gestionar de manera personalizada, individual y grupal en situaciones sobrevenidas y absolutamente necesarias de ámbito personal individualizado y de necesidad grupal y social de todas las personas en igualdad de oportunidades.

6. CONCLUSIONES

Retomando el MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD publicado por la Junta de Andalucía, destacamos que en una sociedad global en la que el protagonista es el individuo en su proyección y desarrollo como ser social, es necesaria la implicación de equipos multiprofesionales, que abarquen los ámbitos socioeducativo y de la salud en el alumnado universitario de diversidad funcional con limitación en la movilidad.

En este trabajo de revisión, intervención, actualización y difusión, de nuestro grupo de innovación en la Universidad de Almería integrado por Macarena, Juan Rafael, Javier, Mauricio y Juana Mª, tratamos de aportar un documento de referencia en Andalucía extensible a otras universidades españolas, europeas y de ámbito internacional. Tenemos como objetivo principal apoyar en su formación universitaria a nuestro alumnado de música en general y muy especialmente al alumnado con diversidad funcional matriculado en nuestra facultad de Educación.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud -CIF- (OMS,2001). La CIF pasa de una clasificación de "consecuencias de enfermedades" a una clasificación de "componentes de salud". Dejamos de hablar de déficits para hablar de "Funciones y Estructuras Corporales", así como de "Actividades y Participación". En la actualidad estamos en una situación de tránsito entre un modelo médico rehabilitador de atención a las personas con capacidades diferentes a un modelo basado en el cumplimiento de los derechos humanos, donde la persona sea importante per se, independientemente de sus capacidades. La variedad y la diferencia entre las personas es lo que nos hace ser únicos y únicas.

Se rechaza el término, discapacidad, ya que pone el acento en la parte negativa o incapacitante de las competencias de la persona. La palabra clave es la **"persona",** persona con todas las connotaciones sociales y emocionales que ello implica. Una persona que, para mantenerse en una postura, desplazarse, comunicarse, escribir, jugar, etc., lo hace de forma diversa a la mayoría. Es importante para todos los profesionales implicados en el proceso de formación y especialización universitaria que podamos conocer las características de este alumnado para así poder estructurar un plan de intervención musical universitaria acorde con sus necesidades y, es fundamental, en la medida de lo posible, la implicación del propio alumnado en dicho plan. El entorno universitario puede resultar complejo para el alumnado de Diversidad Funcional, en relación a la movilidad, por ello es fundamental conocer las peculiaridades de los trastornos y crear grupos de innovación que creen los materiales necesarios para alcanzar la plena integración del alumnado universitario. Además, sería interesante desde las propias universidades, nuestra

Facultad de Educación, nuestro departamento y desde el área de música, Facilitar el acceso a la práctica musical a todo el alumnado universitario en general, con la inclusión de créditos oficiales en cada grado en para un mejor conocimiento del lenguaje musical y favorecer la formación integral personal y social del estudiante universitario.

Para terminar, es importante recordar que nuestro objetivo en las enseñanzas superiores universitarias como profesionales de la música, será facilitar esta formación musical a nuestro alumnado, que a corto plazo se convertirán en los futuros y auténticos profesionales capaces de colaborar en el cambio de una sociedad más justa y equilibrada, rompiendo todas las barreras y las desigualdades entre las personas.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al Vicerrectorado de Ordenación Académica y el Vicerrectorado de Postgrado, Empleabilidad y Relaciones con Empresas e Instituciones de la Universidad de Almería por haber apoyado el proyecto “Grupo de Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Área de Expresión Musical para las Necesidades Educativas de los Estudiantes con Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje en la Universidad”, dentro de la “Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería. Bienio 2020 y 2021”.

También, al Vicerrectorado de Estudiantes, Igualdad y Diversidad y al Alumnado de Grado Ed. Primaria y de Ed. Social. 2021-2022. Otras Instituciones: Igualdad. Empleabilidad y Discapacidad. Mujeres y Discapacidad. Centros de Valoración y Orientación. Conserjería para la Igualdad y Bienestar Socia l. Junta de Andalucía Almería. Ctra. De Ronda 226 Edificio Bola Azul 4. CP 04009.

8. REFERENCIAS

ARÚS, E; GARCÍA J, Y MUÑOZ MUÑOZ, J.R. Actividades y juegos de música en la escuela. Grao 2014.

ASENSI Mª C. (2015). **Capítulo 8**. Módulo III. El alumnado y la atención a la diversidad. "En Master en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva". Universidad de Valencia.

BENENZON. Manual de Musicoterapia. Paidós. 1985

CALAIS-GERMAIN, B. (1995). Anatomía para el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.

CREENA. (2000). Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Pamplona: Gobierno de Navarra.

ECHEITA, GERARDO (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Ediciones NARCEA.

LACÁRCEL, J. Musicoterapia en Educación Especial. Universidad de Murcia. 1995.

LACÁRCEL MORENO, J. (2006). Importancia de los "arquetipos sonoros" en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. Eufonía: Didáctica de la Música, 37, 21.

LOZANO Mª T., ESCORZA S., Y CALVO G. (2007). Orientaciones para la inclusión de las personas con discapacidad en la vida universitaria. Universidad de Cádiz.

MUÑOZ MUÑOZ, Juan Rafael. Contextos de trabajo para la educación musical. Revista Eufonía- Didáctica de la Música, núm 27, págs. 54-68. Grao. 2003

PERYRA G (2017). Musicoterapia: Iniciación, técnicas y ejercicios. Ma Non Troppo.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, M.; FERNÁNDEZ CARMONA, J. Mª.; FIGUEREDO, V., y CASTELLARY LÓPEZ, M. (2021). La inclusividad en personas con discapacidad en la universidad: educación musical. En Ortiz, L. et al (coord.) Organización educativa para todas las personas. Wolters Kluwer.

SABBATELLA RICCARDI, P.L. (2014). Atención a la diversidad en Educación

Musical. Orientaciones teóricas y metodológicas para su aplicación en el aula. En Aróstegui Plaza, J.L. (coord.) La música en Educación Primaria: manual de formación del profesorado. Ed. Dairea.

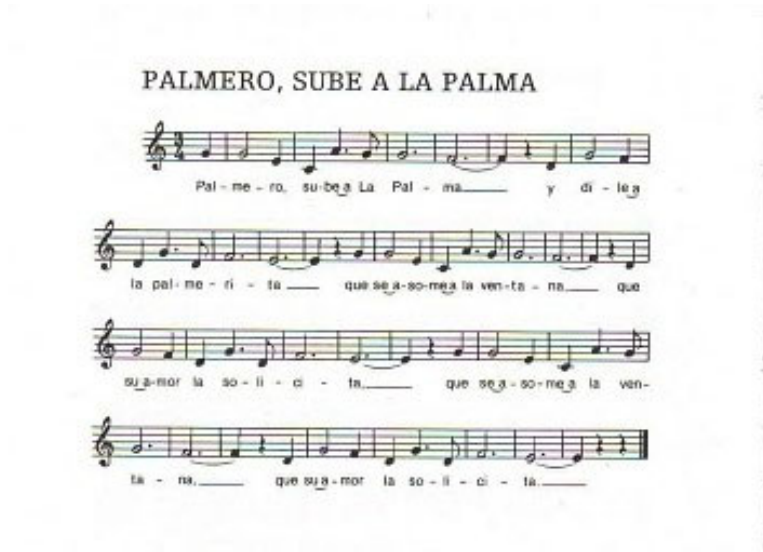
OTRAS FUENTES: INTERNET.

ANEXOS. VÍDEOS Y ACTIVIDADES

Vídeo de clase. Música y movimiento por la Iguadad.

https://youtu.be/qQymkSP3VjE

- Canción para la solidaridad con el pueblo canario por lo acontecido con el volcán. “Palmero sube a la palma”



Letra:

Palmero sube a la palma y dile a la palmerita

Que se asome a la ventana que su amor la solicita,

Que su amor la solicita, palmero sube a la palma.

Virgen de Candelaria, la más morena la más morena,

La que tiende su manto sobre la arena, sobre la arena.

Virgen de Candelaria, la más morenita, la morenita,

La que tiende su manto sobre la ermita, sobre la ermita.

Todas las canarias son como ese Teide gigante,

Mucha nieve en el semblante y fuego en el corazón,

Y fuego en el corazón, todas las canarias son.

Quiero que te pongas la mantilla blanca

Quiero que te pongas la mantilla azul,

Quiero que te pongas la recolorada

Quiero que te pongas la que sabes tú.

La que sabes tú, la que sabes tú.

Quiero que te pongas la mantilla blanca

Quiero que te pongas la mantilla azul.

https://www.youtube.com/watch?v=2bAKyofv1G8

Práctica de Audición Musical.

PRÁCTICA AUDICIÓN. RELAJACIÓN INDIVIDUAL Y EXPOSICIÓN DE GRUPOS.

TRABAJO INDIVIDUAL. CUATRO AUDICIONES Y CUATRO IMÁGENES. CADA IMAGEN EN UN FOLIO ENUMERADO:

- AUDICIÓN Nº1. IMAGEN Nº1.
- AUDICIÓN Nº2. IMAGEN Nº2.
- AUDICIÓN Nº3. IMAGEN Nº3.
- AUDICIÓN Nº4. IMAGEN Nº4.

TRABAJO EN GRUPO.

- SE HACEN GRUPOS DESDE 5 A 8 PERSONAS.
- CADA GRUPO ESTABLECE SUS PROPIAS NORMAS Y CRITERIOS PARA SELECCIONAR CUATRO IMÁGENES DE TODAS LAS REALIZAZADAS POR CADA COMPONENTE DEL GRUPO.
- AL FINAL NOS ENCONTRAMOS CON CUATRO IMÁGENES, CUATRO FOLIOS ENUMERADOS 1, 2, 3 Y 4, SELECCIONADOS POR UNANIMIDAD.
- A PARTIR DE ESTAS CUATRO IMÁGENES SE CREA UNA HISTORIA Y SE REPRESENTA, CON UN

OBJETIVO PARA TRANSMITIR UN MENSAJE (MUSICAL, DE SALUD, EMOCIONAL, SOCIAL, EDUCATIVO, ETC. ENGUAJE VERBAL O LENGUAJE NO VERBAL, CON MÚSICA……. PERFORMANCE LIBRE).

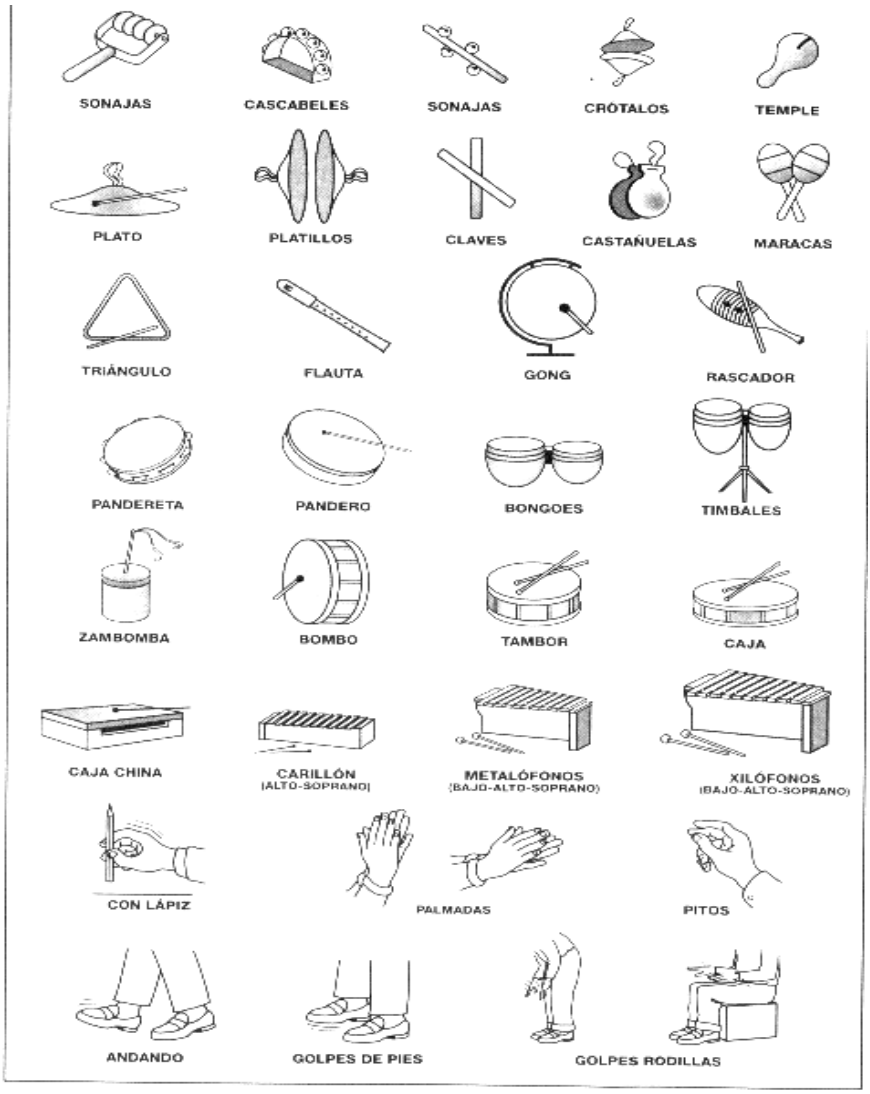
- EXPOSICIÓN ANTE EL GRAN GRUPO.
- Expresión instrumental. INSTRUMENTOS DE PEQUEÑA PERCUSIÓN ALTURA DETERMINADA

CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES DE PEQUEÑA PERCUSIÓN ALTURA DETERMINADA

Según la foto de arriba- abajo izquierda. Según la foto de arriba-abajo derecha

- Metalófono Bajo Xilófono Bajo
- Metalófono Contralto Xilófono Contralto
- Metalófono Soprano Xilófono Soprano
- Carillón Ccontralto Carillón Soprano

ESQUEMA DE PERCUSIÓN CORPORAL Y PERCUSIÓN INSTRUMENTAL (Altura determinada y altura indeterminada)



Lenguaje musical y movimiento en la universidad de Almería. Música "Vida de rico" de Camilo

https://youtube.com/watch?v=OvGrwm71pHg&feature=share

Canción y movimiento. Los Ronaldos "No puedo vivir sin ti"

https://youtu.be/BBGfHp1-zl4

Introducción Instrumental

(Solo Música acordes del Estribillo 3 veces)

DO

Llevas años enredada en mis manos,

MI

en mi pelo, en mi cabeza,

FA MI SOL

y no puedo más, no puedo más.

DO

Debería estar cansado de tus manos,

MI

de tu pelo, de tus rarezas,

FA MI SOL

pero quiero más, yo quiero más.

DO

No puedo vivir sin ti,

MI

no hay manera,

FA

no puedo estar sin ti,

MI SOL

no hay manera.

Instrumental 1 vez (sólo música con acordes del estribillo)

DO

Me dijiste que te irías,

MI

pero llevas en mi casa toda la vida.

FA MI SOL

Sé que no te irás, tú no te irás.

DO

Has colgado tu bandera, traspasado la frontera,

MI

eres la reina,

FA MI SOL

siempre reinarás, siempre reinarás.

ESTRIBILLO 1 vez

Instrumental 1 vez (sólo música con acordes del estribillo)

DO

Y ahora estoy aquí esperando a que vengan a buscarme,

MI

tú no te muevas,

FA MI SOL

no me encontrarán, no me encontrarán.

DO

Yo me quedo para siempre con mi reina y su bandera,

MI

ya no hay fronteras,

FA MI SOL

me dejaré llevar a ningún lugar.

ESTRIBILLO 1 vez

Instrumental 1 vez (sólo música con acordes del estribillo)

Acaba con el acorde de DOM

Vídeo de un grupo de alumnos y alumnas con el Villancico Los peces en el río. Música, movimiento y gestos.

https://youtu.be/UtR6V5XqEQw

Vídeo de un grupo de alumnos y alumnas con el Villancico andaluz Gatatumba. Música, movimiento y gestos.

https://youtu.be/pQg3yaM4-sk

Audición musical e instrumental “El Relicario” compuesto por el Maestro almeriense José Padilla e interpretado por el quinteto de viento metal formado por jóvenes intérpretes nacidos en Almería.

https://youtu.be/D9utznScrTI

EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN

MARTA CASTILLO SEGURA
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

El autismo es "una alteración en el neurodesarrollo en la que se compromete el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico del niño, así como la capacidad de establecer relaciones con el adulto y los objetos" (González-Moreno, 2018, p. 365).

Además, por un lado, se observan dificultades en la recepción y expresión del lenguaje verbal relativo al código pragmático y semántico y, por otro lado, en la comunicación no verbal. Todo ello, da lugar a dificultades en la habilidad afectiva.

Pero uno de los aspectos que más atención merece, además de los descritos con anterioridad, es el *juego simbólico*, ya que ejerce un papel muy importante en el desarrollo del niño con autismo. Esto se debe a que las características propias de este trastorno no permiten desarrollarlo con normalidad, como lo harían otros niños neurotípicos.

A raíz de esto, a lo largo de los años, se han ido desarrollando diferentes tipos de intervención en los que, mediante acciones lúdicas, se potencie el juego simbólico y, por ende, las habilidades sociales.

Estas mejorías se pueden lograr gracias a la intervención guiada de adultos entrenados (padres, monitores o terapeutas) y mediante el empleo de estrategias centradas en la mediación entre iguales (García-Gómez et al., 2020).

Por todo ello, el objetivo de este trabajo será conocer cómo es el juego simbólico en alumnos con autismo y cómo se debe intervenir para mejorar esta habilidad.

2. MÉTODO

El presente análisis documental se basa en una búsqueda bibliográfica y consulta de artículos y tesis doctorales con el fin de encontrar una respuesta a la siguiente pregunta: *¿Cómo es el juego simbólico en niños con autismo y cómo debemos intervenir en él para mejorar esta habilidad?*

Los criterios de inclusión aplicados fueron el *idioma*, *año de publicación* y *tipo de trabajo*. Por lo tanto, se seleccionaron artículos y tesis doctorales de tipo cualitativo, cuantitativo y de revisión en español entre los años 2000 y 2020.

La búsqueda se realizó en las bases de datos Dialnet, Web of Science y Scopus. Se emplearon varios criterios de búsqueda, es decir, palabras clave como *juego simbólico – autismo – intervención en juego simbólico*. En un primer momento, la búsqueda fue la combinación de *juego simbólico* y *autismo*, obteniendo un total de 119.922 resultados. Posteriormente, la búsqueda fue *intervención en juego simbólico*, obteniendo un total de 114.897 resultados. Ambos, hacen referencia a la búsqueda en todas las bases de datos anteriormente mencionadas.

Al obtener gran cantidad de documentos se procedió a seleccionar aquellos que versaran únicamente, por un lado, del juego simbólico en niños con autismo y, por otro lado, de la intervención en juego simbólico. Además, se descartaron los documentos duplicados.

Gracias a esta criba se obtuvieron 70 documentos, de los cuales, se excluyeron 16 por no disponer del texto completo. De esta manera, se procedió a analizar un total de 54 documentos, los cuales, fueron leídos, para su posterior análisis.

Dicho análisis partió de la extracción de los siguientes datos: (1) autores, (2) año de publicación, (3) tipo de estudio, (4) tipo de texto, (5)

tema central, (6) participantes, (7) técnicas e instrumentos, (8) objetivos y (9) resultados.

3. RESULTADOS

3.1. ¿QUÉ ES EL AUTISMO?

Para identificar y diagnosticar a un niño con autismo es necesario tener en cuenta los criterios establecidos por el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) y CIE-11 (Clasificación Internacional de Enfermedades) (véase Tabla 1).

Para ello, además, debemos conocer qué categorías podemos encontrar dentro del término Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). DSM-V y CIE-11 coinciden en incluir dentro de éste el Autismo, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo no Especificados.

Pero debemos también tener presente que causa el autismo. Para Cortez y Contreras (2007) son los cromosomas 2q, 7q, 16p y 19p, entre otros.

Por otro lado, para poder intervenir adecuadamente con estos niños es necesaria una detección temprana ya que, actualmente, un pequeño porcentaje de niños con TEA son derivados a centros especializados antes de los tres años, originando un retraso entre 13 y 60 meses (Cortez & Contreras, 2007).

Para ello es aconsejable conocer cuáles son los criterios de detección aplicables desde los 18 meses de edad (véase Tabla 2).

3.2. EL JUEGO SIMBÓLICO

El juego simbólico surge en la etapa preoperacional, es decir, entre los dos y siete años. Éste permite al niño desarrollarse cognitivamente ya que le da la posibilidad de emplear objetos, acciones y palabras en lugar de otros objetos simulando la situación de la vida real, pasando de lo real a lo simbólico (Carrasco, 2017; Henao & Rodríguez, 2018; Hernández & Camacho, 2020; Muñoz & Valbuena, 2012).Tabla 1

Tabla 1. Criterios diagnósticos reflejados en el DSM-5 y CIE-11

DSM-V	CIE-11
Déficits persistentes en comunicación e interacción sociales en múltiples contextos. Los síntomas son los siguientes: Déficits en reciprocidad socioemocional. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones	Déficit persistente y no apropiado a la edad y nivel de desarrollo intelectual para sostener comunicación social e interacción recíproca.
Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Deben manifestar, al menos, dos de los siguientes síntomas (en el presente o pasado): Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco. Hiper o hiporreactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.	Patrones de comportamiento e intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles o actividades que son claramente atípicas o excesivas para la edad del individuo, su género y contexto sociocultural.
Síntomas presentes en el periodo de desarrollo temprano.	El inicio es en la etapa temprana del desarrollo, típicamente en la niñez o infancia temprana. Los síntomas y signos pueden no estar claramente evidentes sino hasta más tardíamente cuando las demandas sociales exceden a las capacidades.
Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o de otra índole que afecte al funcionamiento actual.	Los signos-síntomas son suficientemente severos para producir disfunción importante en el funcionamiento personal, familiar, social, educativo, ocupacional o en otras áreas importantes para el funcionamiento del individuo. Muchos individuos con TEA son capaces de funcionar adecuadamente en diferentes contextos con esfuerzo, de manera que pueden no resultar evidentes sus manifestaciones o conductas a otros.
Las alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.	
NOTA: las personas con diagnóstico de autismo del DSM-IV deberían recibir diagnóstico de TEA. Aquellos con déficits en la comunicación social, que no alcanzan los criterios de TEA, debería ser evaluados para considerar el trastorno de comunicación social (pragmática). Especificar si: Con o sin deficiencia intelectual. Con o sin deficiencia de lenguaje. Asociado a condición médica/genética conocida/factores ambientales. Con catatonia.	

NOTA: Elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de detección temprana aplicables a niños entre los 18 y 36 meses según Rivière

Indicadores de autismo típicos de la etapa de 18-36 meses, según Rivière
Sordera aparentemente paradójica. Falta de respuesta a llamadas e indicaciones. No comparte "focos de atención" con la mirada. Tiende a no mirar a los ojos. No mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan. No mira lo que hacen las personas. No suele mirar a las personas. Presenta juego repetitivo o rituales de ordenar. Se resiste a cambios de ropa, alimentación, itinerarios o situaciones. Se altera mucho en situaciones inesperadas o que no anticipa. Las novedades le disgustan. Atiende obsesivamente, una y otra vez, a las mismas películas de vídeo. Coge rabietas en situaciones de cambio. Carece de lenguaje o, si lo tiene, lo emplea de forma ecolálica o poco funcional. Resulta difícil "compartir acciones" con él. No señala con el dedo índice para compartir experiencias (protodeclarativos). Frecuentemente "pasa por" las personas como si no estuvieran. Parece que no comprende o que comprende "selectivamente" sólo lo que le interesa. Pide cosas, situaciones o acciones, llevando de la mano. No suele iniciar las interacciones con los adultos. Para comunicarse con él, hay que "saltar un muro", es decir, ponerse frente a frente y producir gestos claros y directivos. Tiende a ignorar completamente a los niños de su edad. No "juega con" otros niños. No realiza juego de ficción: no representa con objetos o sin ellos situaciones, acciones, episodios, etc. No da la impresión de "complicidad interna" con las personas que lo rodean, aunque tenga afecto por ellas.

NOTA: "Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses", por M., Cortez y M. M. Contreras, 2007, *Archivos argentinos de Pediatría*, *105*(5), 418–426.

Por otro lado, el juego simbólico, como afirma Carrasco (2017), permite, en el niño, mejorar su habilidad lingüística y empática, afianzar sus representaciones mentales, canalizar sus preocupaciones, solucionar sus conflictos y ampliar la comprensión que tiene de él mismo al adquirir un rol que tras el juego abandonará, entre otros (véase Tabla 3).

Piaget entendía que cuanto mayor complejidad adquiriera el juego simbólico de un niño, mayor capacidad cognitiva tendría. En cambio, Vygotsky lo entendía como una trasferencia del significado, es decir, el niño dará significado al objeto que emplea por el contexto y no por lo

que representa en la realidad. Además, “el niño satisface imaginariamente los deseos insatisfechos mediante la representación o reproducción del mundo a su medida” (Muñoz & Valbuena, 2012, p. 11)

3.2.1. Etapas del juego simbólico

Salas (2014) propone cinco etapas en el juego simbólico. La primera de ellas, denominada *dibujo infantil*, surge a los dos años y medio y permite al niño expresar cómo se siente y qué piensa, además de representar la realidad y/o ideas abstractas. Por lo tanto, se puede afirmar que el dibujo permite elaborar la representación mental.

La segunda etapa, denominada *imagen mental*, consiste en imitar las experiencias que ha vivido. Para ello, necesita recordar lo observado para poder representarlo mediante el juego simbólico.

La tercera etapa, denominada *asimilación*, consiste en relacionar las ideas aprendidas a las nuevas para entenderlas y, de esta manera, traspasar los nuevos conocimientos a los esquemas mentales.

La cuarta etapa, denominada *acomodación*, permite transformar los esquemas mentales en función del contexto en el que se encuentre.

Por último, la quinta etapa, denominada *equilibrio*, consiste en adaptar las estructuras internas de pensamiento y el contexto en el que se encuentre.

Tabla 3. Beneficios del juego simbólico en el niño de 3 a 4 años

Permite al niño representar situaciones mentales reales o ficticias.
Favorece la comprensión y asimilación del entorno del niño.
Contribuye con su desarrollo emocional.
Desarrolla su capacidad imaginativa.
Permite en el futuro un juego colectivo y con reglas.
El juego va transformándose y asemejándose a la realidad.
Los niños comprenden el sitio en el que se encuentran y todo lo que existe a su alrededor.
Mejoran su capacidad de aprender y ponen en práctica nuevos conocimientos sobre lo que ven de la sociedad adulta.
Comienzan a hablar y desarrollar su lenguaje, ya que van aprendido mientras repiten las palabras continuamente, repiten lo que escuchan de otras personas o de lo ya aprendido.
Fomentan la autoestima y el autocontrol, proporciona confianza en uno mismo.
Estimula la curiosidad.

NOTA: El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 4 años, por A. C. Carrasco, 2017, Universidad Técnica de Ambato.

Estas etapas deben desarrollarse a través de la dimensión de integración, sustitución, descentración y planificación, como puede observarse en la Tabla 4.

3.2.2. ¿Cómo se relaciona el juego simbólico con el desarrollo social?

Carrasco (2017) llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo y experimental en el que describe cómo es el desarrollo social de 30 niños entre tres y cuatro años.

Para ello, por un lado, empleó técnicas de observación, investigación y exploración y, por otro lado, aplicó la prueba *de Nelson Ortiz* que permite comprobar el desarrollo social.

Tabla 4. Dimensiones a través de las cuales se desarrolla el juego simbólico

Integración	Complejidad estructural del juego. Se comienza con acciones aisladas y simples. Se termina con combinaciones de secuencias.
Sustitución	Relaciones existentes entre el objeto representado y el simbólico. Se proporciona al objeto un concepto distinto de la función real.
Descentración	Acciones individuales realizadas por el niño que, finalmente, serán realizadas por otros participantes
Planificación	Preparación al juego.

NOTA: Adaptado de El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo de lenguaje en los niños de 3 a 5 años del centro infantil "Ejército #3" ubicado en la ciudad de Quito. Propuesta alternativa, por T. Salas, 2014, Universidad de las Fuerzas Armadas.

La intervención consistió en realizar sesiones de 30 a 45 minutos donde se llevaban a cabo diversos juegos. Con ello, intentó comprobar si estos influyen en el desarrollo social.

Tras recolectar todos los datos llegó a la conclusión de que el juego simbólico permitió a los sujetos adaptarse a diferentes tipos de ocio dando lugar, por un lado, a una mejora en sus capacidades, valores y destrezas y, por otro lado, a descubrir los contextos en los que conviven.

Al llevarse a cabo diferentes tipos de juego simbólico permitió a los niños ser más interactivos, sociales y capaces de desenvolverse por ellos mismos en su vida diaria.

3.3. El juego simbólico en niños con autismo

El niño con autismo contará con un juego basado en su realidad, es decir, comprende e interactúa "con el entorno real, haciendo una aprehensión del otro que cumple el rol del doble en el borde" (Henao & Rodríguez, 2018, p. 29).

Hernández y Camacho (2020) llevaron a cabo un estudio sobre las emociones y el autismo a lo largo del año 2018. Tras el análisis pertinente de los resultados pudieron concluir que los niños con autismo no presentan juego simbólico, pero sí dificultad para identificar emociones faciales, baja empatía, altos niveles de impulsividad y un conocimiento

inferior de las emociones secundarias como el orgullo, la vergüenza y la culpa, entre otros.

García-Gómez et al. (2020) realizaron una investigación experimental a lo largo de los meses de noviembre de 2017 y marzo de 2018, cuyo objetivo principal era evaluar el impacto de la intervención en juego simbólico y social. Esta intervención fue llevada a cabo por adultos y compañeros de niños con autismo entre los 7 y 11 años en el patio del recreo.

Para ello, recurrieron al cuestionario observacional y a una entrevista semiestructurada dirigida a profesionales y padres.

Tras la recogida y análisis de los datos pudieron concluir que las relaciones que los niños con autismo establecen tanto con sus compañeros como con sus profesores permiten mejorar el juego social. Aunque, únicamente con los profesores, aumentó la práctica del juego simbólico.

Con esto, pudieron concluir que para evitar que estos niños se aíslen durante el tiempo de recreo escolar es necesario que interactúen con compañeros y profesores.

3.3.1. El papel del juego en la construcción del lenguaje simbólico en niños con autismo

Henao y Rodríguez (2008) llevaron a cabo un estudio cualitativo y de caso único cuyo objetivo era esclarecer cómo el juego permite desarrollar el lenguaje simbólico en un niño de siete años con autismo.

La información fue obtenida mediante: (a) la lectura de los informes elaborados tras la evaluación psicopedagógica, (b) entrevista semiestructurada a padres, (c) observación participante del niño en la escuela y fuera de ésta, (d) revisión de literatura sobre el juego, lenguaje simbólico y autismo y (e) anotaciones en el diario de campo.

Con ello, pudieron concluir que el juego es muy beneficioso para los niños con autismo ya que les permite contactar con el mundo exterior, mejorar su empatía, sentir emociones, volverse más afectuoso y social y aceptar más los cambios.

González-Moreno (2018) llevó a cabo un estudio experimental y genético con evaluación pretest y postest. El objetivo que perseguía era conocer cómo es el desarrollo de las neoformaciones psicológicas, es decir, la función comunicativa, reguladora y mediatizadora del lenguaje durante el juego en un niño de cuatro años con autismo.

Tras el análisis exhaustivo de los datos pudo encontrar una relación causal entre la intencionalidad del adulto para jugar y el desarrollo psicológico del niño. Además, observó que no únicamente mejoró la función comunicativa, sino también la mediadora y reguladora. Por otro lado, encontró mejorías en la comprensión de emociones y en las habilidades sociales ya que era capaz de establecer vínculos, colaborar, expresarse y escuchar.

González-Moreno (2018) llevó a cabo otro estudio cuyo objetivo fue conocer el impacto que produce el juego en el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico en un niño con autismo de tres años y seis meses. Aplicó una evaluación pretest y postest y el método experimental formativo propuesto por Vygotsky.

La intervención consistió en trabajar el lenguaje compresivo y expresivo, la iniciativa en la realización de acciones, la intersubjetividad, la expresión de emociones, el desarrollo de acciones objetales y el desarrollo de la función simbólica.

Tras la recogida de datos y su análisis pudo concluir que las formas de juego empleadas en la intervención afectaron de manera positiva en el desarrollo psicológico dando a entender que la intervención reflexiva con rasgos científicos es una estrategia adecuada a emplear.

Por otro lado, reportó mayor interacción del niño con la evaluadora, más contacto visual y participación y, por último, mayores niveles comunicativos, emocionales y simbólicos.

3.4. Intervención en juego simbólico

3.4.1. Objetos y juguetes adecuados para aplicar en el juego simbólico de niños con autismo

El juego simbólico permite al niño desarrollar tanto habilidades de imitación como conductas cognitivas simbólicas. Por ello, es necesario identificar si el objeto que se le ofrece hará que lleve a cabo una actividad mental de alto o bajo nivel. Esto se debe a que la concepción que tenga el niño del objeto está condicionado al esfuerzo mental que realice (Licona, 2000).

Por lo tanto, es esencial que los objetos y juguetes no sean iguales a la realidad, pero que se asemejen a las "funciones, habilidades, conductas, destrezas y operaciones mentales que realice el niño" (Licona, 2000, p. 3).

3.4.2. ¿Cómo debe estructurarse el juego de un niño con autismo?

Como se ha descrito anteriormente, los niños con autismo no son capaces de interactuar en el juego, únicamente realizan continuamente las mismas acciones llegando a ser repetitivas. Por ello, es esencial estructurar de manera adecuada el juego.

Terpstra et al. (2014) ofrecen una secuencia a aplicar en el juego de niños con autismo y sus características (véase Tabla 5).

Tabla 5. Sugerencias para la secuencia instructiva del juego en personas con autismo propuestas por Terpstra et al. (2014).

Enseñanza de habilidades de juego aisladas	Seleccionar un juguete motivador. Observar a otros niños usando el juguete para establecer cuál es su uso adecuado. Dar el juguete al niño. Observar la interacción del niño con el juguete. Sugerir al niño la interacción con el juguete de un modo adecuado. Modelar la conducta deseada usando el juguete o pidiendo a otro niño que moldee el uso del juguete. Llevar a cabo una mayor guía si es necesario. Parar si el niño usa el juguete de modo adecuado. Proporcionar ayudas visuales o dirigir al niño mientras usa el juguete. Proporcionar guías físicas para mostrarle como se usa el juguete. Aplicar refuerzo positivo para reforzar las conductas de juego deseadas. Las ayudas se usarán de menor a mayor instrucción según sea necesario.
Juego sociodramático	Desarrollar una escena basada en una actividad o evento. Los niños de clase pueden servir como inspiración. Incluir papeles para todos los niños. El número óptimo de niños es tres o cuatro. Enseñar a todos los niños a desarrollar su conducta. Puede hacerse moldeando partes de la escena o con guías verbales. Asignar la escena y guiar a los niños si es necesario. Cuando los niños están más familiarizados con la escena es menor la intervención del adulto. Los niños comenzarán a desarrollar espontáneamente su papel. Incorporar variedad de escenas para evitar el aburrimiento y las conductas repetitivas.
Uso de los iguales como entradores y modelos	Determinar las preferencias y actividades que motivan al niño. Desarrollar juegos a partir de ellas en las que varios niños puedan participar. Partir de un contexto en el que los niños habitualmente jueguen en grupo. Utilizar un espacio de juego bien diseñado. Seleccionar cuidadosamente los materiales de juego. Usar un esquema o rutina. Formar grupos equilibrados. Basarse en la competencia del niño. Guiar la participación. Lograr una completa inmersión en el juego. Proporcionar instrucciones estructuradas para los compañeros ordinarios que se centre en la iniciación del juego y la respuesta adecuada a las acciones de los compañeros con autismo.
Instrucción en conductas pivote	Estar seguro de que el niño al que estamos instruyendo está prestando atención. Proporcionar elecciones que aumenten la motivación. Variar los juguetes de acuerdo con las preferencias del niño. Moldear la conducta social adecuada. Reforzar los intentos y aproximaciones. Fomentar la conversación. Extender la conversación. Establecer turnos durante el juego. Narrar o describir el juego que se está realizando. Enseñanza de la respuesta a claves múltiples, por ejemplo, propiedades de los objetos.

Nota: Martín, C. (2014). *Propuesta de intervención en el juego con personas con autismo en el aula de educación infantil*. Universidad de Valladolid.

Por otro lado, Cornago (2010) estructura el juego únicamente en tres fases: aproximación, juego estructurado y generalización. La primera de ellas, consiste en reconocer los intereses del niño; en la segunda, se diseñan las actividades que deben ser repetidas hasta que se afiancen tanto con adultos como con otros niños y; por último, la tercera, consiste en trasladar el juego a otros contextos y situaciones (Martín, 2014)

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer cómo es el juego simbólico en niños con autismo y cómo debemos intervenir en él para mejorar esta habilidad. Para ello, se realizó un análisis documental consultando artículos y tesis doctorales publicadas entre los años 2000 y 2020 y localizables en diversas bases de datos como Scopus, Dialnet y Web of Science.

Tras analizar los documentos elegidos se puede concluir que el juego simbólico es de gran relevancia en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Además, permite el desarrollo de la empatía, el afianzamiento de sus representaciones mentales, la canalización de sus preocupaciones y solución de conflictos y la ampliación de la comprensión que tienen de ellos mismos, entre otros. Por último, les permite adaptarse a diversos contextos y a socializar.

Los niños con autismo presentan, por otro lado, dificultades para llevar a cabo el juego simbólico, pero se ha observado que cuanto mayor es la interacción con adultos y compañeros, mayores probabilidades tendrán de mejoría en su práctica.

Una vez que el niño con autismo realiza juego simbólico logrará aumentar los niveles emocionales y simbólicos, el contacto visual, la participación y la comunicación. Además, serán capaces de aceptar los cambios con mayor facilidad y mejorar la afectuosidad y sociabilidad.

Por todo ello, es imprescindible intervenir e insistir en desarrollar el juego simbólico en niños con autismo ya que lograrán mejorar las áreas más deficitarias como la sociabilidad, el contacto visual, la identificación de estados emocionales y la afectuosidad.

Actualmente, no existen suficientes estudios en territorio español donde se evalúe el juego simbólico en niños con autismo para poder afirmar con gran fiabilidad y validez que los datos obtenidos se puedan aplicar a la totalidad de los niños con este trastorno.

5. DISCUSIÓN

El autismo es una alteración del neurodesarrollo que afecta al desarrollo comunicativo, emocional y simbólico y a la habilidad para llevar a cabo relaciones con adultos y objetos. Para su diagnóstico hay que seguir los criterios establecidos por el DSM-V y CIE-11.

El juego simbólico es una habilidad esencial en los niños ya que les permite un desarrollo cognitivo y lingüístico óptimo, dando lugar al fomento de la empatía, afianzamiento de sus representaciones mentales, canalización de sus preocupaciones y solución de sus conflictos y ampliación de la comprensión que tiene de él mismo, entre otros. Además, gracias a él, pueden adaptarse con más facilidad a los diferentes tipos de ocio, ser más interactivos y sociales y ser más capaces para desenvolverse en su vida diaria.

En el concepto de *juego simbólico* existen diferentes concepciones procedentes de dos de los autores más conocidos en este tema. Piaget sostiene que, a mayor complejidad del juego simbólico, mayor capacidad cognitiva presenta el niño. En cambio, Vygotsky afirma que el juego simbólico consiste en que el niño da al objeto un significado en función del contexto y no el que le corresponde realmente.

Las etapas para llevar a cabo el juego simbólico son: (a) dibujo infantil, (b) imagen mental, (c) asimilación, (d) acomodación y (e) equilibrio. Éstas se desarrollan gracias a las dimensiones de integración, sustitución, descentralización y planificación.

Según García-Gómez et al. (2020), los niños con autismo tienen dificultades para llevar a cabo el juego simbólico ya que lo basan en su realidad, pero la interacción con sus compañeros y profesores le permiten aumentarlo.

González-Moreno (2018) indica que la puesta en práctica del juego simbólico permite aumentar el contacto visual, participación, comunicación y los niveles emocionales y simbólicos. En cambio, Henao y Rodríguez (2018) afirman que permite mejorar la capacidad de aceptar, con mayor grado, los cambios y una mayor afectuosidad y sociabilidad.

Para llevar a cabo el juego simbólico es necesario emplear objetos y/o juguetes que no sean idénticos a la realidad, pero que sean semejantes a las funciones, habilidades, conductas, destrezas y operaciones mentales del niño, como indica Licona (2000).

No solo es importante emplear objetos y/ juguetes adecuados, sino que, además, hay que aplicar el juego simbólico siguiendo una serie de fases. Terpstra et al. (2014) propone cuatro fases: enseñanza de habilidades de juego aisladas, juego sociodemocrático, uso de iguales como entrenadores y modelos e instrucción en conductas pivote. En cambio, Cornago (2010) propone tres: aproximación, juego estructurado y generalización.

Tras la finalización del trabajo permite observar que se han cumplido los objetivos planteados al inicio de este ya que se ha descrito cómo es el juego simbólico en niños con autismo y cómo debe ser la intervención para mejorar esta habilidad.

El presente trabajo permite conocer al profesorado en qué consiste el autismo y el juego simbólico y cómo éste afecta a la dimensión socioemocional y conductual. Además, cuenta con los aspectos necesarios que se deben incluir en los diversos programas de potenciación del juego simbólico y que, a la vez, cuenten con la mejora de las dimensiones socioemocionales y conductuales, las cuales, brindan una mayor probabilidad de mejora.

6. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2018). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Carrasco, A. C. (2017). *El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 4 años* [Universidad Técnica de Ambato].

Cortez, M., & Contreras, M. M. (2007). Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses). *Archivos Argentinos de Pediatría*, *105*(5), 418–426.

García-Gómez, A., Gil, L., & Ambrosio, M. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación*, *38*, 253–278. https://doi.org/: 10.15581/004.38.253-278

González-Moreno, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, *66*(3), 365–374. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355

Henao, D., & Rodríguez, G. A. (2018). *El juego como construcción del lenguaje simbólico en un niño diagnosticado con espectro autista del Municipio de Sabaneta Antioquia.* Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Hernández, A., & Camacho, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Marzo 2020*, *13*(26), 41–53.

Licona, A. L. (2000). *La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico*.

Martín, C. (2014). *Propuesta de intervención en el juego con personas con autismo en el aula de educación infantil*. Universidad de Valladolid.

Muñoz, L., & Valbuena, M. (2012). *El juego simbólico como recurso para el conocimiento de la realidad social* [Universidad de Valladolid].

O.M.S.: CIE-11. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2022

Salas, T. (2014). *El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo de lenguaje en los niños de 3 a 5 años del centro infantil "Ejército #3" ubicado en la ciudad de Quito. Propuesta alternativa.* Universidad de las Fuerzas Armadas.

REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE

MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA
Universidad Internacional de la Rioja

NATALIA SERRANO AMARILLA
Universidad Internacional de la Rioja

BEATRIZ MARCOS SALAS
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD

La valoración de la promoción de la creatividad se evidencia en el ámbito educativo y social. La creatividad es una de las competencias más demandadas en el ámbito laboral, se buscan profesionales críticos y capaces de resolver problemas reales de forma novedosa. Parece que, a diferencia de otras habilidades, la creatividad es necesaria para hacer frente a las incertidumbres y desafíos de una realidad compleja y dinámica en el del siglo XXI.

Se hace entonces necesario buscar el desarrollo de una educación y una formación abiertas e innovadoras para lograr una plena incorporación en la era digital, manteniendo como uno de sus objetivos estratégicos incrementar la creatividad y la innovación (Elisondo et al., 2013).

Realmente, definir la creatividad es una tarea compleja porque se asocia este término al arte y a la gran cantidad de teorías que se han propuesto para explicar su naturaleza (Summo et al., 2016) y todavía más si intentamos saber y poder medir cuánto es de creativa una persona de una forma objetiva. Y es que la creatividad puede tener múltiples

significados lo que se evidenció hace algunas décadas cuando ya se recopilaron más de cuatrocientos significados (Cabrera Cuevas, 2018).

Se puede decir que la creatividad es esa capacidad de crear, encontrar soluciones que tiene el ser humano usando su ingenio, su capacidad inventiva e imaginación utilizando su pensamiento divergente o creativo de una forma espontánea (Barbarán et al., 2020). Para Elisondo y Donolo (2018) la creatividad es la capacidad de formular preguntas o de formular interrogantes nuevas. Por su parte, Rodríguez (2011) define la creatividad como la "capacidad que poseen las personas para producir ideas originales, a partir de estas, originan materiales nuevos, tomando siempre como referencia el contexto social en el que ocurren" (p. 46) coincidiendo con Smith y Smith (2017) que reseñan que la creatividad está encauzada y dirigida a la capacidad de exponer ideas de una forma creativa, a llegar a tener buenas y diferentes ideas que el resto.

Lo que sí parece claro es que la creatividad permite solucionar problemas, necesidades y conseguir alcanzar deseos de una forma rápida y efectiva y que, en estos momentos, está muy presente en la sociedad actual como una herramienta que permite que nos adaptemos a los cambios constantes que se están produciendo en nuestros días de una forma autónoma, original e independiente (Caballero et al., 2019).

La creatividad, como capacidad personal, debe potenciarse dentro de esta sociedad globalizada donde la ciencia y la tecnología tiene un papel relevante. Barcharán Ruales et al. (2020) y Canelo Calle et al. (2015) ponen un especial énfasis en la importancia de la educación en la creatividad como parte importante fundamental para impulsar nuevas formas de promover en los alumnos una participación más activa que potencie la toma de decisiones como forma de avanzar, aprender a pensar y trabajar a través de la creatividad. Por su parte Tilbury y Wortman (2004) exponen que "en este sentido, los educadores son agentes de cambio que precisan de capacidades como son: la capacidad de visión de futuro, el pensamiento sistémico y crítico, la reflexión y el diálogo, la colaboración y la cooperación" (p. 126).

Por tanto, la creatividad desde el punto de vista escolar es un constructo que tienen una gran relevancia ya que implica la imaginación, la

capacidad de formularse preguntas y el juego, pero no deja de ser un punto de vista comprometido y complejo (Runco, 2014) y una de las dificultades que entraña este constructo es la de medir de forma objetiva y con indicadores adecuados la creatividad tanto en niños como adolescentes y adultos. Corbalán el al. (2003) señalan que una forma de potenciar la comprensión de la información de los alumnos es promoviendo la participación y la formulación de preguntas y, de esta forma, se facilitará la adquisición de conocimiento veraz para que puedan desenvolverse con mayor facilidad en esta sociedad en la que existe una sobreinformación sin contrastar en muchas ocasiones.

1.2. El Test CREA de inteligencia creativa

Desde los estudios psicométricos iniciales de Guilford (1962) hasta la actualidad ha habido una profunda evolución y cambio en el que han estado implicados una gran cantidad de instrumentos estandarizados dirigidos a valorar las capacidades creativas de los individuos en base a tareas y procedimientos.

Dentro de las pruebas clásicas de creatividad están las pruebas de habilidades de estructura del intelecto de Guilford o el test Pensamiento Creativo de Torrace como instrumentos en los que la formulación de preguntas es la base del proceso cognitivo para la consecución de respuestas y resolución de problemas de una forma creativa y en las que la rapidez y fluidez de la respuesta juega un papel relevante junto a la originalidad de la respuesta (Laime, 2005).

Por otra parte, el Test de Inteligencia Creativa CREA de Corbalán el al. (2003) es un instrumento cuya finalidad es la de analizar el potencial creativo de los individuos a partir de estímulos visuales y problemas que provocan la generación de preguntas y el planteamiento de nuevos esquemas mentales (Elisondo y Donolo, 2018).

Este test proporciona una medida indirecta de la creatividad a través de tres estímulos visuales o láminas (A, B y C) y puede ser aplicado en niños, adolescentes y adultos según el manual de aplicación (Corbalán et al., 2008). Se trata de una prueba de ejecución máxima que permite la evaluación de la dimensión verbal de la creatividad. En la última

versión del test puede aplicarse online. Cada sujeto puede escribir las preguntas a través de un dispositivo (ordenador o tableta) y van quedando registradas las respuestas en una aplicación digital lo que facilita la posterior valoración y asignación de puntajes en cada prueba.

El CREA no pretende abarcar todo el campo del estudio de la creatividad, pero permite conocer determinados aspectos de mucha importancia para la misma mostrándose como un predictor de la capacidad creativa de las personas (Corbalán y Limiñana, 2010).

Así, el Test CREA ha sido ampliamente empleado para buscar relaciones entre creatividad y rendimiento académico (Lamana-Selva y de la Peña, 2018; Lucero et al., 2017; Segundo Marcos et al., 2020) así como diferencias de capacidad creativa en función del género (Antoñanzas-Laborda et al., 2015; Mezcua-Hidalgo et al., 2019; Vidaci et al., 2021).

Como desde la perspectiva de la neuroeducación es especialmente relevante la importancia de los factores emocionales en el aprendizaje, aquí vamos a revisar su asociación con aspectos neuropsicológicos como son la inteligencia, la personalidad o la empatía, que están entre los tópicos más desarrollados de este campo. Ya que a pesar de haberse llevado diversos estudios (Elisondo y Donolo, 2010; Krumm et al., 2014; Sternberg y O`hará, 1999), en la actualidad se sigue preguntando sobre las vinculaciones entre estos complejos fenómenos.

Por ello, en este trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿hay relación entre creatividad e inteligencia? ¿y entre creatividad y empatía? ¿qué rasgos de personalidad presentan las personas creativas? ¿influyen las estrategias metacognitivas en la creatividad en el ámbito educativo?

2. OBJETIVOS

En concreto el objetivo del trabajo es llevar a cabo una revisión sistemática de artículos que apliquen el test CREA en ámbitos educativos analizando la relación entre diferentes aspectos neuropsicológicos y educativos como son los estilos de pensamiento y las estrategias metacognitivas, la inteligencia, la personalidad y la empatía.

3. METODOLOGÍA

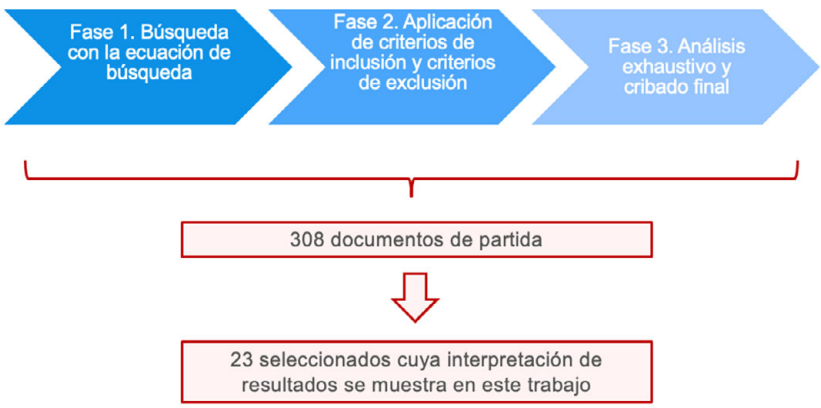
3.1. Pasos de la revisión

Para la realización de esta revisión se han seguido los pasos estándar de las revisiones sistemáticas cualitativas (Manterola et al., 2013):

- formular un problema, objetivo o pregunta de investigación,
- localizar y seleccionar los estudios necesarios,
- evaluar su la calidad,
- extraer los datos,
- analizar y presentar los resultados y, posteriormente,
- interpretar los resultados.

Del mismo modo, se han seguido los estándares de calidad de la declaración PRISMA para las revisiones sistemáticas (Liberati et al., 2009). En la figura 1 se muestra la secuencia de fases para la selección y cribado de los trabajos seleccionados en este estudio.

FIGURA 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos del trabajo.



Fuente: elaboración propia

Para ello se ha realizado el análisis del contenido de estudios empíricos que apliquen el Test CREA en diversas bases de datos de artículos científicos. En la tabla 1 se recogen las bases de datos consultadas. Su elección se basa en los índices de impacto, así como con la indexación de

artículos científicos en revistas revisadas por pares tras un riguroso proceso para su inclusión

TABLA I. Principales bases de datos y sub-bases consultadas

- APA PsycInfo - CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) - Dialnet - InDICEs CSIC (Información y Documentación de la Ciencia en España) - MEDLINE - ProQuest - Coronavirus Research Database - Ebook Central - ERIC - Materials Science &Engineering Collection - ProQuest Central -ABI/INFORM Collection (1971 -actualidad) - Accounting, Tax & Banking Collection (1971 - actualidad) - Advanced Technologies & Aerospace Database - Agriculture Science Database (1998 – actuali dad) - Arts & Humanities Database - Asian & European Business Collection (1971 - actualidad) - Australia & New Zealand Database - Biological Science Database - Business Market Research Collection (1986 - actualidad) - Canadian Business & Current Affairs Database - Canadian Newsstream - Career & Technical Education Database - Computer Science Database - Consumer Health Database - Continental Europe Database - Criminal Justice Database (1981 - actualidad) - Earth, Atmospheric & Aquatic Science Database - East & South Asia Database - East Europe, Central Europe Database - Latin America & Iberia Database	- Education Database (1988 - actualidad) - Engineering Database - Environmental Science Database - Global Breaking Newswires - Health & Medical Collection - Healthcare Administration Database - India Database (1998 - actualidad) - International Newsstream - Library Science Database (1970 - actualidad) - Linguistics Database - Materials Science Database - Middle East & Africa Database - Military Database - Nursing & Allied Health Database - Political Science Database (1985 - actualidad) - Psychology Database - Public Health Database - Publicly Available Content Database - Religion Database (1986 - actualidad) - Research Library - Science Database - Social Science Database - Sociology Database (1985 - actualidad) - Telecommunications Database (1995 - actualidad) - Turkey Database - U.S. Newsstream (1980 - actualidad) - UK & Ireland Database - Pubmed - REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) - ScIELO Citation Index - Scopus - WoS y Web of Science (JCR)

En la primera fase se recopilaron 308 documentos de partida, sobre los que se aplicaron diversos criterios de inclusión-exclusión para cribar los 23 trabajos que fueron finalmente analizados.

3.2. Criterios de inclusión y de exclusión

Para la determinación y selección de los estudios de la segunda fase, se establecieron una serie de criterios de inclusión-exclusión, entre los que se encuentran:

- Artículos revisados por pares para garantizar en revistas indexadas, excluyendo artículos repetidos, estudios teóricos y revisiones.
- Publicaciones en español, por ser el idioma de realización del test, y en inglés, por ser el idioma en que publican la mayor parte de revistas especializadas.
- Trabajos con carácter empírico, que usaran el test CREA en niveles del ámbito educativo. No se consideraron estudios que tratan sobre las propiedades psicométricas de la prueba, ya que se trata de un instrumento ampliamente probado por su validez como prueba psicológica.
- Y por supuesto, que recogieran datos de inteligencia, personalidad, empatía, estilos de pensamiento y estrategias metacognitivas (que son el objeto de estudio de este trabajo).

Para facilitar el manejo de tanta información se empleó el gestor de referencias bibliográficas Mendeley donde las fuentes fueron compartidas entre las investigadoras y desde donde se procedió a la eliminación de aquellas referencias que, por sus características, no eran adecuadas para esta revisión.

4. RESULTADOS

En la tabla 2 se recoge una síntesis de los autores analizados con la variable objeto de estudio de cada uno de sus trabajos.

4.1. Creatividad, inteligencia e inteligencia emocional

De los 23 artículos analizados, 8 estudian la relación entre creatividad e inteligencia. De éstos, son 5 los que estudian si hay correlación entre ambas variables, encontrándose 4 artículos que observan una correlación positiva entre ambas (Elisondo y Donolo, 2010; Gatica y Bizama, 2019; Yamila Rigo et al., 2010; Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, 2008) y un trabajo que no encuentra significatividad (Elisondo et al., 2009):

- Sanz de Acedo y Sanz de Acedo (2008) observaron que alumnos de bachillerato con inteligencia alta son los que mejor puntuación obtienen en creatividad cognitiva mediante el test CREA, sin embargo, esta tendencia no se mantuvo en las puntuaciones de fluidez, flexibilidad, originalidad y creatividad total del test TTCT (Torrance Test of Creative Thinking).

- Elisondo et al. (2009) indicaron con su estudio con estudiantes de secundaria y universidad que la correlación entre creatividad e inteligencia era baja y no significativa, concluyendo que los alumnos más creativos no necesariamente son los de mayor inteligencia.

- Pero en un estudio posterior llevado a cabo solo con universitarios, al examinar la relación entre creatividad e inteligencia, observaron correlaciones de baja intensidad entre ambas variables (Elisondo y Donolo, 2010). De esta forma, los autores afirmaron que un cierto mínimo de inteligencia parece indispensable para la creatividad, no habiendo sujetos con puntuaciones elevadas en creatividad y bajas en inteligencia.

- De igual forma, Gatica y Bizama (2019) observaron una correlación positiva débil entre la creatividad y la inteligencia fluida. La inteligencia fluida se considera un mejor concepto para evaluar la inteligencia en niños en los años escolares iniciales, ya que refleja la capacidad de una persona para resolver problemas nuevos, descubrir relaciones, conceptualizar, razonar y abstraer, sin depender de aspectos culturales (medida a través de factores como las destrezas visomotoras, nivel de

planeación, memoria inmediata, atención y comprensión, así como capacidad de abstracción).

- Finalmente, Yamila Rigo et al. (2010) evaluaron el perfil intelectual autopercibido, obteniendo como resultado una correlación positiva entre inteligencia y creatividad.

Los 3 artículos restantes de los 8 artículos analizados para la variable inteligencia, evalúan cómo influye la creatividad sobre diferentes aptitudes cognitivas o tipos de inteligencia. De este modo:

- Limiñana Gras et al. (2010) valoraron la relación positiva entre creatividad y aptitudes intelectuales tales como la habilidad y la fluidez verbales, siendo la lengua y la biología las asignaturas donde esta correlación era mayor que entre otras asignaturas estudiadas como historia, geografía, matemáticas, física y química (debido a la naturaleza de los contenidos curriculares y procesos cognitivos implicados en su estudio más que por la propia metodología de aprendizaje).
- Por otro lado, Caldera Ortiz et al. (2018) analizaron la relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples, observándose correlaciones negativas y estadísticamente no significativas entre la inteligencia lingüística y la creatividad, la inteligencia lógico-matemática y la creatividad, la inteligencia espacial y la creatividad, la inteligencia corporal-kinestésica y la creatividad y la inteligencia musical y la creatividad. Mientras que se obtuvieron correlaciones positivas y estadísticamente no significativas entre la inteligencia naturalista y la creatividad, la inteligencia interpersonal y la creatividad y la inteligencia intrapersonal y la creatividad.
- Y Fernández et al. (2019) observaron que la creatividad predice en parte las aptitudes no verbales de los alumnos no así el componente verbal, puesto que el test CREA requiere que los alumnos se hagan preguntas rápidamente, de tal forma que la velocidad de procesamiento y el razonamiento son muy importantes.

Hay que señalar que también hay 3 de los 23 artículos que se centraron en la relación entre la creatividad y la inteligencia emocional, obteniéndose de nuevo resultados contradictorios:

- Rodríguez et al. (2015) con estudiantes universitarios no observaron una correlación entre la inteligencia emocional y la creatividad.
- En la misma línea, López-Fernández et al. (2016) determinaron al examinar la correlación entre la inteligencia emocional y la creatividad en la resolución de problemas, que la relación entre ambas variables no era significativa.
- Por el contrario, Trigueros et al. (2020) en un contexto educativo donde había interacción entre compañeros, vieron que la inteligencia creativa predecía de forma positiva un estado emocional positivo, mientras que, por el contrario, predecía negativamente un estado emocional negativo.

4.2. Creatividad y empatía

De los 23 artículos, 3 estudian la relación entre la creatividad y la empatía:

- López-Fernández et al (2018a) consideraron que la empatía tiene una dimensión afectiva o emocional (que hace referencia al sentir las emociones ajenas) y una dimensión cognitiva (que hace referencia al reconocimiento de esas emociones ayudando a comprender el punto de vista del otro), observando que existe una correlación positiva entre la creatividad y la empatía afectiva puesto que, compararon la empatía con la inteligencia social, debido a sus valores de cooperación y solidaridad. De esta forma, cuando se busca comprender el mundo desde otro ángulo diferente, la creatividad estaría ligada a la búsqueda de ideas que permitan mejorar situaciones, de manera que la empatía se consideraría una condición para la creatividad.

- Por otro lado, Magaña y Pino-Juste (2015) evaluaron el efecto de aplicar un programa mindfulness sobre la creatividad y la empatía, viéndose incrementadas ambas variables, aunque no realizaron un estudio de correlación entre empatía y creatividad.

- Mientras que Calderón Garrido et al. (2015) estudiaron cómo eran los alumnos tipo que estudiaban en una colonia musical, viendo que eran personas moderadamente creativas y empáticas.

4.3. Creatividad y personalidad

De los 23 artículos, 6 estudian la relación entre creatividad y personalidad, normalmente buscando qué rasgos de personalidad presentan las personas creativas:

- Chacón Araya y Moncada Jiménez (2006) observaron en estudiantes universitarios de Educación Física, que hay una correlación negativa de la creatividad y su "tendencia al riesgo".

- Por otro lado, Elisondo et al. (2009) observaron correlaciones significativas entre la creatividad y ciertas dimensiones de la personalidad, como el control de impulsos y la extraversión. En el primer caso una correlación negativa, indicando que la creatividad se vincula con la capacidad de mantener el propio comportamiento, incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro y, en el segundo, una correlación positiva, indicando la relación entre la creatividad y la sociabilidad y la preferencia por la acción frente a la reflexión. Con respecto a la escrupulosidad y el tesón también encontraron correlaciones negativas en alumnos de creatividad alta.

- Limiñana-Gras et al. (2010) describieron un perfil creativo en universitarios mostrando en su trabajo que los estudiantes con alta creatividad son más abiertos, con mayor sensibilidad y más pragmáticos. Que en la dimensión motivacional buscan primero satisfacer sus necesidades de vínculo y necesidades

sociales, por lo que crean relaciones profundas y se preocupan por los demás por encima incluso de sus propias necesidades. En el caso de la dimensión cognitiva, las personas con alta creatividad son extravertidos, es decir, se caracterizar por una actitud cognitiva general de apertura y disponibilidad orientada hacia el exterior (la atención y los intereses se dirigen al exterior), procesando la información mediante resonancia empática, las emociones y los valores personales y mostrando mayor introspección y valoración subjetiva de las experiencias. En la dimensión interpersonal muestran una mayor sociabilidad.

- En la misma línea, Sanz de Acedo y Sanz de Acedo (2012) también con universitarios identificaron correlaciones significativas y positivas entre la creatividad y las escalas de personalidad, independencia, control cognitivo, integridad/honestidad y tolerancia; y significativas y negativas entre la creatividad y las de personalidad estabilidad emocional, ansiedad, dominancia/liderazgo y agresividad.

- Mientras que Freiberg-Hoffmann et al. (2019) evaluaron diversos aspectos de la personalidad y los relacionaron con la creatividad en estudiantes universitarios, observando de que los 30 factores analizados de personalidad, 8 explican la varianza en la creatividad: la inteligencia, la originalidad, el ingenio, el sexapil, la trivialidad/banalidad y los intereses cercanos. (El resto de los factores/adjetivos variaban mucho de una cultura a otra y fueron desechados, como: el ser capaz, seguro de sí mismo, egoísta, con humor, individualista, informal, perspicaz, reflexivo, seguro, snob, poco convencional, sensible, cauteloso, conservador, convencional, insatisfecho, inconformista, suspicaz, honesto, afable, sincero y sumiso).

- Y finalmente, Hernández Ortiz et al (2020) evaluaron qué rasgos de personalidad mostraba una persona creativa y vieron que aquellos que eran concienzudos o meticulosos (personas definidas como trabajadoras, con interés y perseverantes), así

como en menor grado, los que eran sinceros/abiertos (personas abiertas a experiencias, curiosas, con intereses culturales y una actitud más positiva hacia el aprendizaje, en definitiva más motivadas) e inestables emocionalmente (que tienen una gran circulación de ideas lo que provoca ansiedad) eran significativamente más creativos en términos de creatividad narrativa (medida a través del test CREA) y gráfica (medida a través del test PIC).

- 4.4. Creatividad, estilos de pensamiento y estrategias metacognitivas

- Son 4 los artículos que abordan una posible relación entre la creatividad, los estilos de pensamiento y las estrategias cognitivas con estudiantes universitarios:

- Almansa Martínez y López Martínez (2010) no encontraron resultados significativos entre la creatividad y los estilos de pensamiento, aunque sí encontraron una diferencia en el estilo de pensamiento entre aquellos estudiantes que presentaban una alta creatividad frente a los que presentaban una creatividad media y baja. Cuanto más alta es la puntuación en el estilo ejecutivo, menos creativo será el individuo. Además, al comparar los estudiantes de los diferentes cursos considerados éstos presentaban diferencias en sus estilos de pensamiento ya que los de 1er curso fueron menos ejecutivos, jerárquicos e internos que los de 3er curso, aunque también eran más oligárquicos.

- López Martínez y Martín Brufau (2010), utilizando el CREA y el cuestionario de estilos de pensamiento (TSI), encontraron que los estudiantes más creativos tenían una mayor tendencia hacia un estilo legislativo mientras que los alumnos menos creativos tenían una mayor tendencia por el estilo ejecutivo, aunque no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos. Por otra parte, aquellos con estilo judicial mostraban una creatividad media o baja pero sin significación estadística y por lo tanto, llegaron a la conclusión de que la

creatividad debía ser estimulada y potenciada tanto desde el punto de vista de la docencia como de la investigación

- Gutierrez-Braojos et al. (2013) analizaron los estilos de pensamiento, las estrategias metacognitivas y la creatividad para establecer si había relación entre ellas, no encontrando una relación directa entre los estilos de pensamiento y la creatividad. Llegaron a la conclusión de que las estrategias metacognitivas contribuyen directa y positivamente sobre la creatividad; que los estilos de pensamiento legislativo y judicial contribuyen directa y positivamente en el uso de estrategias metacognitivas y que el efecto observado que ejercen los estilos de pensamiento sobre la creatividad es indirecto y se produce por medio de las estrategias metacognitivas.

- López-Fernández et al. (2018b) plantearon una posible correlación entre las estrategias de aprendizaje y la creatividad a través de dos cuestionarios, el test CREA y el cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje (MSLQ) en el que solo se tuvieron en cuenta los ítems que trataban de las estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que no hay una correlación estadísticamente significativa entre cada una de las estrategias de aprendizaje analizadas y la creatividad, aunque dentro de las variables analizadas (pensamiento crítico, elaboración, organización, autorregulación, administración, autoesfuerzo y metas de orientación) se alcanzó el valor más alto dentro de las variables de la estrategia de aprendizaje, la autorregulación y la metacognición seguidas de la autorregulación y del esfuerzo. Llegaron a la conclusión con la muestra analizada de que estos estudiantes desarrollaban procesos educativos adecuados a su edad y estudio, lo que les permite la realización de tareas de una forma innovadora, así como a desarrollar su aprendizaje de forma independiente y autónoma, como reflejaron los resultados, en los que puntuaron de forma más alta en las estrategias de aprendizaje de la autorregulación y la metacognición.

TABLA 2. Recopilación de trabajos analizados con las variables que estudian cada uno.

AUTORES	**VARIABLES ESTUDIADAS**
Chacón Araya y Moncada Jiménez (2006)	PERSONALIDAD
Sanz de Acedo y Sanz de Acedo (2008)	INTELIGENCIA
Elisondo et al. (2009)	PERSONALIDAD E INTELIGENCIA
Almansa Martínez y López Martínez (2010)	ESTILOS DE PENSAMIENTO
Elisondo y Donolo (2010)	INTELIGENCIA
Limiñana Gras et al. (2010)	APTITUDES INTELECTUALES
Limiñana-Gras et al. (2010)	PERSONALIDAD
López Martínez y Martín Brufau (2010)	ESTILOS DE PENSAMIENTO
Yamila Rigo et al. (2010)	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (PERFILES INTELECTUALES)
Sanz de Acedo y Sanz de Acedo (2012)	PERSONALIDAD
Gutierrez-Braojos et al. (2013)	ESTILOS DE PENSAMIENTO, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
Calderón Garrido et al. (2015)	EMPATÍA COGNITIVA/AFECTIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y CAPACIDAD DE LIDERAZGO
Magaña y Pino-Juste (2015)	EMPATÍA
Rodríguez et al. (2015)	INTELIGENCIA EMOCIONAL
López-Fernández et al. (2016)	INTELIGENCIA EMOCIONAL/ PENSAMIENTO CRÍTICO
Caldera Ortiz et al. (2018)	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
López-Fernández et al. (2018a)	EMPATÍA
López-Fernández et al. (2018b)	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Fernández et al. (2019)	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
Freiberg-Hoffmann et al. (2019)	PERSONALIDAD
Gatica y Bizarra (2019)	INTELIGENCIA
Hernández Ortiz et al. (2020)	PERSONALIDAD
Trigueros et al. (2020)	ESTADO EMOCIONAL

5. DISCUSIÓN

5.1. Creatividad e inteligencia

La creatividad e inteligencia son expresiones de la capacidad mental, ambas contribuyen a una respuesta integrada que se adapta a una tarea específica o al ambiente inmediato, se habla de un efecto sinérgico producido entre la creatividad y la inteligencia por el que actúa la capacidad mental (Corbalán, 2008).

No existe una definición de inteligencia universalmente aceptada, pero se puede definir de forma amplia como el resultado de una interacción activa entre las capacidades heredadas y las experiencias ambientales, que capacita al individuo para adquirir y entender conocimientos, concretos y abstractos y utilizarlos con el propósito específico de resolver los problemas de la vida cotidiana (Papalia et al., 2009). Término usado por primera vez por Sternberg (2000), la inteligencia creativa es la habilidad de adaptarse creativamente a las nuevas situaciones. El mismo autor señala la interrelación entre la inteligencia y la creatividad, y de cómo se podía llegar a potenciar la inteligencia estimulando de manera creativa nuestra forma de resolver problemas.

Como se ha visto, en función de los estudios hay relaciones variables entre estos los constructos de creatividad e inteligencia, estando poco claras para el campo de investigación de los procesos psicológicos en general y de los procesos creativos en particular.

5.2. Creatividad y empatía

Por los datos recogidos, existe una correlación positiva entre la creatividad y la empatía.

La empatía se relaciona con la comprensión de los otros y la capacidad de ponernos en su situación. De acuerdo con Belmonte (2013) la empatía está relacionada de modo directo con la inteligencia interpersonal, por lo que se puede referenciar como una inteligencia social enfocada hacia la cooperación y la solidaridad.

Decety y Jackson (2004) indican que un componente clave en el proceso de la empatía es la flexibilidad cognitiva, lo que permite percibir el punto de vista de los otros.

Pizarro et al. (2006) establecen que la creatividad, caracterizada por buscar ideas novedosas a problemas de partida, se encuentra asociada a la flexibilidad y a la innovación. Es decir, la creatividad se manifiesta como pensamiento divergente, caracterizado por factores como la originalidad, fluidez y flexibilidad, bases del Test CREA empleado para la medición de la inteligencia creativa en los trabajos recopilados.

Sería, por tanto, interesante que los docentes diseñaran un programa basado en el fomento de la empatía, para así promover la creatividad, por ejemplo, a través de técnicas como el role playing o los debates, ya que ayudan a ponerse en el lugar del otro. O como señalan Magaña y Pino-Juste (2015) a través del mindfulness, puesto que se facilita el autoconocimiento de uno mismo.

5.3. Creatividad y personalidad

La personalidad es un mundo complejo donde múltiples variables se superponen a la hora de permitirnos una descripción exhaustiva de esa dimensión global de la conducta de los sujetos. Se puede intentar dar una explicación de lo que es la creatividad a partir de las características de personalidad de los sujetos creativos. Como comentan Elisondo y Donolo (2016) las personas más creativas tienen como denominador común una gran inquietud por ampliar sus horizontes y buscar nuevas experiencias de aprendizaje que los lleva a participar de forma muy activa en una gran cantidad de actividades sociales, artísticas y culturales.

Para Sternberg y Lubart (1997), la persona creativa muestra un conjunto particular de cualidades de personalidad, así que la creatividad no es solo un rasgo cognitivo o mental, sino que implica también rasgos personales generales.

En el ámbito educativo el docente debe crear un ambiente de aprendizaje seguro y motivante, de tal forma que el alumno menos participativo, sienta la necesidad de contribuir en el aula. Así mismo, dotar de utilidad los contenidos a enseñar, así como mostrar la aplicabilidad en

la vida real, hará que el alumno sienta interés y por lo tanto, incremente también su creatividad.

5.4. Creatividad, estilos de pensamiento y estrategias metacognitivas

5.4.1. Creatividad y estilos de pensamiento

Los resultados sugieren que los estudiantes de las categorías poco-creativo y medio-creativo tienen el mismo estilo de pensamiento, el ejecutivo, que se caracteriza por una preferencia por obedecer órdenes, la adhesión a reglas formales, la resolución de los problemas ya dados y el seguimiento de instrucciones definidas, por tanto la creatividad y el pensamiento ejecutivo están negativamente relacionados, de forma que cuanto más alta es la puntuación en este estilo, menos creativo será el sujeto. Los más creativos, por el contrario, tenían una mayor tendencia hacia un estilo legislativo.

Hay autores como Amabile (2000) que sugiere que un alto nivel de motivación parece ser un requisito para la producción creativa, relacionando la "verdadera actividad creativa" con el hecho de perseguir un bien intrínseco que mejore la vida de los demás, mientras que los motivos para el acto creativo basados en la mejora del estatus y los recursos personales serían motivos extrínsecos a la creatividad. Esta misma autora indica que la idea de que los individuos con más capacidad creativa tengan una tendencia más legislativa y su gusto por trabajar de forma libre, sin interferencias del exterior y por descubrir las cosas por sí mismos podría estar relacionado con que la creatividad está asentada sobre unos niveles altos de motivación intrínseca. A diferencia del estilo de pensamiento ejecutivo que podría dificultar la producción creativa, quizá por su posible relación con la motivación extrínseca.

Coincidimos con Almansa (2007) en que es necesario fomentar un estilo de pensamiento más legislativo tanto desde la docencia como desde el ámbito profesional, dado que es el que favorece la innovación y la creatividad. Así, el trabajar con problemas de respuesta abierta sería útil para promover la creatividad, puesto que se obliga al alumno a tomar decisiones por sí mismo, con la ventaja de no tener la presión de fallar

en la búsqueda de la solución. Por supuesto, para ello es imprescindible que el discente sienta que puede equivocarse, sin que por ello sea recriminado.

Respecto a los estilos cognitivos los estudios más recientes consideran a la propia creatividad como un estilo cognitivo (integrando el aspecto cognitivo y afectivo-motivacional).

5.4.2. Creatividad y estrategias metacognitivas

Preguntar es una parte fundamental para el desarrollo de la creatividad y como parte fundamental de la estrategia de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo, porque preguntar requiere la capacidad de formular preguntas ante problemas sin respuesta en ese momento y la necesidad de conocer y encontrar la respuesta a través de estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas se relacionan con el conocimiento que una persona tiene de sus estrategias cognitivas de aprendizaje en particular y, cómo las maneja. Lo importante para el estudiante, es adaptarse en cada circunstancia para alcanzar los mejores objetivos de aprendizaje, planificarse y regular su propio aprendizaje y, por tanto, los procesos de solución de problemas (Klimenco y Alvares, 2009). Las metodologías activas, tales como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas o los proyectos, requieren del alumno, no sólo su participación, sino obtener una solución a un problema o necesidad real de la sociedad, la cooperación y la construcción o análisis de un producto (Guillén, 2017), lo que conlleva que el alumno pueda autocorregirse si algo falla en el proceso, con el fin de llegar a alcanzar el objetivo inicial y sobre todo requiere el aplicar el contenido aprendido a otros contextos.

6. CONCLUSIONES

El porcentaje de trabajos analizados en esta revisión sistemática siguió la siguiente distribución: el 43,5% de los estudios versó sobre la relación entre inteligencia o inteligencia emocional y la creatividad, el 13% sobre la empatía y la creatividad, 26,1% sobre creatividad y

personalidad y el 17,4% entre la creatividad y los estilos de pensamiento y estrategias cognitivas.

Debido a la heterogeneidad de los estudios resulta difícil la obtención de una tendencia en los resultados obtenidos. Entre las conclusiones más destacadas están:

- Los trabajos revisados no llegan a un acuerdo entre la relación entre creatividad e inteligencia, obteniéndose resultados contradictorios. Aunque parece que un cierto mínimo de inteligencia se hace indispensable para la creatividad, no habiendo sujetos con puntuaciones elevadas en creatividad y bajas en inteligencia. Un 50% de los estudios que analizan la relación entre ambas variables observan una correlación positiva mientras que un 25% no encuentra significatividad.
- La totalidad de los estudios analizados coinciden en que la empatía sí estaría ligada a la creatividad.
- Con respecto al perfil de personalidad que presentan las personas creativas se destacan rasgos como que son concienzudos o meticulosos, de intereses amplios, con inventiva, abiertos, sensibles y pragmáticos.
- No se ha encontrado una relación directa entre los estilos de pensamiento y la creatividad. El efecto de los estilos de pensamiento sobre la creatividad es indirecto y se produce por medio de las estrategias metacognitivas.

Se puede concluir con que la creatividad es una aptitud compleja en la que se integran procesos no sólo cognitivos sino también emocionales, personales y perceptivos.

Los docentes debemos fomentar la creatividad en el aula ya que si consideramos que la creatividad es una de las principales capacidades que todo ser humano posee y un pilar básico del desarrollo de los individuos, ésta debe ser estimulada.

En este contexto, son importantes las recomendaciones para una docencia y aprendizaje creativos, algo que debería tenerse en cuenta en el trabajo diario en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Internacional de la Rioja enmarcado en el proyecto “Investigación de las relaciones entre variables con la aplicación del Test CREA en diversos contextos y etapas educativas” del grupo de investigación EDUCREAMA de la Facultad de Educación de dicha universidad.

8. REFERENCIAS

Aamabile, T. (2000). Creatividad e innovación. Bilbao: Deusto.

Almansa, P. (2007). Creatividad y enfermería. Contextos favorecedores de los cuidados creativos. Tesis doctoral. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Almansa Martínez, P. y López Martínez, O. (2010). ¿Existe relación entre creatividad y preferencia estilística en un grupo de alumnos de enfermería? Anales de Psicología, 26(1), 145-150. https://doi.org/10.6018/analesps

Antoñanzas-Laborda, J.L., Toner-Pelay, M., Salavera-Bordás, C., Soler-Costa, R. y Usan-Supervia, P. (2015). Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años. Revista de Psicología y Educación, 10(1), 139-152.

Barbarán, E.A., Pareja, L.B. y Huambachano, A.M. (2020). Niveles de creatividad y rendimiento académico en los estudiantes del área de Metal Mecánica de la Universidad Nacional de Educación de Perú. Universidad y Sociedad, 12(1), 202-208.

Barbachán Ruales, E.A., Pareja Pérez, L.B. y Huambachano Coll Cárdenas, A.M. (2020). Niveles de creatividad y rendimiento académico en los estudiantes del área de Metal Mecánica de la Universidad Nacional de Educación de Perú. Universidad y Sociedad, 12(1), 202-208.

Belmonte, V. (2013). Inteligencia emocional y creatividad: rendimiento académico (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Caballero, Á., Sánchez, S. y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. diferencias por género, edad y elección de estudios. Educación XXI, 22(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.22552

Cabrera Cuevas, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. Educación y Humanismo, 20, 113-126. https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3127

Caldera Ortiz, J.J., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 36(2), 123-143. https://doi.org/10.14201/et2018362123143

Calderón Garrido, D., Gustems Carnicer, J. y Calderón Garrido, C. (2015). Las competencias personales y sociales en las colonias musicales. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM, 12(0). https://doi.org/10.5209/rev_reciem.2015.v12.47157

Canelo Calle, J., Junyent Pubill, M. y Bonil Gargallo, J. (2015). Innovación y creatividad para favorecer un pensamiento sistémico-crítico: ideas de alto nivel en la formación inicial de maestros. Foro de Educación, 13(19), 125-140. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.006

Chacón Araya, Y. y Moncada Jiménez, J. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Educación Física. Actualidades investigativas en educación, 6(1), 1-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760102

Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? Cuadernos FHyCSUNJu 35, 11-21.

Corbalán, J. y Limiñana, M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Anales de Psicología, 26(2), 197-205. https://doi.org/10.6018/analesps

Corbalán, J., Martínez, F., Autor, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, M. (2003). CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones.

Decety, J. y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and cognitive neuroscience reviews, 3(2), 71-100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Elisondo, R. y Donolo, D. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. Anales de Psicología, 26. https://doi.org/10.6018/analesps

Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2016). Determinaciones y relaciones de interacción en el triángulo constituido por preguntas, creatividad y aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia, 51(8). http://dx.doi.org/10.6018/red/51/8

Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2018). Preguntones y creativos: discusiones y evidencias. Psicodebate, 18(1), 35-50. https://doi.org/10.18682/pd.v18i1.715

Elisondo, R.C., Donolo, D. S. y Corbalán-Berná, F.J. (2009). Evaluación de la Creatividad ¿Relaciones con inteligencia y personalidad? Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 28(2), 67-79. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645444005

Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2013). The Unexpected and Education: Curriculums for Creativity. Creative Education, 4(12b), 11-15. https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2002

Fernández, E., García, T., Gómez, C., Areces, D. y Rodríguez, C. (2019). Creativity and perceived multiple intelligences as predictors of scholastic aptitude in primary education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology,17(49), 589-608.

Freiberg-Hoffmann, A., Vigh, C. y Fernández-Liporace, M. (2019). Creative personality scale. A new version for college students from Argentina. Anal. Psicol. 35, 290-299. https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.346131

Gatica, A. y Bizama, M. (2019). Inteligencia fluida y creatividad: un estudio en escolares de 6 a 8 años de edad. Pensamiento Psicológico, 17(1), 113-120. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-1.ifce

Guillén, J.C. (2017). Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica. CreateSpace.

Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., Martin-Romera, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 29(1), 159-170. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651

Hernández Ortiz, A.F., López-Martínez, O. y Corbalán Berná, F.J. (2020). Creative Talent and Personality: A Primary Education Study. Sustainability, 12(10), 4203. https://doi.org/10.3390/su12104203

Klimenko, O. y Alvares, J.L. (2020). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores, 12(2), 11-28.

Krumm, G., Arán Filippetti, V. y Bustos, D. (2014). Inteligencia y creatividad: correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos. Universitas Psychologica, 13(4), 1531-2143. https://doi.org/10.11144/Jariana.UPSY13-4.iccc

Laime, M.C. (2005). La evaluación de la creatividad. Liberabit, (11), 35-39.

Lamana-Selva, M.T. y de la Peña, C. (2018). Rendimiento Académico en Matemáticas. Relación con creatividad y estilos de afrontamiento. RMIE, 23(79), 1075-1092.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J, Kleijnen, J. y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration. BMJ, 339. https://doi.org/10.1136/bmj.b2700

Limiñana-Gras, R.M, Bordoy, M., Juste, G. y Corbalán, J. (2010). Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. Anales de Psicología, 26(2), 212-219. https://doi.org/10.6018/analesps

Limiñana Gras, R.M., Corbalán Berna, J. y Sánchez-López, M.P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 26(2), 273-278. https://doi.org/10.6018/analesps

López-Fernández, V., Arias-Castro, C., González Restrepo, K. y García Santana, K. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. Revista Complutense De Educación, 29(4), 1133-1149. https://doi.org/10.5209/RCED.54881

López-Fernández, V., González Restrepo, K.J. y Ezquerro Cordón, A. (2016). Un análisis de la relación entre inteligencia emocional, pensamiento crítico y pensamiento creativo en estudiantes de secundaria. CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 26, 95-110.

López-Fernández, V., García Álvarez, J. y González Restrepo, K.J. (2018). Estrategias de aprendizaje y creatividad en estudiantes universitarios ecuatoriales. CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 34, 46-66.

López Martínez, O. y Martín Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. Anales de Psicología, 26(2), 254-258. https://doi.org/10.6018/analesps

Lucero, E., López, V. y Ezquerro, A. (2017). Creatividad, atención, rendimiento académico e interacción grupal en el aula de secundaria. ulu, 2, 1-14. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/44270

Magaña, O. y Pino-Juste, M. (2015). Diseño y evaluación de un programa Mindfulness para estudiantes de Arte Dramático. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4, 49-54. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.04.505

Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Que se debe saber acerca de ellas. Cirugía Española, 91(3), 149-155. doi: 10.1016/j.ciresp.2011.07.009

Mezcua-Hidalgo, A., Ruiz-Ariza, A., Ferreira Brandão de Loureiro, V. A. y Martínez-López, E. J. (2019). Capacidades físicas y su relación con la memoria, cálculo matemático, razonamiento lingüístico y creatividad en adolescentes. Retos, 37, 473-479. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71089

Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia. Undécima edición. Editorial McGraw-Hill.

Pizarro, D.A., Detweiler-Bedell, B. y Bloom, P. (2006). The Creativity of Everyday Moral Reasoning: Empathy, Disgust and Moral Persuasion. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), Creativity and Reason in Cognitive Development. Cambridge University Press.

Rodríguez, M.F. (2011). Contribuciones de la neurociencia al rendimiento de la creatividad humana. Revista: Arte, Individuo y Sociedad, 23(2), 45-54. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36253

Rodríguez, P.A., Llamas, F. y Lopez-Fernandez, V. (2015). Relación entre la creatividad e inteligencia emocional en alumnado que cursa prácticas de Ingeniería en Colombia. ReiDoCrea, 4, 192-199. http://hdl.handle.net/10481/37131

Runco, M.A. (2014). Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. Elsevier Academic Press.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. y Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2008). Instrucciones explícitas para la ejecución creativa según dos test de creatividad teniendo en cuenta la inteligencia. Anales de Psicología, 24(1), 129-137. https://doi.org/10.6018/analesps

Segundo Marcos, R.F., López Fernández, V., Daza González, M.T. y Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. Thinking Skills and Creativity, 36. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663

Smith, J. y Smith, L. (2017). The Nature of Creativity: Mayflies, Octopi, and the Best Bad Idea We Have. (pp. 21-35). En R. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), Creative Contradictions in Education. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0_2

Sternberg, R. (2000). Inteligencia Exitosa. Paidós.

Sternberg, R. y T. Lubart (1997). La creatividad en la cultura conformista. Un desafío a las masas. Paidós.

Sterberg, R. y O`Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 251-272). Cambridge University Press.

Summo, V., Voisin, S. y Téllez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7(18), 83-98.

Tilbury, D. y Wortman, D. (2004). Engaging people in sustainability. Commission on Education and Communication, IUCN.

Trigueros, R., García-Tascón, M., Gallardo, A.M., Alías, A. y Aguilar-Parra, J.M. (2020). The Influence of the Teacher's Prosocial Skills on the Mindwandering, Crea-tive Intelligence, Emotions, and Academic Performance of Secondary Students in the Area of Physical Education Classes. Int. J. Environ. Res. Public Health, 17, 1437. https://doi.org/10.3390/ijerph17041437

Vidaci, A., Vega-Ramírez, L. y Cortell-Tormo, J.M. (2021). Development of Creative Intelligence in Physical Education and Sports Science Students through Body Expression. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 5406. https://doi.org/10.3390/ ijerph18105406

Yamila Rigo, D., Donolo, D. y Ferrándiz García, C. (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte. Anales de Psicología 26(2), 267-272. https://doi.org/10.6018/analesps

LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL

JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto versa sobre los procesos de mediación entre la obra musical, entendida esta como un compendio de situaciones en un paradigma concreto que llevan al autor a su forja, y el mundo ideal que trata de simbolizar o representar. A lo largo de la historiografía musical han sido muchos los intentos por posicionarse en torno a una mayor o menor cercanía o lejanía de lo musical y el mundo de las ideas o las más altas expresiones sensibles. De ahí que entendamos que este tipo de ejercicios de reflexión bibliográfica, extrayendo postulados venidos de autores relevantes en la materia, pueda ser de interés, a pesar de las dificultades que, como hemos señalado, entraña acometerlo.

Hay que considerar que la música es un lenguaje objetivo o que en realidad se trata de un medio de expresión subjetiva es una de las cuestiones más antiguas que han nutrido la estética musical a lo largo de la historia y, todavía en la actualidad, configura parte de las discusiones en determinados campos musicológicos. Dependiendo de la respuesta que se haya dado a este tipo de argumentos el valor de la música será el de vehículo de conducción de características comunicativas concretas o de mero instrumento de percepción natural. Así, el proceso que va desde la concepción y producción musical hasta la evocación o la proyección de ideas a partir del fenómeno musical –la "mediación"–, adquiere diferentes matices en función de otros tantos puntos de vista en que el problema del significado se enfoque. Más o menos tangencialmente, el carácter semántico de la música ha sido abordado por la mayoría de los autores que han especulado acerca del arte de los sonidos y, en muchos

casos, las conclusiones que han reflejado tras sus diferentes estudios han tratado de explicar la forma de la música que les era contemporánea.

Como veremos a lo largo del presente artículo, cuando el significado de la música se escapa de nuestro propio conocimiento, cuando la representación de los sonidos se proyecta sobre ideas o esferas que nos superan y que sólo pueden ser explicadas con la participación divina o fuera de los límites de lo humano, cuando el lenguaje musical no es capaz de representar palabras pero sí de evocar los sentimientos más subjetivos, surgen toda una compleja trama de ideas entre la obra de arte musical y la imagen de lo desconocido. Es en esa frontera, en el límite de la mediación, donde muchos teóricos se han detenido a explorar la capacidad, potente o limitada, con que la música puede acercarse a los sentimientos, ideas, espíritu o fuerzas supremas que rigen el universo. Como apuntamos al principio, plantearemos nuestro recorrido desde el más temprano romanticismo hasta desembocar en algunas de las corrientes estéticas más importantes del siglo XX. Además, se pretenderá delinear, de manera sucinta, algún esbozo pedagógico en el plano educativo musical, de forma que el discurso se inserte dentro de las dificultades que encontramos el sistema educativo español (enseñanzas de régimen especial y enseñanzas universitarias) para encajar este tipo de contenidos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- Realizar un recorrido por algunas de las principales aportaciones estéticas en torno al concepto de mediación en música, con el fin de establecer un trayecto válido para los procesos de enseñanza musical.

2.2. Objetivos secundarios

- Establecer relaciones entre posturas estético-musicales desde el inicio del periodo romántico hasta el siglo XX.

- Señalar las principales aportaciones en el ámbito de la mediación musical.
- Plantear estrategias de utilización de los materiales generados en alumnado de las diversas titulaciones susceptibles de albergar entre sus planes de estudio estos contenidos.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos descritos, se hace necesaria, en primer lugar, una revisión de las principales aportaciones al respecto de la vinculación entre el objeto musical y su referente ideal. Como ha sido referido, en el ámbito de la estética musical, son muchos los autores que, de manera más o menos soslayada, han abordado la cuestión, ya que la mediación es una de las principales disquisiciones que han copado el interés de los teóricos a lo largo del tiempo. Junto con este estudio exploratorio, se pretenderá que el enfoque otorgado sirva para ilustrar tendencias que plasmen el estilo de una época o momento compositivo, para facilitar, en la parte final del escrito, que el alumnado que pudiera acceder a esta reflexión bibliográfica encontrase puntos de anclaje sobre los que establecer una postura o discurso propio.

En consecuencia, la elaboración de los posicionamientos en torno a la mediación nos conducirá a la traslación de las ideas a los ámbitos pedagógicos, siendo de especial interés el modo en que puedan ser acometidos en los diversos grados universitarios con docencia en música.

4. DISCUSIÓN

4.1. La mediación en música como elemento de análisis a lo largo del tiempo

Desde la estética musical del romanticismo se nos brinda la oportunidad de analizar cómo se desarrolla el problema de la mediación dentro del ámbito etéreo e inefable característico de este periodo. Hasta la irrupción de Hegel, sistematizando los estudios acerca de la mediación (no sólo musical), diversos escritores enmascaran bajo varios nombres

(sentimiento, emoción) el camino hacia la contemplación del alma o de las ideas supremas.

Nos situamos pues en un momento donde la música es el arte que encabeza al resto, por su intrínseco carácter carente de un significado concreto. La diferenciación del lenguaje tradicional, con un mensaje específico, se enfrenta a aquel que posee múltiples significados. El hecho de que no sea posible expresar el contenido de la realidad mediante insulsas palabras o imitaciones pictóricas eleva a la música (siempre para los románticos) al plano de definir dicha realidad. La música, pues, se tornará en el símbolo que dé acceso a las sustantividades que no son expresables de otra manera. Por tanto, este arte se convierte en aquel que abraza a todos los demás y abandera la visión del rostro del alma.

Los incipientes escritores del primer romanticismo, como Wackenroder, empiezan a mostrar los balbuceos de la nueva perspectiva del proceso de la mediación (Behler, 1996). Este autor esconde tras el término "emoción" su propio modelo de "mediación". Para alcanzar esas ideas supremas, Wackenroder desprecia la capacidad del intelecto (el cual estaría limitado por muchas trabas y se apoyaría en la propia expresión susceptible de ser representada por la música) por ser el símbolo de conexión entre nuestras ideas y las ideas divinas, el único medio para aproximarse a ellas y con ellas a Dios (Fubini, 2005).

La mayor capacidad expresiva de la música sobre el resto de las artes no se entiende como confrontación (habrá que llegar a Hegel para encontrar sentido a las artes en oposición de unas a otras) sino como amparo. La música enmarca al resto de las artes y realiza el proceso de relación con Dios (en su más estricto sentido, media) a través de su suprema cualidad de expresión sin contenido semántico.

La perspectiva que acabamos de observar no se limita a un solo teórico. La "emoción" de Wackenroder se identifica con otro puñado de términos donde, tal vez, uno de los más cercanos sea el de la "figuración" de Schelling:

> La música es el arte privilegiado porque nos revela la génesis misma de lo absoluto, génesis sobre la que se articulan tanto las estructuras elementales del universo como las de la conciencia. Resuena en esta formulación aquella

> intuición de los primeros filósofos que captaron una armonía entre el universo y el alma y que, sobre todo, como Heráclito, propusieron la imagen de un cosmos dinámico que se encontraba por encima de toda oposición, de los dioses con los hombres, de lo natural con lo espiritual, y que representaba la misma imagen de la unidad (Leyte Coello, 1996, 2012, p. 117).

La inefabilidad de la música, por tanto, es la clave para interpretar el proceso de mediación en los primeros románticos. Cada autor impulsará los aspectos del arte musical que considere más relevantes para su estudio, pero todos ellos nos llevarán al poder representativo o simbólico de la música como fuente de mediación.

Suele ser aceptado que la falta de conocimiento de los rudimentos musicales impulsó a Hegel a dar un papel diferente a su tratamiento de la música. No obstante, la priorización que realiza de las diferentes artes muestra la importancia que le concede a lo sonoro. Para él, el proceso de desarrollo artístico es un camino hacia el subjetivismo característico del alma:

> La fórmula hegeliana para definir la música como arte de ánimo (Kunst des Gemüts) no alude simplemente, en su sentido más o menos trivial, a una interpretación de esta como mera "expresión de sentimientos". De hecho, la expresión "Gemüt" significa ánimo, alma, corazón, disposición. Se trata de un vocablo más amplio que el simple sentimiento (Empfindung) y designa en general el asiento tanto del sentir como del pensar. Cuando Hegel se refiere, por lo mismo, a la música como "Kunst des Gemüts" no se está refiriendo exclusivamente a la manifestación de sentimientos, sino más bien a su principio interno (Cataldo Sanguinetti, 2012, p. 597)

De este modo, la obra de arte trata de aproximarse al alma, cuanto más cercana sea su ubicación mayor será el nivel de consecución artístico. Así, Hegel establece una estratificación de las artes, donde la arquitectura ocupa el lugar más lejano al alma, la escultura se sitúa inmediatamente tras ella y pintura y música son el peldaño anterior al alma, estando la poesía en estrecho contacto, ya que dependería directamente de ella. Esta estratificación se debe considerar como el proceso de mediación hacia la consecución artística: cuanto más cercano está el arte en cuestión a la ubicación suprema del alma mayor es su poder de mediación y con mayor concreción podremos destapar la imagen del alma.

De este modo, la propia separación entre materiales y representación es el propio proceso de representación.

Como hemos visto, se puede argüir que la música es el medio para poner en relación los medios tangibles e intrínsecos, ya que otras artes (arquitectura o escultura) no definen con tanta claridad la subjetividad propia del alma. Como apuntamos anteriormente, la poesía dependería directamente de las ideas, porque el significado propio de las palabras nace de ellas. Así, en tanto que la poesía estaría conectada directamente con este mundo ideal, la música sería el medio para poner en relación esas palabras con el alma. Consecuentemente, en el desarrollo de su teoría en torno a la mediación, el principal logro del pensamiento de Hegel es establecer una conexión directa entre el objeto y la subjetividad.

Así, dentro de la perspectiva que tratamos de mostrar, buscando los nexos que estructuran el camino de la mediación a lo largo de la historia de la música, el punto de vista hegeliano puede ser visto como una necesidad estética de la incipiente era romántica. Podemos seguir el esquema metafórico que Schopenhauer desarrolla para encontrar paralelismos entre música e ideas, o bien podemos hablar de la música como imagen del propio yo natural como E.T.A. Hoffmann propugna, aproximándonos al "reino de lo infinito", pero de alguna u otra forma no estamos dejando de hablar de ansias por alcanzar lo inalcanzable, por observar lo inobservable y por sentir lo más exquisito y supremo, de tal modo que la música, desde el núcleo duro de esta época, es mediación en estado puro. Este es el momento en que se desarrolla la teoría en torno al poder expresivo de la música como mediación, ya que los sonidos son el mejor pasaporte que da acceso a las ideas universales, además de la vía autorizada para llegar a lo que no se puede explicar con palabras. Pensemos, por ejemplo, en el modo en que el romanticismo pleno busca tras las obras de Beethoven o Schubert la idea más allá del mero sonido o, por ejemplo, de qué modo se reinterpretan (bajo un sesgo muy específico) óperas *buffas* mozartianas como *Don Giovanni*, para elevarlas a cotas de expresión del más allá de las que el propio compositor buscó en su origen. Es, en definitiva, el momento en que la mirada exótica, nocturna y sobrenatural impregna el pensamiento y las obras musicales.

En este continuo que estamos desarrollando uno de los ejemplos más claros es el aportado por Nietzsche (1967), cuya perspectiva potencia el poder simbólico de la música (para él su espíritu dionisiaco) y su autoridad como origen y fuente de la identidad de las fuerzas primordiales que, como consecuencia a ello, se identifican con lo supremo. La música es el vehículo que une aspectos estéticos y filosóficos. Es decir, lo original, el fundamento musical, guarda una estrecha relación con las fuerzas primordiales del mundo y, de este modo, es la música el medio para conseguir llegar a ese palpito prístino (que para muchos se puede identificar con Dios, ideas supremas, sentimientos, etc.).

> Nietzsche rechaza cualquier conmistura de la música con los afectos y las emociones, traídos subrepticiamente por las palabras, porque lo dionisiaco, que es la esencia de toda música auténtica, conduce a un reino que no tiene nada que ver con la representación simbólica de lo real. En *El nacimiento de la tragedia*, cuando parecía defender a Wagner, en realidad ya daba de él una interpretación personal, completamente antiwagneriana (Fubini, 2002, p. 43)

Las palabras de Fubini nos introducen a Wagner y su importancia en la temática tratada. El ideal del "Gesmtkunstwerk", donde todas las artes se unen amparadas por la supremacía de la música es un acercamiento a ese lenguaje que trata de expresar los ideales más subjetivos. La obra de arte total es para Wagner el único y verdadero arte que expresa los intereses y necesidades del ser gracias a una mediación directa, ya que estaríamos hablando de elementos (música – sentimientos) muy próximos y en relación íntima.

Los ideales románticos se ocupaban de una mediación entre todo el grupo de sentimientos y características que no se podían expresar con medios convencionales y la producción artística, de modo que el trabajo de mediación caía en el riesgo de representar sentimientos individuales como el "amor" o la "ternura". Esto, que ya es discutido por algunos de los autores anteriores como Wagner, acaba siendo desmentido por Eduard Hanslick. Para él, la diversificación de ideas acerca de la producción artística es lo que la caracteriza, y la imposibilidad de representar un sentimiento concreto es algo propio de la música. Este juicio, que podría mutilar el poder expresivo de la música, no es sino un punto de vista diferente en cuanto a mediación se refiere. Ahora no hablamos de

intersección desde un objeto musical hacia su identificación en el mundo de los sentimientos. Hanslick establece la falta de expresión concreta de la música como mecanismo que media con lo absoluto, con el mundo más incomprensible e indescriptible. Ahí radica su verdadero valor.

Obviamente, este razonamiento hace suya la música instrumental por su completa carencia de referente vocal o lingüístico como mayor vehículo de expresión subjetiva. Es importante mostrar la diferencia entre "expresión subjetiva", que es lo que puede evocar a una persona una música y "expresión colectiva", que sería lo que la música representa, por ejemplo, un sentimiento concreto: el miedo, la templanza o el amor. Este último no es aceptado en la perspectiva de Hanslick. En su *De lo bello en música* (1984), el autor comienza estableciendo la supremacía expresiva (no en sentido "colectivo" del término) de la música instrumental, cuando escribe sobre la pureza de los sonidos organizados. Todavía más, Hanslick continua con su cambio a la concepción romántica de la expresión plena de sentimientos abordando el preciso contenido de la música. Para él, la única parte que es capaz de acercase a los sentimientos (los cuales no son directamente expresables) es la música absoluta (porque no expresa nada en concreto). Por tanto, la concepción de Hanslick acaba con la perspectiva que obviaba los procesos compositivos para ensalzar los expresivos. Para él, el verdadero poder de conciliación de la música no puede extrapolarse de los procesos de composición y organización.

Aunque estas ideas aparecen desgajadas en su más célebre obra ya comentada, hemos de señalar que en su labor de crítico musical también se esforzó por encontrar ese equilibrio entre los productos musicales y su estructura (Hanslick, 1950). El razonamiento de Hanslick trata de considerar la importancia de la forma musical como finalidad y no como medio para tener acceso a los sentidos. Asimismo, la música es considerada como un arte independiente, y no como el supremo (aspecto que sí tendrían en mente otros autores más implicados en la composición, como Wagner o Liszt) por lo que el principal cambio que se produce en el proceso de mediación no lo es tanto en la "vía" de la expresión (sigue siendo la música, cuanto menos concreta mejor), como

en los "sujetos" (separa la música del resto de las artes y la considera como una más entre ellas).

Al adentrarnos en el siglo XX las perspectivas estéticas se multiplican y, si ya era difícil abordar una síntesis del periodo romántico, se hace inabarcable atender a todas las visiones propias de esta centuria. La mayoría de las estéticas musicales abordan más o menos tangencialmente el problema de la mediación, pero éstas se suelen hallar envueltas en la maraña de ideas en torno a la nueva música (Busoni) o en la problemática inherente al modo de entender la estética (confrontación entre el valor histórico y el valor estético encarnado por Dahlhaus). No obstante, tratando de circunscribirnos a nuestro objeto de estudio, encontramos una interesante perspectiva teórica en Igor Stravinsky.

Con Stravinsky hallamos un hilo conductor que quedó aparcado en Hanslick. Este último encontraba en el medio de producción el mismo camino de la mediación, mientras que Stravinsky (1985) aboga por la necesidad de un medio y unas reglas. A partir de estas reglas se configura la obra, bien sea de acuerdo con las pautas de la tonalidad en las que estuvo inmerso durante gran parte de su carrera musical, bien con las premisas dodecafónicas donde desembocó, o bien con cualquier otro método que permita la organización y estructuración de la obra. Si Hanslick apuntó la incapacidad de la música para expresar ciertos sentimientos, Stravinsky fue mucho más radical, cuando aseveró que la música era incapaz de expresar nada.

Esta es la manifestación definitiva contra la música como mediación hacia la expresión de sentimientos. La vuelta a los moldes clásicos propia de Stravinsky derriba las estructuras y los residuos expresivos del romanticismo. No obstante, las ideas en torno a la mediación y el retorno a los modelos hegelianos se restituyen en otros autores, entre los que destaca Th. W. Adorno, quien toma a Hegel como punto de partida:

> *Teoría estética*, en su nivel epistemológico, conceptualiza el modo de esa mediación verdadera que ella misma, en tanto que estética filosófica, detecta en el arte moderno como una *relatio* efectiva entre los dos momentos del proceso de producción artística. 'Mediación verdadera de sujeto y objeto' equivale desde los escritos tempranos de Adorno a la prohibición de la relación unilateral de un momento a otro. En este

> sentido Adorno apelaba ya allí, aún sin nombrarla, a la noción *hegeliana* de mediación (*Vermittlung*) (Gómez, 1998, p. 114).

La estética de Adorno reconoce los avances que a lo largo de la historia del pensamiento musical se han ido consiguiendo. Él aboga por una estética que se va aproximando al verdadero significado de mediación, pero reconoce que todavía no se ha logrado la definición total de los términos que unen el objeto musical y las ideas representadas (Adorno, 1983).

Así, puede argumentarse que el pensamiento de Adorno acerca del tema de la mediación entre lo musical y lo representado arranca de las ideas hegelianas. Se trata de un viaje de retorno a la dialéctica de Hegel que nos acercaba a las estructuras de consecución artística como antesala del alma. En este trabajo de aproximación a Hegel, Adorno reconoce como premisa fundamental que, en torno al arte que nos queramos mover, todo está mediado (al margen de que el poder de mediación –es decir, de representación– sea mayor o menor). La verdad que encierra la representación artística nos permite acceder a las más altas ideas, pero Adorno vislumbra que las nociones hegelianas encierran una sumisión de la propia verdad al medio, sin el cual sería imposible aproximarse al alma. El medio, por tanto, desde esta perspectiva, es el instrumento que conduce la verdad y la encamina a la contemplación de los designios más elevados.

Al igual que Hegel, Adorno va a utilizar el término mediación como un conjunto de interacciones entre los diferentes procesos artísticos en su camino hacia la contemplación del alma. Tal vez, el pensamiento clave que desarrolla la estética hegeliana y que mayor influencia tiene en el propósito de Adorno será el de oposición, entendida ésta dentro de las relaciones entre estratos que Hegel postulaba. En este sentido, Adorno establece que las artes confluyen siempre y no tendría sentido entenderlas de manera disociada. Por tanto, “mediación” guarda una estrecha relación con “oposición” y en la medida en que logremos encontrar el significado del segundo término seremos capaces de entender el primero de ellos.

Siguiendo esta estela hegeliana, Adorno desarrolla toda su estética acerca del proceso de mediación desde una relativización del propio arte, no concediéndole un poder autónomo de representación total. Las matizaciones al discurso de Hegel se completan cuando introduce el concepto de realidad histórica y lo añade al proceso de mediación entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo que el arte proyecta y su representación. Esto viene condicionado por las nuevas tendencias que surgieron en los últimos años y por los bruscos cambios que la música tonal experimentó, sobre todo, a principios del siglo XX. Como Rainer Rochlitz (1989) indica, en este apartado Adorno tiende a relativizar la autonomía del arte.

Por otro lado, el tratamiento conjunto de las artes (la oposición conlleva inevitablemente la aceptación de todas las artes como un grupo) hace a Adorno concebir la mediación como un ente que se puede entender como algo parcial (encaminado hacia una parte del alma o las ideas) o como un agente con capacidad cognoscitiva completa (que busca la comprensión de las más sublimes ideas que rigen el mundo). Es en ese sentido en el que Adorno desarrolla la dialéctica entre el sujeto y el objeto, o la separación entre el conocimiento propio y el conocimiento desarrollado por la interacción con el medio, inevitable en la estética musical de la pasada centuria:

> En el siglo XX, la intrínseca implicación de los múltiples factores en la escucha musical hacía inviable un análisis "purista" de la música como objeto estético. Ya no se puede (como tampoco se pudo nunca, en realidad) definir el arte, la música, la cultura o el público mismo independientemente de las circunstancias, los contextos, los usos sociales y los instrumentos utilizados en la realidad social (Sánchez Moreno, 2005, p. 16).

Siguiendo este razonamiento, el problema de la mediación viene a identificarse con el del significado del material artístico y su estructura en función de las partes que lo componen, o bien la inexistencia de las mismas. Pero, si lo realmente importante en el proceso de mediación es el material que produce la representación artística ¿qué lugar ocupa entonces para Adorno el alma, las ideas, el espíritu, o el ente superior que es la parte representada o evocada? En este sentido, Adorno aboga por conceder una importancia relativa al espíritu, siendo éste algo difícil de

definir, pero necesario para que se pongan en contacto las diferentes conexiones entre lo mundano y lo ideal o metafísico (Paddison, 1993).

Con todo ello, Adorno recoge el bagaje estético iniciado por Hegel, que le aportó la estructuración del arte (como oposición entre estas artes) y su contrario (como unidad de las mismas) y lo aplicó desde la perspectiva histórica en que se vio sometido tras las convulsiones musicales de principios del siglo XX. El proceso de mediación descrito por Adorno, además, bebió de otras fuentes propias del tiempo que vivió, acercándose así a la sociología y a corrientes psicológicas como pueda ser el propio psicoanálisis. En suma, Adorno acaba configurando un mapa en torno a la "mediación" que viene establecido por las aportaciones prerrománticas y románticas y que llega a su consecución con la ampliación del campo musical a otras materias aplicadas al arte musical.

4.2. Ámbitos de aplicación pedagógica

Tenidas en cuenta las diversas aproximaciones es preciso establecer, si pretendemos una transmisión de estos saberes al ámbito pedagógico, quiénes habrían de ser los candidatos a recibir esta formación. En segundo lugar, la pregunta que nos asalta es cómo conseguir que este complejo campo de conocimientos, a veces extraído de manera sibilina de cada uno de los teóricos, puede ser vehiculado hacia la formación del futuro docente o, en su defecto, del alumnado universitario que ha de abordar la historia de la música. Por último, hemos de preguntarnos sobre la propia utilidad en la transmisión de estos complejos razonamientos en las aulas. De manera conjunta, los siguientes párrafos se dedican a arrojar luz a esas cuestiones.

Respecto al alumnado a quién se podrían dirigir este tipo de contenidos, hemos de establecer una distinción, de entrada. Por un lado, hablaríamos de los alumnos de las enseñanzas musicales de régimen especial, los cuales, si adolecen de algo, no es de una formación instrumental sino, en algún caso, de un amplio conocimiento histórico–relacional. Para este alumnado entender la música como un hecho surgido en un contexto concreto, bajo unas premisas determinadas y condicionado por una infinidad de factores, puede redundar en un mayor aprovechamiento de su formación general. El salto cualitativo que podría

alcanzarse entendiendo la música desde la concomitancia objeto y sujeto evitaría que, en ocasiones, la instrucción sobre el pentagrama se basase en interpretaciones carentes de sentido global.

Por otro lado, el alumnado universitario también podría desarrollar este tipo de contenidos. Entre estos, destacamos dos figuras, las del futuro musicólogo (Graduado en Historia y Ciencias de la Música) y la del futuro docente de educación musical (Graduado en Educación con la Mención de Música). En ocasiones, además, ambas figuras convergen en una sola, dedicada a la docencia en todas las etapas de la enseñanza obligatoria en España. Los alumnos de musicología suelen desarrollar un buen número de créditos de su formación en torno a los periodos históricos y su desarrollo, pero no siempre alcanzan un conocimiento alto de los movimientos estéticos que se vinculan a cada una de las obras musicales. En ocasiones, la ausencia de una perspectiva que vincule las obras con su momento de generación produce la sensación de un conocimiento hueco o falto de sustento. Esa es precisamente la dimensión que trataría de paliar una aproximación como la señalada, la cual no solo estudiaría obras musicales y compositores, sino que los fijaría a un contexto de alumbramiento específico y buscaría explicaciones a su génesis. Por su parte, el alumnado futuro docente en la etapa de educación primaria, menos formado por lo general en el ámbito musical, podría parecer menos proclive a recibir este tipo de saberes. Sin embargo, los planes de estudio de todas las facultades españolas que desarrollan la mención en educación musical poseen, de uno u otro modo, asignaturas que desarrollan la historia de la música o los estilos a lo largo del tiempo. El sesgo que se pretende para ese tipo de contenidos es el postulado en este texto, de forma que no sea necesario poseer un conocimiento amplio de las estructuras propias del lenguaje musical para ser capaz de entender el recorrido que ha llevado a una u otra composición a desarrollarse del modo que se ha hecho, en función de las adquisiciones ideológicas ajustadas a su tiempo y las intenciones que, por consiguiente, llevaron al compositor a realizarlas.

En todo caso, lo que no nos genera dudas es el hecho de que estamos ante unos contenidos que podrían mejorar la formación de todos los perfiles anteriormente descritos. Es por ello que sería sumamente

interesante hallar el modo de incluir módulos dedicados a la estética musical los cuales, de manera diferenciada para cada uno de los perfiles señalados, pudieran acercar la obra musical en su contexto para un mayor aprovechamiento y comprensión del arte musical.

5. CONCLUSIONES

No es sencillo abordar un estudio acerca de la relación entre los objetos sonoros y los ideales que los mueven o que los simbolizan. Se trata de un terreno sumamente movedizo ya que son muchos los que, desde la estética musical y con ópticas muy diversas, han tratado de aproximarse a ello. La empresa se torna todavía más compleja cuando los intereses del texto no son solo los de describir aspectos vinculados con el proceso de mediación musical, sino que, también, se pretende generar algún tipo de estructura o justificación para favorecer que se transmitan estos conceptos, con frecuencia olvidados, en las aulas universitarias o en las de las enseñanzas superiores de música.

El objetivo fundamental del trabajo se focalizaba en trazar un recorrido que permitiera rastrear el concepto de mediación entre el elemento sonoro y las ideas supremas, las cuales, en función de los diferentes periodos históricos, se conocerían con distintas nomenclaturas. A pesar de que la ingente cantidad de autores y aproximaciones podría haber arrojado un resultado dispar, es cierto que la selección llevada a cabo ha aunado, de manera lineal, un buen número de referencias ineludibles que, además, cuentan con estudios tras de sí que pueden aportar aún más nociones sobre la temática en cuestión.

Además de esta pretensión inicial y básica, a lo largo del texto se han presentado de manera vinculada las ideas de estos pensadores, especialmente desde el siglo XIX, ya que es en ese momento cuando surgen un mayor número de aportaciones relevantes. Todo ello ha servido para generar un singular mapa que ha extraído este elemento, la mediación, de la maraña de conocimientos de disquisiciones tan complejas como las de Wackenroder, Schelling, Hegel, Hoffmann, Nietzsche, Wagner, Hanslick, Stravinsky o Adorno.

Establecido el sendero para los procesos mediadores, se han delineado elementos válidos para el trabajo en diversos campos de la educación superior, si bien se ha dejado patente la necesidad de que sea el enfoque docente el encargado de establecer las pautas sobre las que abordar el cauce estético adecuado para cada ámbito de aplicación.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor forma parte del Grupo de Investigación Reconocido IHMAGINE (Intangible Heritage Music and Gender International Network), participando a través de él en el proyecto de referencia HAR-2017-82413-R financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

7. REFERENCIAS

Adorno, Th. W. (1983). *Aesthetic Theory*. Routledge & Kegan Paul.

Behler, E. (1996). Wackenroder y la concepción musical del primer romanticismo. *Anuario filosófico, 29*(54), 21-40. https://bit.ly/3nTRhBR

Cataldo Sanguinetti, G. (2012). Music and subjectivity: Hegel and Romantic conceptions of music. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, *29*(2), 593-608. https://bit.ly/3rcfKUY

Fubini, E. (2002). Música absoluta y "Wort-Ton-Drama" en el pensamiento de Nietzsche. *Estudios Nietzsche: Revista de la Sociedad Española de Estudios sobre Friedrich Nietzsche*, 2, 33-47.

Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX.* Alianza.

Gómez, V. (1998). *El pensamiento estético de Theodor W. Adorno*. Cátedra – Universitat de València.

Hanslick, E. (1950). *Music criticism 1846-99*. Penguin.

Hanslick, E. (1984). *De lo bello en música*. Ricordi.

Leyte Coello, A. (1996). Schelling y la música. *Anuario filosófico, 29*(54), 107-124. https://bit.ly/3p4abFb

Nietzsche, F. (1967). *The birth of tragedy and The case Wagner*. Penguin.

Paddison, M. (1993). *Adorno's aesthetics of music*. Cambridge University Press.

Rochlitz, R. (1989). Language for One, Language for All: Adorno and Modernism. *Perspectives of New Music, 27*(2), 18-36.

Sánchez Moreno, I. (2005). Contra la tiranía de la música. Diferentes regímenes (est)éticos de la recepción y el papel de los mediadores en la escucha musical. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, *Núm. Especial*, 1-19, https://bit.ly/32pW718

Stravinsky, I. (1985). *Crónicas de mi vida*. Ediciones de Nuevo Arte Thor.

CAPÍTULO 36

HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

JOSEP Mª DALMAU TORRES
Universidad de La Rioja

LAURA APARICIO ANGLÉS
Universidad de La Rioja

ESTHER GARGALLO IBORT
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha aumentado el interés por el uso del transporte activo como medio de circulación en las grandes ciudades, ya que uno de los cuatro temas centrales de la Fase IV (2003-2008) de la Red Europea de Ciudades Saludables (OMS-EHCN) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue implementar programas a favor de una vida activa (Fascunger, 2014, p.142) y en esta línea, numerosos estudios que muestran los beneficios ambientales, económicos, culturales, principalmente de salud sociodemográficos (Ferrary, et al., 2021), cuando se implantan proyectos de movilidad sostenible (Taylor y Thompson, 2019; Fishman et al., 2015; Pisoni, et al., 2022) gracias a políticas de reestructuración urbana que no dejan de ser un reto de lucha por el espacio ocupado por el automóvil (Faherty, 2014). En la misma línea, esta vez en referencia al sistema educativo, infinidad de docentes han manifestado que es necesaria la implantación del contenido de Educación Vial en las aulas, como solución al desconocimiento del buen uso de la vía pública (Del Fresno, 2010; Martín, García, García, 2007; Moreno, 2008; Rosendo, 2010).

Por lo tanto, este trabajo gira en torno a dos intencionalidades, en primer lugar, exponer una conceptualización de transporte activo, movilidad sostenible y educación vial basada en una revisión de literatura

científica y, en segundo lugar, abarcar el estado de la cuestión a través de un recorrido por los últimos 10 años, haciendo referencia a proyectos de investigación, proyectos educativos y publicaciones más relevantes relativas a nuestro objeto de estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es analizar las dimensiones de la movilidad sostenible, trasporte activo y educación vial a través de una revisión bibliográfica mediante el método descriptivo narrativa, descriptivo de mapeo de evidencia y sistemática de la literatura.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Conceptualización

3.1.1. Transporte activo

El concepto de transporte activo, contextualizado en nuestra área de conocimiento, se asocia al desplazamiento activo escolar, entendiéndolo como el traslado diario andando o en bicicleta para ir al colegio, al trabajo o a lugares de ocio (Sancho, 2018). Aunque existen otros autores como Singleton et al., (2020) que incluyen el trasporte público como una forma activa de movilidad sostenible.

3.1.2. Movilidad sostenible

La movilidad es la capacidad de desplazarse dentro de un entorno, refiriéndonos en nuestro contexto al entorno urbano y en este sentido por diferentes motivos: laborales, culturales, formativos, sanitarios, sociales, de ocio en vecindarios urbanos (Jamal et al., 2020), o en campus universitarios (Zannat et al., 2020; Henning et al., 2020) entre otros. Según García (2011), la movilidad sostenible se sustenta en base a dos principios, el principio de movilidad necesaria y/o condicionada por una actividad económica. En segundo lugar, la movilidad orientada a disminuir los costes generalizados de viaje, a través de una combinación de costes y tiempos. Allirani y Verma (2022), nos acercan de una

forma actualizada a este concepto a través de su revisión bibliográfica marcando los objetivos de transporte sostenible, los cuales implican una estabilidad óptima entre las cualidades económicas ambientales actuales y futuras, afectando de manera desigual la calidad de vida de la sociedad. La movilidad sostenible busca que los modos de transporte garanticen las decisiones en cuestiones ambientales, sociales y económicas, estando las tres variables relacionadas entre sí, y que cualquier decisión favorezca una buena evaluación global de sus impactos (Loo y Chow, 2006). Otra perspectiva conceptual sobre movilidad sostenible es la de Gutiérrez, Jaraíz et al., (2018) como un tipo de movilidad que se caracteriza por la equidad, la reducción de la congestión y el respeto al medio ambiente en el acceso a los servicios.

3.1.3. Educación Vial

Según la Real Academia Española (2020), define la Educación Vial como la enseñanza de los valores, habilidades y hábitos de comportamiento necesarios para conocer y respetar las normas de circulación vial, mejorar la convivencia en las vías públicas y utilizarlas con seguridad y respeto a los demás usuarios y al medio ambiente. Resulta un elemento indispensable de la ciudadanía, ayudando a la población a comprender cómo debemos circular por la vía pública, el significado de las señales básicas y normas de tráfico, cómo tiene que ser el comportamiento del peatón, el pasajero y el conductor. En definitiva, nos ayuda a mejorar nuestras prácticas de circulación y reducir en la medida de lo posible los accidentes, para disfrutar de la vía pública con seguridad (López, 2005).

3.2. El trasporte activo escolar: Estado de la cuestión.

3.2.1 Proyectos de investigación sobre trasporte activo escolar

Uno de los proyectos de investigación más relevantes a nivel nacional relacionado con el trasporte activo es el estudio AVENA (Análisis y Valoración del Estado Nutricional de los Adolescentes). Participaron 2.194 adolescentes de entre 13 y 18 años, de las ciudades de Santander, Murcia, Zaragoza, Granada y Madrid. Objetivos como conocer el modo de desplazamiento al centro escolar o la relación entre la condición

física y su movilidad, aportó resultados de una asociación positiva entre el trasporte activo y los niveles de condición física (Garzón, 2008).

Villa et al., (2016) investigan sobre la evaluación de la concordancia entre Google MapsTM vs. y el Sistema de Información Geográfica, concluyendo sobre la alta concordancia de los sistemas para aplicar en futuros análisis de distancia del desplazamiento activo al centro escolar, considerando la viabilidad de aplicación del GIS en futuros estudios.

Arriscado (2015), "Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física", describía los hábitos de vida y actividad física de una población de escolares de una ciudad del norte de España, así como analizar las relaciones entre dichos hábitos y la composición corporal, la condición física y algunos factores sociodemográficos. Participaron 329 estudiantes de una ciudad del norte de España de 11 y 12 años de 31 colegios. Los resultaros registraron que el 67% de los escolares se desplazaban al centro escolar mediante el uso de la bicicleta o a pie, considerando dos factores como el sistema de escolarización próximo a las zonas de residencia y el alto nivel de accesos peatonales va en favor del incremento del nivel de trasporte activo de los escolares, en comparación con otros cascos urbanos.

La Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, publica el estudio sobre las "Recomendaciones para implementar intervenciones de calidad de promoción del desplazamiento activo al colegio" (Villa et al., 2016).

Villa (2011), expone una investigación sobre "Factores personales y ambientales asociados con el desplazamiento activo al colegio de los escolares españoles". Dicha investigación tiene como objetivos examinar los patrones de los desplazamientos a la escuela entre escolares y analizar la asociación de factores personales y ambientales con el desplazamiento activo a la escuela. El autor sostiene que los niños/as deberían dedicar 2,5 horas de actividad física al día para paliar el sedentarismo, siendo el desplazamiento activo al centro una de las mejores alternativas. Este proyecto tomó referencia del estudio AVENA de Garzón, (2008), en el que se demostró que un 64,8% de los adolescentes iba al centro escolar de forma activa, y del estudio AFINOS de Martínez et al., (2010), que determinó con una muestra de 2029 adolescentes madrileños, que un 56,8% también se desplazaban activamente al centro.

El estudio determina también cuáles son las barreras arquitectónicas, ambientales y sociales que condicionarán el desplazamiento activo, como por ejemplo el mal estado de los accesos, la congestión del tráfico, las distancias al centro, el miedo de las familias o la falta de infraestructura como aparca bicis.

3.□□ Proyectos educativos sobre trasporte activo escolar

Villa et al., (2014) publican un proyecto educativo sobre "El desplazamiento activo al colegio: Una propuesta de intervención escolar". Esta propuesta de intervención tiene el objetivo de fomentar e incrementar el desplazamiento activo al centro escolar, justificado como recurso saludable y de prevención de enfermedades. La propuesta educativa responde a una metodología cooperativa implicando a toda la comunidad educativa, alumnado, profesorado y familiares.

3.□3. Publicaciones sobre trasporte activo escolar

Nos encontramos con más de 40 artículos y 6 capítulos de libros en los últimos 5 años sobre Trasporte activo escolar, los cuales emanan de proyectos de investigación, proyectos educativos, validaciones de cuestionarios, etc., destacando los siguientes por su relevancia:

Evaluating safe routes to school events that designate days for walking and bicycling (Buckley, 2013). El estudio muestra los resultados de una intervención piloto de trasporte activo en escuelas de Moscú.

Parents' Perception of Neighbourhood Environment as a Determinant of Screen Time, Physical Activity and Active Transport (Carson et al., 2010). Este artículo muestra las opiniones de un conjunto de padres canadienses, con respecto al uso de las aplicaciones tecnológicas sobre condición física y transporte activo.

Impact of Distance on Mode of Active Commuting in Chilean Children and Adolescents (Rodríguez et al., 2017). El artículo muestra el carácter de los patrones de movilidad activa de los escolares de Chile, como una alternativa de incrementar la actividad física de los escolares.

Associations Between School Environments, Policies and Practices and Children's Physical Activity and Active Transportation (Blanchette, et al., 2021). Se investigaron las asociaciones entre entornos escolares,

políticas y prácticas, y la actividad física y el transporte escolar activo de los escolares.

Effects of a school-based intervention on active commuting to school and health-related fitness (Villa, et al., 2017). El objetivo fue investigar los efectos de una intervención educativa en la escuela orientada a los desplazamientos activos y la aptitud física asociada a la salud de escolar del sur de España.

Prevalence and Correlates of Active Transportation to School Among Colombian Children and Adolescents (González, 2021). El objetivo del estudio fue analizar la prevalencia y los factores asociados con el transporte activo de los escolares y adolescentes colombianos.

Parental perceptions of barriers to active commuting to school in Spanish children and adolescents (Huertas et al., 2017). Se analizaron las percepciones que tienen los padres y los niños de las barreras para el desplazamiento activo a la escuela.

A Conceptual Framework for Modelling Safe Walking and Cycling Routes to High Schools (Raham et al., 2020). Este artículo describe un marco conceptual para modelar rutas seguras para caminar y andar en bicicleta a las escuelas de educación secundaria.

Psychometric properties of the teachers', parents' and peers' versions of the Perceived Autonomy Support Scale for Active Commuting to and from School (PASS-ACS) in children and adolescents (Burgueño et al., 2020). El artículo aporta la adaptación y traducción al español de la Escala de soporte de autonomía percibida para configuraciones de ejercicio para los desplazamientos activos en el contexto escolar.

Psychometric Characteristics of a Commuting-to-School Behaviour Questionnaire for Families (Aranda, et al., 2020). Aporta la validación del cuestionario basado en los patrones de los modos de desplazamiento de los niños hacia la escuela.

3.3. MOVILIDAD SOSTENIBLE ESCOLAR: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

3.3. Proyectos de investigación sobre movilidad sostenible escolar

La revisión bibliográfica en base a proyectos de investigación sobre los términos de movilidad sostenible escolar refleja un centenar de

publicaciones que incluyen artículos (79), actas de congresos (17) y capítulos de libro (5) revisados, de los cuales destacamos los siguientes.

A nivel nacional cabe destacar el Plan de movilidad sostenible de la Universidad de Extremadura, que diagnosticó qué problemas había a la hora de que los ciudadanos se desplazasen a su centro educativo, trabajo u otros servicios. Las universidades españolas junto con la Conferencia de Rectores de Universidades españolas (CRUE), se hicieron eco de esta preocupación y se decidió crear la comisión de movilidad sostenible universitaria. Gutiérrez et al., (2018). En la misma línea, surge el proyecto de investigación "El uso de la bicicleta también da motor a la economía" (Barros del Villar, 2012). Dicho estudio sostiene que usar la bicicleta en las ciudades, no solo aporta beneficios de salud a las personas, sino que también favorece el impulso de la economía, así lo determina "League of American Bicyclist", un proyecto en Wisconsin que refleja como el incremento por el uso de la bicicleta impulsa el sector turístico generando 924 millones de dólares. El artículo Towards a Responsive Understanding of Sustainable School Architecture (Mihăescu, 2020), es fruto del proyecto de investigación que tuvo como objetivo investigar las formas en que los arquitectos pueden comprender mejor las estrategias y necesidades reales para dar soluciones de diseño arquitectónico urbano y escolar. Sipone et al., (2021) presenta un proyecto de investigación basado en la gamificación para promover la educación en movilidad sostenible en las aulas de Educación Primaria a partir de la plataforma ClassCraft para crear actividades específicas que consideren los aspectos ambientales, económicos y sociales de la movilidad sostenible. Jaraíz et al., (2018) implantan un proyecto de investigación con el objetivo de identificar modos de transporte utilizados en el acceso a los centros educativos por parte de la comunidad escolar y desarrollar una metodología para generar áreas de asignación escolar en función de la oferta de plazas y la distancia caminando o en bicicleta desde la residencia de los estudiantes a la escuela.

3.3. Proyectos educativos sobre movilidad sostenible escolar

En cuanto a proyectos educativos de movilidad sostenible, se encuentran varios muy interesantes en la Dirección General de Tráfico que se detallan en la siguiente tabla.

***TABLA 1**. Proyectos educativos de movilidad sostenible disponibles en la Dirección General de Tráfico*

Nombre	Recurso	Etapa
"Movilidad sostenible y segura"	Material Didáctico de apoyo para la movilidad urbana sostenible con contenido de Educación Vial.	Orientado al profesorado y al alumnado de ESO.
"Guía para usuarios de la bicicleta"	Material que proporciona pautas básicas de la normativa, el uso, manejo y seguridad de la bicicleta.	Dirigido al usuario que utiliza la bicicleta.
"Programa educativo para usuarios de la bicicleta"	Recurso que trata aspectos básicos del uso de la bicicleta, como medio de transporte de las ciudades.	Destinado a usuarios que utilicen la bicicleta en trayectos cotidianos.
"Andando a la escuela, Guía Didáctica"	Recurso interactivo que ofrece pautas para reforzar a menores de 6 años, aspectos que generen una movilidad infantil segura, saludable y sostenible.	Orientado al 2ºCiclo de Educación Infantil (menores de 6 años).
"Proyecto, Caminando"	Herramienta que ofrece material educativo de seguridad vial. Dispone de material educativo, cuentos, juegos y actividades, y todas ellas accesibles e inclusivas al alumnado con necesidades educativas especiales.	Destinado al primer ciclo de educación infantil
"Proyectos de Camino Escolar"	Recurso que expone ideas de cómo generar caminos seguros al colegio.	Destinado al alumnado que se dirige al centro escolar caminando.
"Guía de Prevención y Comportamiento ante el accidente de tráfico"	Guía informativa que reúne las pautas necesarias para actuar en caso de accidente de tráfico.	Destinado al público tanto infantil como adulto.
"Guía educativa por una movilidad escolar, sostenible y segura"	Herramienta que apuesta por una educación para la movilidad entendida desde el respeto, la responsabilidad y la autonomía. Se presentan propuestas y soluciones para el desplazamiento en los municipios.	Dirigido al alumnado y docente en Educación Primaria y Secundaria.

3.3.3. Publicaciones sobre movilidad sostenible escolar

Dentro de la estrategia de búsqueda bibliográfica se han revisado 87 artículos y 6 capítulos de libros específicamente encontrados sobre movilidad sostenible escolar, de los que pasaremos a destacar lo más relevantes.

Inicialmente nos encontramos con publicaciones que tratan la movilidad sostenible escolar desde la perspectiva política-educativa como son los siguientes artículos:

Home-to-school transport in contemporary schooling contexts: an irony in motion (Gristy y Johnson, 2018). El artículo trata sobre las necesidades políticas y prácticas de la movilidad sostenible entre el hogar y la escuela.

Sustainable and Aware Mobility Explained to Children (Gandini et al., 2019). Este artículo se orienta en un proyecto educativo para fomentar la sensibilidad de la movilidad sostenible a todos los colectivos de la comunidad educativa escolar (investigadores, profesores, educadores y alumnos).

Sustainable mobility in two Australian states / Children's everyday freedoms: Local government policies on children and sustainable mobility in two Australian states (Gilbert et al., 2018). En estos dos documentos se evalúa el potencial de integrar en la educación la política de planificación de la movilidad sostenible de las ciudades pensadas para las nuevas generaciones.

En lo relativo al trasporte público como un aspecto propio del concepto de movilidad sostenible, nos encontramos tres publicaciones relevantes: School Commuting: Barriers, Abilities and Strategies toward Sustainable Public Transport Systems in Yogyakarta, Indonesia. (Yumita et al., 2021) / Shifting from Private to Public Transport using Duration-Based Modeling of a School-Based Intervention. (Motta et al., 2020) / Children’s Independent Mobility to School in Seven European Countries: A Multinomial Logit Model (Masoumi et al., 2020).

Teixera et al., (2019) muestra en su estudio de caso sobre gestión de la movilidad escolar en la Escuela Alemana de Oporto, cuáles son los

efectos de las medidas de gestión de la movilidad blanda en los patrones de viaje de los estudiantes preuniversitarios, mostrando las dificultades de una escuela cuando carece de fondos y experiencia técnica para implementar con éxito medidas de movilidad blanda en comparación con otros centros educativos con apoyo del gobierno.

Child-Friendly and Sustainable Cities: Exploring Global Studies on Children's Freedom, Mobility, and Risk, de Malone y Rudner (2016), intentan diseñar un enfoque para analizar la movilidad independiente de los niños/as mediante la revisión de estudios globales sobre libertad, movilidad y un análisis de los factores socioculturales y ecológicos de diferentes países y ciudades.

Adaros et al., (2021) nos presentan el impacto de un programa de movilidad sostenible a través de la bicicleta con estudiantes universitarios chilenos, demostrando que aporta beneficios sobre la actitud y el conocimiento.

Ergler et al., (2020) presenta un estudio inédito con preescolares (3-5 años), analizando de forma cualitativa a través de grupos de discusión, cómo perciben su propia movilidad por la ciudad, reconociendo que está básicamente motorizada y que su imaginación idealizada sería más sostenible considerando la necesidad de hacerlos partícipes de futuras trasformaciones de entornos urbanos más sostenibles y habitables para todas las edades.

3.4. Educación vial escolar: Estado de la cuestión.

3. Proyectos de investigación sobre educación vial escolar

A partir de la implantación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo en 1990, y a través del proyecto de investigación "La educación vial como contenido transversal: análisis de una experiencia" (Fernández & Malvar, 2000) se introduce la educación vial como un contenido trasversal a nivel curricular y por lo tanto debería trabajarse en todas las materias ofreciéndole la importancia que tiene socialmente, adaptando el concepto a cada etapa de enseñanza.

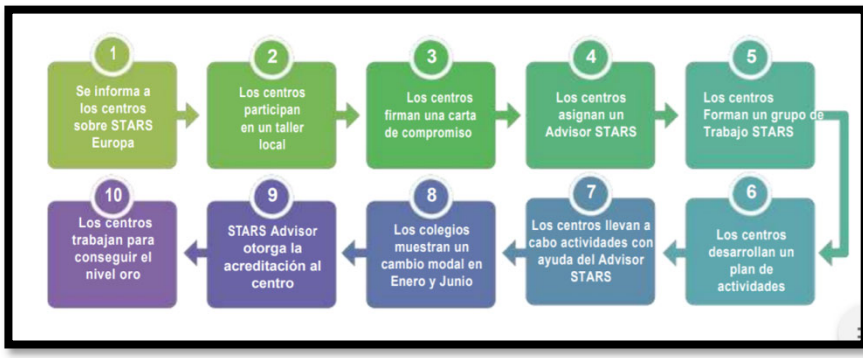
A continuación, se desarrolla un segundo proyecto de investigación sobre la "Evaluación de la percepción de riesgo en la educación vial: desarrollo de una escala dirigida a escolares de Educación Primaria y Secundaria" (Ros et al., 2001). El estudio muestra la preocupación existente en la poca percepción del riesgo que tiene el alumnado de Educación Primaria y Secundaria con respecto al concepto de educación vial. En este se diseña y valida una escala para evaluar la percepción de riesgo en situaciones de tráfico para niños en edad escolar de 6 a 14 años", el cual aportó información de diagnóstico para poder intervenir con proyectos educativos de educación vial.

3. Proyectos educativos sobre educación vial escolar

Existen una gran cantidad de proyectos educativos, de los cuales destacamos los más relevantes siguiendo los mismos criterios de selección en la revisión bibliográfica.

En primer lugar, el proyecto europeo que hay sobre educación vial y transporte activo a nivel escolar, llamado "*BikeAbility*", basado en la importancia de trabajar la educación vial en las aulas a través de una primera fase formativa de los docentes, una segunda fase de diseño de rutas seguras, una tercera fase de talleres de habilidades de conducción de la bicicleta y educación vial y la fase final de circulación urbana. (Del Fresno, 2010). En segundo lugar, el Proyecto "*Stars*" (Acreditación y Reconocimiento de Desplazamientos Sostenibles), está subvencionado por el programa de Energía Inteligente Europea otorgado por la Agencia Ejecutiva para Pequeñas y Medianas Empresas (EASME)". Es un programa financiado por la Unión Europea y promovido en España bajo la coordinación de la Dirección General de Tráfico y el Centro Nacional de Educación Ambiental. En este caso, en Granada está siendo desarrollado en varios institutos y su principal objetivo es concienciar al alumnado de la importancia de ir al colegio en bicicleta o andando para favorecer los desplazamientos activos y saludables, reducir el número de alumnos que se desplazan al colegio con transporte motorizado y como consecuencia, potenciar un ecosistema limpio de contaminación (Valle, 2016).

FIGURA 1. *Esquema gráfico de la metodología Stars en Educación Primaria*



Fuente: https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Educacion_Ambiental/ContenidosBasicos/Descriptivos/STARS/Gu%C3%ADaSTARS2016.pdf (Stars, 2016)

En tercer lugar, nos encontramos con el proyecto educativo "*Paco*" (Pedalea y Anda al Colegio), el cual se ha diseñado, implantado y evaluado a través del grupo de investigación PROFITH de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte Universidad de Granada. El proyecto se fundamenta desde la problemática actual de la obesidad y el sedentarismo juvenil de nuestros escolares y pretende generar inquietudes sobre los desplazamientos activos al colegio en bicicleta o andado.

En cuarto lugar, existe un proyecto itinerante de educación vial en Madrid, denominado **"***Pequevial*", con el objetivo de formar en educación vial a través del juego. Además, ofrecen proyectos educativos personalizados de educación vial a empresas, colegios, eventos, etc.

En la misma línea el proyecto "*Pimev*" procedente de Almería ofrece sus servicios a consejerías de educación, diputaciones, mancomunidades, ayuntamientos, centros escolares, fabricantes y concesionarios de automóviles, compañías aseguradoras y empresas que desean colaborar con la educación vial (Aularia, 2019). Su metodología de trabajo se basa en ofrecer primero el material necesario para trabajar la educación vial a los maestros de los centros educativos y posteriormente esos conocimientos adquiridos se llevan a la práctica. Desde la Dirección General de Tráfico también se ofrecen proyectos educativos que vienen aplicándose tanto dentro del aula como fuera de ella en su puesta en práctica. Algunos de estos proyectos se describen en la siguiente tabla.

TABLA 2. *Proyectos educativos de Educación Vial de la Dirección General de Tráfico*

Nombre	**Recurso**	**Etapa**
"Aprende Educación Vial"	Este es un recurso del que podemos extraer fichas, cuentos, posters, audiovisuales, juegos interactivos, todos ellos relacionados con la Educación Vial.	Dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil.
"Educación vial para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)"	Recurso didáctico y pedagógico para enseñar educación vial a adolescentes. El material se compone de tres elementos: -La Guía Didáctica del Docentes. -Las 9 Unidades Didácticas para el alumnado. -Los Recursos Didácticos y Tecnológicos.	Dirigido a la etapa escolar de la ESO, en concreto a alumnos de 12 a 16 años. También está dirigido a los docentes de secundaria y otros agentes educadores.
"Guía didáctica de Educación Vial"	Es una herramienta que proporciona aspectos teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de la Educación Vial en esta etapa educativa. Está compuesto de: -Bloque de Bases teóricas dirigido al docente. -Bloque de Unidad Didáctica y Juegos Interactivos, destinado al alumnado.	Destinados al alumnado de 5º y 6º de primaria y a los docentes.
"Actividades interactivas de Educación Vial"	Recurso dotado de fichas interactivas para trabajar Educación Vial.	Destinado a niños de 4 y 5 años
"Guía Didáctica de Educación Vial para el Primer Ciclo de Educación Primaria"	Este es un recurso que aporta aspectos tanto teóricos como prácticos para enseñar Educación Vial y que estos contribuyan a consolidar buenas conductas y hábitos viales correctos. Está compuesto de: -Bases teóricas y ejemplificación de Unidad Didáctica para el docente. -Unidad Didáctica y Juegos interactivos para el alumnado.	Destinado a alumnado y docentes de 1º Ciclo de Educación Primaria
"Guía didáctica de Educación Vial para el segundo ciclo de la Educación Primaria"	Herramienta que aporta contenido práctico para la enseñanza-aprendizaje de la Educación Vial. Se estructura en dos apartados: -Los dos primeros dirigidos al profesorado. -Los siguientes, dirigidos al alumnado y de carácter práctico.	Destinado al docente y alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria
"Guía del Peatón"	Herramienta que expone consejos y normas sobre Educación Vial.	Dirigido al viandante infantil y adulto, es decir a la población.
"Educación vial y atención a las personas con sordoceguera"	Esta herramienta narra historias que dan a conocer cómo tenemos que tratar a las personas con esta discapacidad, en el contexto vial.	Dirigido a todo el público, tanto infantil como adulto.
"El Barrio de Quique"	Material didáctico para enseñar los conceptos básico de Educación Vial.	Destinado a padres, docentes y alumnos.

3.□3. Publicaciones sobre Educación vial escolar

La estrategia de búsqueda sobre Educación vial escolar dio como resultado más de 1200 documentos entre artículos, actas de congresos, capítulos de libro, artículos de revisión y anticipados, por lo que después de hacer la revisión sistemática de la literatura vamos a destacar las publicaciones más relevantes.

Anderson et al., (2021) nos presenta un estudio sobre los resultados de la aplicación de un programa de educación vial para jóvenes conductores basado en la escuela y dirigido por la policía con la intención de mejorar los hábitos de conducción futuras de los conductores jóvenes y novatos. El programa aportó cambios positivos principalmente por el género femenino, por lo que se concluye que este tipo de programas puede modificar las conductas de conducción de los futuros conductores. Sin embargo, O' Neill (2020) y Bojesen et al., (2020) en sus estudios sobre la eficacia de los programas de educación vial en las escuelas de secundaria, el primero en EEUU y el segundo en Dinamarca, nos muestran como las estadísticas de siniestralidad de los conductores noveles no presentan resultados positivos en el objetivo de minimizar el número de accidentes de este colectivo. En esta misma línea Linden et al., (2019) y Mirman et al., (2018) también presentan estudios similares sobre la percepción de los estudiantes en la conducción segura, de forma que el primero aplica un programa de estudios formativo en las escuelas de secundaria de EEUU, informando sobre las estadísticas de siniestralidad por conductores y peatones distraídos o somnolientos, de forma que tras aplicar el programa los resultados mostraron un nivel de concienciación de los estudiantes manifestando que aprendieron nueva información y recomendarían el programa a otros, por lo que se considera un método de colaboración universitaria voluntaria multidisciplinar orientada a la prevención de la salud pública. Riaz et al., (2019) evalúa el programa de educación en seguridad vial "Traffic Weeks" basado en la conducción bajo los efectos del alcohol y los riesgos de tráfico con estudiantes belgas de secundaria. En términos de apreciación, los estudiantes tuvieron un efecto positivo en la mayoría de las variables socio cognitivas (actitud, amistades subjetivas de normas e intención) principalmente en el taller sobre los efectos del alcohol en

comparación con el taller de riesgos de tráfico. Kennedy et al., (2018) también analiza el programa escolar de seguridad vial, "Docudrama del Royal Automobile Club of Queensland" con estudiantes de secundaria a través de un grupo control y otro experimental sobre los efectos de que los estudiantes puedan hablar con un conductor que utilice el teléfono mientras conduce. En este sentido los resultados del grupo experimental fueron significativamente positivos respecto al grupo control y además los conductores con conductas disruptivas manifestaron arrepentimiento por sus acciones.

4. CONCLUSIONES.

En base al objetivo de elaborar una revisión bibliográfica a través del método descriptivo narrativa, descriptivo de mapeo de evidencia y sistemática de la literatura, los resultados a nivel cualitativo no han aportado una imagen global de cómo está legislada y regulada la movilidad sostenible y el transporte activo a nivel nacional. No existe un contexto institucional claro de la que emanen los proyectos de movilidad urbana sostenible que se puedan aplicar a nivel municipal. A nivel cuantitativo existe un volumen de literatura científica amplio de investigación, y una base documental de carácter divulgativa y formativa considerable (guías, iniciativas, proyectos educativos y recursos didácticos)

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los docentes de Educación Física de diferentes comunidades autónomas y profesores de cinco universidades españolas por sus aportaciones documentales para elaborar esta revisión bibliográfica.

6. REFERENCIAS

Adaros-Boye, M., Duclos-Bastías, D., Giakoni-Ramírez, F., Espinoza-Oteiza, L., Cid-Robles, C., & Matus-Castillo, C. (2021). Promoting sustainable mobility: Impact of an urban biking programme on university students. Sustainability, 13(22), 12546.

Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?. Revista de la Sociedad Española del Dolor, 21(6), 359-360.

Allirani, H., & Verma, A. (2022). Quality of Life (QoL) Effects of Sustainable Transport Policy Framework in Developing Economies. Transportation in Developing Economies, 8(1), 1-13.

Anderson, L., Bates, L., & Madon, N. S. (2021). Police-led, school-based driver education: a pre-and post-comparison of young driver self-reported behaviour and intentions including gender differences. Crime Prevention and Community Safety, 23(2), 174-189.

Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2015). Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física. Nutrición Hospitalaria, 31(3), 1232-1239.

Ato, Manuel y López, Juan J. y Benavente, Ana (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29 (3), 1038-1059.

Aularia, R. (2019). Pulpí. Almería. España. La educación vial como instrumento de prevención. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 8(2), 45-48.

Blanchette, S., Larouche, R., Tremblay, M. S., Faulkner, G., Riazi, N. A., & Trudeau, F. (2021). Associations Between School Environments, Policies and Practices and Children's Physical Activity and Active Transportation. Journal of School Health.

Bojesen, A. B., & Rayce, S. B. (2020). Effectiveness of a school-based road safety educational program for lower secondary school students in Denmark: A cluster-randomized controlled trial. Accident Analysis & Prevention, 147, 105773.

Buckley, A., Lowry, M. B., Brown, H., & Barton, B. (2013). Evaluating safe routes to school events that designate days for walking and bicycling. Transport Policy, (30), 294-300.

Burgueño, R., González-Cutre, D., Sevil-Serrano, J., Herrador-Colmenero, M., Segura-Díaz, J. M., Medina-Casaubón, J., & Chillón, P. (2020). Psychometric properties of the teachers', parents' and peers' versions of the Perceived Autonomy Support Scale for Active Commuting to and from School (PASS-ACS) in children and adolescents. Travel behaviour and society, 20, 322-330.

Carson, V., Kuhle, S., Spence, J. C., & Veugelers, P. J. (2010). Parents' Perception of Neighbourhood Environment as a Determinant of Screen Time, Physical Activity and Active Transport. Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne De Sante Publique, (101)2, 124-127.

Chillón, P., Evenson, K. R., Vaughn, A., & Ward, D. S. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, (8). doi: 1010.1186/ 1479-5868-8-10

Del Fresno, D. B. (2010). Bikeability: un nuevo concepto de educación vial en las escuelas. EmásF: revista digital de educación física, (5), 6-19.

Delgado, J. M. L. (2009). Educación vial, visión intergral, interdisciplinar e interinstitucional. Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos, (2), 6.

Ergler, C. R., Freeman, C., & Guiney, T. (2020). Pre-schoolers' transport imaginaries: Moving towards sustainable futures?. Journal of Transport Geography, 84, 102690.

Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2000). La educación vial como contenido transversal: Análisis de una experiencia. Innovación educativa.

Faskunger, J. (2013). Promoting active living in healthy cities of Europe. Journal of Urban Health, 90(1), 142-153.

Gandini, P., Marchionni, G., Studer, L., & Maja, R. (2019). Sustainable and aware mobility explained to children. Sustainability, 11(23), 6668.

García, L. A. G. (2011). Optimización dinámica de estrategias de movilidad sostenible en áreas metropolitanas (Doctoral dissertation, Universidad Politécnica de Madrid).

García-Peñalvo, F. J. (2017b). Taller de revisión sistemática de literatura. Salamanca, España: Grupo GRIAL. doi:10.13140/RG.2.2.34015.87206

Garzón, P. C. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. Deporte y actividad física para todos, (4), 94-101.

González, S. A., Sarmiento, O. L., Larouche, R., Chaput, J. P., Katzmarzyk, P. T., & Tremblay, M. S. (2021). Prevalence and correlates of active transportation to school among Colombian children and adolescents. Journal of physical activity and health, 1(aop), 1-11.

Gristy, C., & Johnson, R. (2018). Home-to-school transport in contemporary schooling contexts: an irony in motion. British Journal of Educational Studies, 66(2), 183-201.

Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. Ene, 9(2), 0-0.

Gutiérrez Gallego, J. A., Jaraíz Cabanillas, F. J., Muñoz, R., Ruiz Labrador, E. E., Castro Serrano, J., Gómez Escobar, V., & Jiménez Espada, M. (2018). Plan de movilidad sostenible de la Universidad de Extremadura. Diagnóstico de la movilidad en los Campus.

Henning, E., Ferreira Schubert, T., & Ceccatto Maciel, A. (2020). Modelling of University Student Transport Mode Choice in Joinville: A Binary Logistic Model for Active Modes. Journal of Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems, 8(4), 678-691.

Huertas-Delgado, F. J., Herrador-Colmenero, M., Villa-González, E., Aranda-Balboa, M. J., Cáceres, M. V., Mandic, S., & Chillón, P. (2017). Parental perceptions of barriers to active commuting to school in Spanish children and adolescents. European journal of public health, 27(3), 416-421.

Kennedy, A., Cullen, B., Firman, D., Fleiter, J. J., & Lewis, I. (2018). Peer passenger intentions to speak up to a risky driver: A theoretically-guided investigation of the effects of a high school road safety education program. Transportation research part F: traffic psychology and behaviour, 54, 15-27.

Kitchenham, B. A., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. Version 2.3 (EBSE-2007-01).

Linden, P. L., Endee, L. M., Flynn, E., Johnson, L. M., Miller, C. A., Rozensky, R., ... & Verderosa, C. (2019). High school student driving perceptions following participation in a distracted driving curriculum. Health promotion practice, 20(5), 703-710.

Loo, Becky P. Y. and Chow, S. Y.,(2006). Sustainable Urban Transportation: Concepts, Policies and Methodologies. Journal of Urban Planning and Development, 132(2), pp. 76-79.

López, A. M. (2005). Educación vial para todos. Nuestra Realidad Educativa, 177.

Malone, K., & Rudner, J. (2016). Child-friendly and sustainable cities: Exploring global studies on children's freedom, mobility, and risk. Young, 12, 1.

Martín Rodríguez, I., García Gutiérrez A., García López, L. M. (2007): La Educación Vial en la era digital: una experiencia de desarrollo de un tema transversal en Educación Física. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. 32 (17):103-118.

Martínez-Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I. J., Castillo, R., Zapatera, B.,... & Tercedor Sánchez, P. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: Estudio AVENA.

Martínez-Gómez, D., Eisenmann, J. C., Gómez-Martínez, S., Veses, A., Marcos, A., & Veiga, O. L. (2010). Sedentarismo, adiposidad y factores de riesgo cardiovascular en adolescentes. Estudio AFINOS. Revista española de cardiología, 63(3), 277-285.

Masoumi, H., Rooijen, M. V., & Sierpiński, G. (2020). Children's Independent Mobility to School in Seven European Countries: A Multinomial Logit Model. International journal of environmental research and public health, 17(23), 9149.

Merino Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (parte 3). Revista. En Salud en Tabasco, (1-2)36-40.

Mihăescu, O. (2020, December). Towards a Responsive Understanding of Sustainable School Architecture. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 960, No. 3, p. 032106). IOP Publishing.

Mirman, J. H., Roche, B., & Higgins-D'Alessandro, A. (2018). School safe driving climate: Theoretical and practical considerations for promoting teen driver safety in school settings. Traffic injury prevention, 19(6), 644-650.

Moreno Díaz, R. (2008): Los temas transversales en la Educación Primaria. La educación vial en el área de Educación Física. EFDeportes.com. Revista Digital. Año 13, nº 124.

Faherty, T. R., & Morrissey, J. E. (2014). Challenges to active transport in a car-dependent urban environment: A case study of Auckland, New Zealand. International Journal of Environmental Science and Technology, 11(8), 2369-2386.

Ferrari, G., Guzmán-Habinger, J., Chávez, J. L., Werneck, A. O., Silva, D. R., Kovalskys, I., ... & Fisberg, M. (2021). Sociodemographic inequities and active transportation in adults from Latin America: an eight-country observational study. International journal for equity in health, 20(1), 1-13.

Fishman, E., Washington, S., & Haworth, N. (2015). Bikeshare's impact on active travel: Evidence from the United States, Great Britain, and Australia. Journal of Transport & Health, 2(2), 135-142.

Fortunato, G., Scorza, F., & Murgante, B. (2020, July). Hybrid Oriented Sustainable Urban Development: A Pattern of Low-Carbon Access to Schools in the City of Potenza. In International Conference on Computational Science and Its Applications (pp. 193-205). Springer, Cham.

Jamal, S., Mohiuddin, H., & Paez, A. (2020). How do the perceptions of neighborhood conditions impact active transportation? A study in rajshahi, bangladesh. Transportation Research Part D: Transport and Environment, 87, 102525.

Jaraiz-Cabanillas, F., Hernandez-Carretero, A., Ruiz-Labrador, E., & Antonio Gutierrez-Gallego, J. (2018). A methodological proposal to plan school catchment areas: Promoting active and sustainable mobility. Documents d' Analisi Geografica, 64(1), 73-98.

O'Neill, B. (2020). Driver education: how effective?. International journal of injury control and safety promotion, 27(1), 61-68.

Pisoni, E., Christidis, P., & Cawood, E. N. (2022). Active mobility versus motorized transport? User choices and benefits for the society. Science of The Total Environment, 806, 150627.

Queiroz, M. M., Roque, C., & Moura, F. (2020). Shifting from private to public transport using duration-based modeling of a school-based intervention. Transportation research record, 2674(7), 540-554.

Rahman, M. L., Moore, A., Smith, M., Lieswyn, J., & Mandic, S. (2020). A conceptual framework for modelling safe walking and cycling routes to high schools. International journal of environmental research and public health, 17(9), 3318.

Riaz, M. S., Cuenen, A., Dhondt, S., Craps, H., Janssens, D., Wets, G., ... & Brijs, K. (2019). Evaluation of a road safety education program based on driving under influence and traffic risks for higher secondary school students in Belgium. Safety, 5(2), 34.

Rodríguez-Rodríguez, F., Cristi-Montero, C., Celis-Morales, C., Escobar-Gómez, D., & Chillón, P. (2017). Impact of distance on mode of active commuting in Chilean children and adolescents. International journal of environmental research and public health, 14(11), 1334.

Ros, R. G., Molina, J. G., & Ferrando, P. J. (2001). Evaluación de la percepción de riesgo en la Educación Vial: desarrollo de una escala dirigida a escolares de Educación Primaria y Secundaria. Psicothema, 13(2), 234-239.

Rosendo Ramos, D. (2010): La educación vial como tema transversal. Sevilla: Wanceulen.

Sánchez Gómez, O. B., García Sempere, P. J., Gallego Milla, M., Sierra Serrano, M. A., López del Amo González, J. J. y Medina López, J. (2006): Aprender la Educación Vial en las clases de Educación Física y Educación Especial. EFDeportes.com. Revista Digital. Año 11, nº 99

Sancho Arranz, V. (2018). Desplazamiento activo escolar.

Santos, L., & De las Rivas Sanz, J. L. (2008). Ciudades con atributos: conectividad, accesibilidad y movilidad. Ciudades, (11), 13-32.

Scharager, J., & Armijo, I. (2001). Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1-0 Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa Computacional.

Sipone, S., Abella-García, V., & Rojo, M. (2021). Using ClassCraft to improve primary school students' knowledge and interest in sustainable mobility. Sustainability, 13(17), 9939.

Singleton, P. A., De Vos, J., Heinen, E., & Pudāne, B. (2020). Potential health and well-being implications of autonomous vehicles. Policy Implications of Autonomous Vehicles, 5, 163.

Subbarao, S. S., & Kadali, R. (2022). Impact of COVID-19 pandemic lockdown on the public transportation system and strategic plans to improve PT ridership: a review. Innovative Infrastructure Solutions, 7(1), 1-14.

Taylor, M., & Thompson, S. (2019). An analysis of active transport in Melbourne: baseline activity for assessment of low carbon mobility interventions. Urban Policy and Research, 37(1), 62-81.

Teixeira, J. F., Silva, C., & Neves, J. V. (2019). School mobility management case study: German school of Oporto (Deutsche Schule zu Porto). Case studies on transport policy, 7(1), 13-21.

Valle, P. L. (2016). La movilidad urbana sostenible una nueva razón para fomentar el uso de la bicicleta en el ámbito educativo. EmásF: revista digital de educación física, (40), 36-50.

Villa, E., Pérez, I. J., Ruíz, J. R., Delgado, M., & Chillón, P. (2014). El desplazamiento activo al colegio: Una propuesta de intervención escolar. Tándem Didáctica de la Educación Física, 46, 24-32.

Villa-González, E. (2011). Factores personales y ambientales asociados con el desplazamiento activo al colegio de los escolares españoles.

Villa-González, Emilio y R Ruiz, Jonatan y Chillón, Palma (2016). Recomendaciones para implementar obstáculos de calidad de promoción del desplazamiento activo al colegio. RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (30),122-124.

Villa-González, E., Rodríguez-López, C., Barranco-Ruiz, Y., Cabezas-Arévalo, L. F., & Chillón, P. (2016). Evaluación de la concordancia de dos métodos para determinar la distancia del desplazamiento activo al colegio en escolares. Nutrición hospitalaria, 33(3), 713-718.

Villa-González, E., Ruiz, J. R., Mendoza, J. A., & Chillón, P. (2017). Effects of a school-based intervention on active commuting to school and health-related fitness. BMC public health, 17(1), 1-11.

Villa-González, E., Huertas-Delgado, F. J., Chillón, P., Ramírez-Vélez, R., & Barranco-Ruiz, Y. (2019). Associations between active commuting to school, sleep duration, and breakfast consumption in Ecuadorian young people. BMC public health, 19(1), 85.

Yumita, F. R., Irawan, M. Z., Malkhamah, S., & Kamal, M. I. H. (2021). School Commuting: Barriers, Abilities and Strategies toward Sustainable Public Transport Systems in Yogyakarta, Indonesia. Sustainability, 13(16), 9372.

Zannat, K. E., Adnan, M. S. G., & Dewan, A. (2020). A GIS-based approach to evaluating environmental influences on active and public transport accessibility of university students. Journal of Urban Management, 9(3), 331-346.

LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA

KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

Ante la evidente falta de interés por la lectura y el uso excesivo de las nuevas tecnologías bajo el envoltorio de esta nueva sociedad confortable, los jóvenes parecen relegar el formato tradicional de lectura clásica no solo en cuanto a los soportes, sino también en los contenidos. Con las nuevas tecnologías de la información los niños, jóvenes y adolescentes parecen dedicar más tiempo a otras actividades de entretenimiento diferentes a la lectura. De este modo, se fomenta un hábito de entretenimiento limitado a los amigos, el deporte, los videojuegos y en especial, las redes sociales.

Esta tendencia conduce a problemas en la expresión oral y escrita, concretada en la utilización de modismos inapropiados, errores ortográficos en la escritura y a la falta de identidad ante la carencia de una cultura propia que ofrece las redes sociales globalizantes. Este estudio persigue recoger novelas destacadas de autores ecuatorianos para fomentar la cultura lectora de estudiantes de bachillerato ecuatoriano. Entre las obras que se proponen destacar son: Huasipungo (Jorge Icaza), El alma en los labios (Medardo Ángel Silva), Siete lunas, Siete serpientes (Demetrio Aguilera Malta), Las Catilinarias (Juan Montalvo) y Cumandá (Juan León Mera).

Posteriormente, y desde en un enfoque cualitativo se siguió un análisis documental. En la descripción de las obras se recogieron datos

identificativos de la obra, del autor y una contextualización histórica de los posibles aportes a la identidad cultural ecuatoriana. El conocimiento de la existencia de estos hitos podrá servir para valorar su cultura y, por otro lado, ofrecer una propuesta de creación de contenido coherente con la herencia histórica. Del mismo modo, se fortalece una cultura educativa más consciente de la realidad que pueda coadyuvar a procesos de enculturación más horizontales.

Finalmente, cabe señalar que, a partir de una concisa revisión cronológica en cuanto a las novelas ecuatorianas, desde el inicio del género hasta la actualidad se denotan gran calidad y trascendencia literaria y artística, ocupando un lugar destacado entre las novelas más reconocidas en el mundo hispánico. Su futuro también es muy prometedor puesto que a la novela ecuatoriana se le atribuyen funciones como describir y condenar un problema económico, social, ideológico, político, religioso o cultural, y construir nuevas utopías. También descubrir lo invisible y dar voz a los olvidados, marginados y perseguidos para despertar, advertir, molestar, difundir ideas, distraer y sensibilizar.

2. RELEVANCIA DE LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA.

2.1. La lectura

A lo largo de los años, los humanos han evolucionado debido a la necesidad de hacer la vida más sencilla. El paso más importante de la historia es la escritura, que ha evolucionado desde escribir en piedra y luego soportar el poder de escribir a través de manuscritos. En la actualidad, la tecnología casi ha alcanzado su punto máximo, y en este sentido se han beneficiado intelectualmente las personas al permitir un fácil acceso a los libros; incluso si están en otro país o lugar (Stepan, 2012).

Etimológicamente, proviene del latín *legere*, que significa cosecha, recoger. Evidentemente, la palabra leer está relacionada con la acción de recoger algo que ya se ha leído, está ahí hasta que alguien lo recoja.

Larrosa (2003) define la lectura como una actividad relacionada con la subjetividad del lector: no solo con lo que lector sabe, sino con que es.

2.2. Niveles de lectura

2.2.1. Nivel literal

El primer nivel de lectura es donde el lector solo presta atención al contenido de la lectura. Lo escrito en el texto, y no se hacen inferencias o estándares personales durante y después de la prueba. Gordillo y Flórez (2009) mencionan: se enfoca en expresar en el texto mediante el reconocimiento o el despertar de los hechos. El reconocimiento incluye la ubicación y el reconocimiento de elementos de texto.

2.2.2. Nivel inferencial

En el segundo nivel de lectura es cuando el lector se permite ir más allá de lo escrito en el texto explícitamente y deducir lo que el escritor quiso trasmitir con su obra. Gordillo y Flórez (2009) menciona que: este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito.

2.2.3. Nivel crítico

El último nivel de lectura es el nivel que desea que alcancen los lectores. Es terminar de leer el texto para que sea posible publicar estándares personales sobre lo que se lee. Según Gordillo y Flórez (2009) En este nivel, se considera ideal, porque el lector puede emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

2.2.4. Proceso de lectura

El proceso de lectura es la forma en que la gente lee y ejecute mientras lee, es decir, cada paso del desarrollo se puede completar con éxito. Así se puede lograr la comprensión del texto.

Este proceso tiene tres pasos:

- La prelectura es el primer paso de la lectura, en el que los lectores perciben elementos fuera del libro, la primera página; a veces se puede conectar a una persona pasa el título de la obra o la historia del autor.
- La lectura es un paso intermedio, en este paso, el lector realiza la lectura del texto, a su vez verifica el proceso de cada actividad en el paso anterior. Los lectores construyen una estructura y reconocen el tipo de texto al mismo tiempo.
- En este último paso, el lector analiza los componentes de los dos primeros procesos: lectura (texto y subtexto). Para completar este paso, ciertos autores realizan actividades para verificar lo que ha aprendido de la lectura y determinar su nivel.

2.3 Tipos de lectura

2.3.1. Lectura comprensiva

La lectura comprensiva es cuando el lector adquiere todos los conocimientos transferidos del texto. Como lo menciona Camppost y Rosas (2010) a través de este tipo de lectura, y la búsqueda de contenido con información escrita; el lector debe asegurar un conocimiento completo. Este tipo de lectura, a su vez, también permite a las personas adquirir más conocimientos y pensar en sí mismas.

2.3.2. Lectura selectiva

Como sugiere el nombre, la lectura selectiva es lo que elige el lector. Este leerá o clasificará la información según su propia conveniencia, ya sea académica o individual. Como mencionaron Camppost y Rosas (2010): A través de ella buscar aspectos específicos de interés.

2.3.3. Lectura rápida

La lectura rápida es una forma para que los lectores realicen lecturas breves y alcancen a establecer un concepto general de qué trata la obra y cómo está constituida. Como mencionaron Camppost y Rosas (2010): A través de la lectura rápida de recursos, los lectores pueden formarse

un concepto general o global de la obra, ya sea en su estructura o en su contenido; es una lectura rápida sin enunciados ni enunciados.

2.3.4. Lectura reflexiva

La lectura reflexiva es la lectura en profundidad del lector. Camppost y Rosas (2010) mencionan que se trata de capturar mensajes y organizarlos, superponerlos y relacionarlos con contenido conocido. En el pasado, se requería un tiempo de aplicación prolongado debido a su alto contenido.

2.3.5. Lectura de información

Todos los aspectos del mundo y la sociedad ocurren a escala global; por ello, Camppost y Rosas (2010) mencionaron: es instrumental, incluso utilitario, el tipo de noticia correspondiente a su fuente principal de información e incluso se puede utilizar en este modo de lectura: revistas, periódicos y páginas de Internet.

2.3.6. Lectura casual o recreativa

La lectura casual se usa para conectar a los estudiantes a que utilicen obras de interés; para desarrollar hábitos de lectura lo antes posible. Como mencionan Camppost y Rosas (2010) desde los primeros años de vida es útil, porque proporciona a los niños una diversión intensa. En cuanto al contenido, ayuda a su significado simbólico y se refleja en el efecto terapéutico de ciertas historias en los pacientes de la Psicología infantil.

2. 4. La literatura

La literatura es toda palabra que se puede transformar en arte, porque “la literatura es el tesoro infinito de sentimientos, experiencias y vida que podemos utilizar. Gracias a los libros, nuestro espíritu puede romper los límites del espacio y el tiempo” (Muñoz, 1998).

La definición de literatura debe considerarse tan amplia que no siempre es la cualidad inherente de las "obras literarias". La literatura es una cosa global, porque también incluye al individuo que la creó o

consumió, su visión de la obra de arte, el objetivo que persigue la obra y la promoción o promoción que produce en una persona o sociedad.

2.4.1. Literatura clásica

En la actualidad, a menudo se la denomina "literatura clásica" para las obras escritas de la antigua Grecia o Roma y sus autores. Sin embargo, cabe señalar que el concepto clásico no se ajusta a esta definición única. El término "clásico" también responde a otras definiciones, como autor u obra digna de imitar, perteneciente al período clásico, o; sin apartarse de la tradición, como norma establecida por la costumbre y el uso (Muñoz, 1998).

En este caso, se puede decir que el concepto de "literatura clásica" se ha expandido a diferentes contextos, como ser aplicado a las obras literarias de una nación, más que a las ciudades griegas o romanas, donde las obras más representativas -al igual que Don Quijote es lo mismo que España, son considerados como la "literatura clásica" del país porque tienen un gran significado e influencia en todo el país y el mundo.

3. LITERATURA ECUATORIANA

Este concepto suele incluir todas las obras literarias producidas en Ecuador y sus respectivos creadores. Es necesario señalar que la literatura ecuatoriana no solo considera los textos producidos por el país desde su independencia, cuando el propio Ecuador se convirtió en república; por el contrario, se remonta a épocas más lejanas, quizás desde la época precolombina a pesar de las ricas tradiciones orales, pero no ha sido superado en gran medida, salvo "La diligencia del misionero español, que logró traducir la pronunciación del quechua al alfabeto latino. Por tanto, la creación de la lengua original aún existe, pero a través de la grafía latina y desbordando de allí al español" (Pérez, 2001, p.45).

Además de estas muestras literarias, la poesía lírica aborigen apropiada, por su larga duración durante el período colonial, también enriqueció diversas expresiones literarias de géneros. Por ejemplo, nació en el Real Auditorio de Quito con Fray Gaspar de Villarroel en ese momento. Lo acompañan otros nombres destacados, como Eugenio Espejo, que se

convertirá en el pionero del género informativo; no olvidemos a Juan Bautista Aguirre como representante del lirismo colonial.

Sin embargo, las obras literarias más destacadas o al menos más claramente retenidas en la memoria colectiva del país, correspondientes al período republicano, en el género narrativo. Por supuesto, esto está lejos de implicar que no se hayan utilizado otros géneros, de hecho, la poesía lírica ha sobrevivido a gran parte de la historia literaria del país e incluso ha sido pionera en movimientos literarios en el Ecuador, como el romanticismo a mediados del siglo XIX. La hazaña se le atribuye a Dolores Veintimilla de Galindo, aunque José Joaquín de Olmedo merece ser reconocido como pionero de este movimiento, porque incluso utiliza el género épico La forma de la expresión es intensa, por cierto, esto abre la puerta a todos América latina. Como decía Pérez (2001), el fuerte sentimiento nacionalista es evidente, expresado a través de su canto de libertad, su condena a España y la búsqueda del pasado de sus pueblos indígenas (p. 115).

Pero esta vez, al inicio de la República, la narrativa era la protagonista, sobre todo romántica, ya fuera una novela o un poema. Sin embargo, es importante recordar que, a pesar de esto, el género de este artículo rara vez ha sido promovido en la historia, como escritores como Federico González Suárez y la Magnífica pluma de Juan Montalvo, "Lecciones de pureza estilística" (Pérez, 2001, p.118), rara vez visto en español.

Como se mencionó anteriormente, apenas Ecuador se convirtió en república, las narrativas románticas se popularizaron en la obra literaria del país. Se destacó entre varios escritores, el famoso Juan León Mera (Juan León Mera) hasta hoy por la India. La novela romántica "Cumandá" tiene en cuenta que es famoso incluso fuera de Ecuador. Debido a este hecho, la obra de Miguel Riofrío "La Emancipada" (la primera novela publicada en Ecuador) se convertirá en la verdadera pionera de la novela romántica en el país, por lo que no ha recibido el honor correspondiente.

A fines del siglo XIX y principios del XX, la literatura ecuatoriana sufrió una transformación, dejando de lado la pasión expresada a través de la promoción de la subjetividad y la emoción, característica propia

del romanticismo, no de la razón. El modernismo es una corriente latinoamericana fundada por el poeta nicaragüense Rubén Darío. En el país, los máximos representantes del modernismo son cuatro famosos poetas, como: "La Generación Decapitada", que incluye los siguientes nombres: Arturo Borja, Humberto Fierro, Medardo Ángel Silva y Ernesto Noboa Caamaño. Este incómodo nombre fue creado para este grupo no solo por la desalentadora coincidencia de la personalidad literaria de estos personajes, sino también porque la vida de todos terminó de manera desafortunada cuando dejaron el mundo relativamente joven.

Deben haber pasado unos años antes de que alguien continúe contando la narrativa promovida por Luis A. Martínez y José Antonio Campos, siendo este último su historia realista contemporánea. Es el turno del famoso "Grupo Guayaquil", entre los que se encuentran Joaquín Gallegos Lara, Enrique Gilbert, Demetrio Aguilera Malta, Alf Personajes como Redo Pareja Diezcansecco y José de la Cuadra. Este último será considerado la figura más famosa de la organización.

Por el contrario, lo que hizo De la Cuadra a la región costera en esos años, y lo que hizo Jorge Icaza a la región serrana. Su icónica novela "Huasipungo" retrata una cruda realidad y escribió una novela vulgar que se dio cuenta El objetivo condenó los abusos y atrocidades contra los indígenas en ese momento.

En el Ecuador de la década de 1970 apareció la llamada literatura ecuatoriana contemporánea. No hubo un movimiento literario particularmente destacado en este período, pero sí hubo algunos personajes ilustres en la creación narrativa, en lo que a la novela se refiere, por ejemplo: Alicia Yánez Cossío (Alicia Yánez Cossío), se dice que su obra pertenece a realismo mágico. La obra de Jorge Enrique Adoum "Marx y una mujer desnuda", aunque en lo que a él respecta, es un autor más destacado en el género de la prosa.

4. PROPUESTA LITERARIA PARA BACHILLERATO

4.1. Primera parte

En la primera parte se presenta contenido abordado en primero de bachillerato general unificado (BGU) cuyo objetivo es desempeñarse como usuarios calificados de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales, actuar de forma autónoma y ejercer plena ciudadanía.

4.1.1. Relación con el currículo ecuatoriano

O.LL.1.7. Disfrutar de textos literarios con el propósito de despertar la imaginación y la sensibilidad lúdica frente a las palabras.

4.1.2. Autores y obras literarias

Cesar Dávila Andrade: nació el 5 de octubre de 1918 en la capital de Azuay, Cuenca. El escritor es famoso por el desarrollo de poemas, cuentos y novelas. Viene de una familia humilde y su madre es sastre para ayudar a mantener a su familia. Como sus padres querían que fuera maestro, estudió en el ordinario "Manuel J. Calle", pero estos no se completaron. Su espíritu aventurero lo llevó a buscar nuevos entornos, razón por la cual viajó a Guayaquil, luego a Quito y finalmente a Venezuela, donde él y su esposa trabajaban como periodistas en Caracas, erradicando así él mismo.

Sus obras literarias se pueden adaptar a los siguientes movimientos literarios: neorromántico y surrealismo. Participó en varios concursos, uno de los cuales fue "Ismael Pérez Pazmiño", en el que asumió el Boletín de poesía y Elegías de las Mitas, el poeta ecuatoriano ocupó el segundo lugar. Acompañado por el capitalino, Gallo René Pérez, estableció un grupo literario llamado "Madrugada". Al respecto, Cesar Dávila Andrade ha escrito textos críticos y políticos. Finalmente, el 2 de mayo de 1967 decidió suicidarse mediante una incisión en la aorta. Entre sus obras se pueden mencionar:

-El niño está en el purgatorio: es una historia escrita por César Dávila Andrade que cuenta la diferencia entre el contenido que enseña un niño

en una institución educativa y el contenido implantado en la familia y la iglesia. La historia del conflicto entre. Como dijo el pastor, esto está destinado a aprender de los estúpidos normalistas del purgatorio.

-"Viento": es un cuento del escritor ecuatoriano César Dávila Andrade, que cuenta la historia de un herrero bajo la influencia de una monja que decide casarse con una mujer mucho más joven que él. Un recurso natural mostró celos y vio que esta nueva familia seguía muy feliz a pesar de las diversas situaciones de cada día.

JUAN MONTALVO: Juan María Montalvo Fiallos fue un ensayista y novelista ecuatoriano. A partir de su pensamiento de corte liberal, su vida estuvo fuertemente marcada por el anticlericalismo y la oposición a los presidentes Gabriel García Moreno e Ignacio de Veintenilla. Cuando publicó en la Revista El Cosmopolita donde criticó de forma abierta a la presidencia de García Moreno. El escritor ecuatoriano viajó a Colombia en cuyo sitio escribió una gran parte de su obra. En la colección de sus obras publicadas, una de sus obras más famosas es La Catilinarias, y entre sus ensayos se encuentran "Siete tratados" y "Geometría moral". En este sentido, también escribió una secuela de "Don Quijote de la Mancha", titulada "El Capítulo Olvidado de Cervantes". Las Catilinarias es una de las principales obras en prosa de Juan Montalvo, escritor y periodista ecuatoriano, se titula Las Catilinarias. Esta obra describe la vida en Ecuador durante la época del dictador Ignacio Veintemilla. El siguiente es un resumen de la esencia de este trabajo.

JORGE ICAZA: Jorge Icaza Coronel es un escritor y novelista ecuatoriano, luego de terminar sus estudios universitarios en el país, se fue a Colombia para trabajar como escritor y director de teatro. Al principio escribió seis obras de teatro. En 1936, se publicó su novela más famosa " Huasipungo." en 1936. Fue con este trabajo que el escritor ganó reputación internacional y, por lo tanto, se convirtió en el escritor ecuatoriano más leído durante el período republicano. Se convirtió en uno de los mayores representantes del ciclo narrativo indígena del siglo XX.

HUASIPUNGO: En su icónica novela "Huasipungo", el autor desvela una historia ocurrida en la primera mitad del siglo XX, en la que el protagonista es el indígena Huasipungo, un pedazo de tierra de tierra

inutilizable. Estas tierras son otorgadas a sus trabajadores por los empleadores. Esta novela es una de las obras más representadas de la literatura indígena.

JOSÉ DE LA CUADRA: es un escritor ecuatoriano y miembro del famoso grupo de Guayaquil. Por su labor como escritor, es considerado uno de los narradores más destacados de la literatura ecuatoriana. Una de sus principales obras es la novela Los Sangurimas, que revela la madurez literaria del autor. En esta historia, el escritor tiene un estilo y un tema originales, que luego se colocó en la vanguardia de la generación narrativa de su tiempo. Los Sangurimas son una familia Montubia -muy a menudo violenta- sólo prevalece la ley del machete, su patriarca es Don Nicasio Sangurimas, quien es también el portavoz del orden en toda esta convulsa historia familiar. La historia se desarrolla en la finca "La Hondura" ubicada en la zona costera de Ecuador.

4.2. SEGUNDA PARTE

4.2.1. Objetivo

En la segunda parte se presenta contenido abordado en segundo año de bachillerato general unificado (BGU) cuyo objetivo es evaluar críticamente la literatura ecuatoriana relacionando con las condiciones sociales y culturales actuales con el fin de hipotetizar y consolidar opiniones.

4.2.2. Relación con el currículo ecuatoriano

O.LL.1.8. Recrear textos literarios leídos o escuchados para expresar su imaginación y dialogar creativamente con ellos.

4.2.3. Autores y obras literarias

IVÁN ÉGÜEZ: nació el 27 de diciembre de 1944 en Quito, la capital de Ecuador, y murió en 2014. Durante su carrera, escribió: novelas, poemas y prosa. Estudió en la Universidad Central del Ecuador, se dedicó al periodismo y fue nombrado director del Departamento de Cultura y Radiodifusión unos años después.

Su carrera como escritor comenzó en su juventud, convivió con un grupo de estudiantes y escritores autoproclamados "frente cultural" que se rebelaron contra las costumbres y el gobierno a través de sus obras. Su obra más destacada es la novela "Los linares", mismo artículo que ganó el Premio Aurelio Espinosa. Entre sus obras se destacan:

OMI: es la historia del escritor ecuatoriano Iván Égüez, la trama está basada en la vida de un hombre que sueña con ver su rostro. El personaje está muy interesado en lo que ve y trata de encontrar una explicación, o por el contrario encuentra al dueño de ese rostro. Un día, en la librería, finalmente encontró a la entidad con el rostro con el que había soñado.

James Dean: James Dean es un cuento escrito por el ecuatoriano Iván Égüez. Este se basa en la vida de una viuda. Por la noche, cosas extrañas empezaron a suceder en la casa de esta mujer. Obviamente no explicaron. La viuda tenía miedo de lo que pensaba que era el fantasma de su difunto esposo., Pero al final cuando sucedió la verdadera razón de estas cosas extrañas, toda la historia ha sufrido un cambio inesperado y enorme.

DEMETRIO AGUILERA MALTA: Demetrio Aguilera Malta (Demetrio Aguilera Malta) es un escritor, cineasta, pintor y diplomático ecuatoriano, sus obras literarias se basan en la realidad de la vida que ha desarrollado, que representa la preciosidad de su cultura. Algunas de sus obras se publican en México, que es el país en el que vive desde 1958.

Durante su carrera, ha ocupado diversos cargos públicos como viceministro de Educación, a cargo de los negocios en la Embajada de Ecuador en Chile, como Comisionado de Cultura en Brasil, y como Embajador de Ecuador en México. Este sentimiento también se desempeñó como docente, donde realizó diversas conferencias y cursos en algunas universidades de América Latina, América y Canadá.

En el campo del periodismo, trabajó como corresponsal de guerra durante la Guerra Civil española, y también trabajó en los periódicos "La Prensa" y "Telégrafo" de Guayaquil. Otros periódicos para los que trabaja incluyen El Diario de Panamá, El Gráfico y La Estrella de Panamá, todos ubicados en la ciudad de Panamá.

Durante su carrera literaria, es considerado uno de los escritores más importantes del Ecuador. En este sentido, es uno de los miembros

fundadores de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, el Grupo de Guayaquil, la Comunidad de Escritores Latinoamericanos y la Casa de la Cultura Latinoamericana. Su libro ha sido traducido a muchos idiomas. Entre sus obras más famosas es "Siete lunas, siete serpientes". La historia cuenta un lugar lleno de misticismo, donde el autor logra combinar varios puntos de la fantasía literaria con la realidad. Este trabajo es reconocido en Ecuador por su alto valor cultural.

JUAN LEÓN MERA: Juan León Mera Martínez (Juan León Mera Martínez) es un ensayista, novelista, pintor y político ecuatoriano. Dentro del alcance de la obra de este escritor, se destacan el Himno Nacional y la Novela Ecuatoriana Cumandá. En el ámbito político, este escritor es partidario del presidente Gabriel García Moreno.

En cuanto a la pintura, se puede decir que fue uno de los pocos pintores románticos y uno de los primeros pintores que empezó a utilizar el costumbrismo. Ambos estilos ayudaron a enriquecer las artes plásticas de la primera república de Ecuador.

Asimismo, este escritor es considerado uno de los principales pioneros de la novela ecuatoriana por su famosa novela Cumandá. Por otro lado, refiriéndose a la carrera política de este escritor, se puede apreciar que fue gobernador de Cotopaxi, secretario del Consejo de Estado, senador, presidente del Senado y presidente del Congreso.

La obra maestra del autor es "Cumandá". Es una novela romántica que cuenta una historia de amor entre dos protagonistas. A través de esta obra, el autor logró combinar el romanticismo con las cuestiones culturales e indígenas que existían en su época, contando una historia sobre la explotación de los indígenas. Todas sus obras literarias son las siguientes.

4.3. TERCERA PARTE

4.3.1. Objetivo

En la tercera parte se presenta contenido abordado en tercer año de bachillerato general unificado (BGU) cuyo objetivo es seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y

veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.

4.3.2. Relación con el currículo ecuatoriano

O.LL.2.11. Apreciar el uso estético de la palabra, a partir de la escucha y la lectura de textos literarios, para potenciar la imaginación, la curiosidad, la memoria y desarrollar preferencias en el gusto literario.

O.LL.2.12. Demostrar una relación vívida con el lenguaje en la interacción con los textos literarios leídos o escuchados para explorar la escritura creativa.

4.3.3. Autores y obras literarias

ALICIA YÁNEZ COSSÍO: Alicia Yánez Cossío (Alicia Yánez Cossío) es una escritora, periodista y poeta ecuatoriana, y fue nombrada la "Gran Escritora Ecuatoriana del Siglo XX". Esta mujer ecuatoriana ha creado una serie de obras literarias, las cuales se basan en las narrativas de los principales roles del desarrollo de las mujeres, cuyos roles deben enfrentar la búsqueda de su propia identidad con valentía y poder de decisión.

Además de convertirse en la primera mujer ecuatoriana en recibir el Premio Sor Juana Inés de la Cruz en 1996, esta escritora ecuatoriana también se ha convertido en una de las principales figuras de la literatura ecuatoriana y latinoamericana. Entre sus obras se destacan:

BRUNA, SORCHE Y LOS TÍOS: La novela se compuso originalmente de una serie de relatos cortos aislados, que luego fueron unificados por el propio autor. Este trabajo representa a un escritor ecuatoriano completado en 5 años. La autora expone críticas a una sociedad asfixiante a través de su personaje femenino principal Bruna. Bruna es una adolescente que no puede luchar contra el medio ambiente y se ve obligada a huir para no contagiar a Sorosh., Esta es una enfermedad que ataca a todos los que se quedan en la ciudad.

SÉ QUE VIENEN A MATARME: En esta obra, el autor relata diferentes hechos ocurridos en un período caótico y complicado de la historia de Ecuador, que es la etapa de la dictadura. A través de la relevancia de Gabriel García Moreno para uno de los líderes políticos más importantes de la

región, el autor brinda a los lectores otra perspectiva sobre los hechos que marcan la política ecuatoriana.

En este sentido, la crítica ha caracterizado el libro como una biografía de este personaje histórico, que revela la otra cara de la dictadura, que hasta entonces estaba escondida en los muros de Carondelet. La novela se convirtió en una película dirigida por Carl West.

MEDARDO ÁNGEL SILVA: es un escritor, poeta, compositor y músico ecuatoriano. Además de pertenecer a la llamada generación decapitada, sus obras también son consideradas un fiel representante del modernismo en la poesía ecuatoriana. El primer poema del escritor se envió a El Telégrafo, pero nunca se publicó porque no fue aceptado. La obra del autor se divide en dos volúmenes, el primer volumen se titula "El árbol del bien y del mal", y el segundo volumen se titula "Antología de poemas". Durante su adolescencia, creó "El Libro del Amor", "La Voz Inefable", "Estampados Románticos" y "Estancias". Sus obras también incluyen ensayos poéticos y una novela corta llamada "María Jesús". Este escritor se llama "hijo del poeta". Se suicidó en 1919 a la edad de 21 años.

Entre sus obras se puede mencionar El alma en los labios, escrito por Silva unos días antes de su suicidio, el 9 de junio de 1919, y publicado por El Telégrafo el 11 de junio del mismo año; aunque el historiador Osvaldo Carrión confirma que fue escrito en diciembre de 1918 y estuvo íntegramente dedicado a la musa del autor, Amada Villegas.

JUAN BAUTISTA AGUIRRE: Juan Bautista Aguirre es un famoso escritor y poeta que vivió en el período colonial español y es considerado uno de los principales pioneros de la poesía hispana y ecuatoriana. Sus poemas pertenecen a la gongorina actual, y destaca su obra el artículo del intelectual ecuatoriano Gonzalo Zaldumbide "El gran poeta guayaquileño del siglo XVIII, padre Juan Bautista Aguirre" (P. Juan Bautista Aguirre). La obra de Juan Bautista Aguirre fue completamente descubierta en 1937, a partir de su descubrimiento de "Poemas castellanos, obras juveniles y misceláneas". Los siguientes son algunos de sus versos.

LUIS ALFREDO MARTÍNEZ: Luis Alfredo Martínez Holguín es un escritor, pintor y político ecuatoriano. Su vida estuvo profundamente influenciada por el liberalismo y fue amigo del presidente Eloy Alfaro.

En política, también se ha desempeñado como representante del Congreso Nacional de la Provincia de Tungurahua, gobernador de la provincia, viceministro de Educación Pública y otros cargos importantes.

Otros en el campo literario son considerados los iniciadores del realismo en el país. Una de las primeras novelas que escribe este autor es "Cuerpo viejo, corazón joven", que nunca ha publicado.

Su obra maestra es "A la costa", una novela realista que describe los cambios sociales ocurridos en el Ecuador a fines del siglo XIX. En 1903 fundó la Academia de Bellas Artes y la Academia de Ciencias de Quito.

4. CONCLUSIONES

En los primeros años de vida, la educación es la base fundamental de la enseñanza. A medida que el cerebro madura, desarrolla la capacidad de entenderse unos a otros. Iniciar un proceso gradual de comprensión, donde desarrollan la cognición. Las necesidades de los demás, la experiencia desde el entorno básico como la familia y la familia. La escuela no solo favorece el desarrollo físico e intelectual de los niños, sino también el social y emocional.

A través de la experiencia práctica de la lectura se enriquece la creatividad, el análisis reflexivo y autonomía para autoevaluar problemas. La lectura literaria es un recurso cuya meta es oportunidades para comprender la realidad circundante en varios entornos reales o imaginarios.

La lectura de la literatura va más allá de adquirir conocimientos a los estudiantes que están ejerciendo el acto de leer, es conocer la diversidad, que permite la formación de ciudadanos con valores morales, ejercer sus derechos y desarrollar la capacidad de conocer la historia de la sociedad actual.

Desde la enseñanza de la lectura literaria, en los primeros años de vida, da la construcción de principios de toda la formación de niños y niñas. Su trabajo es promover un mejor desarrollo y aprendizaje con la familia y la educación.

En Ecuador, la literatura y la poesía juegan un papel importante en la cultura y la historia nacionales. Por ejemplo, un grupo de poetas alcanzó

una sensibilidad popular a través de la poesía, los temas fueron temas controvertidos como la desigualdad, el amor y la muerte.

Algunos autores confirmaron esta información y nombraron las novelas Huasipungo (Jorge Icaza), El alma en los labios (Medardo Ángel Silva), Siete lunas, Siete serpientes (Demetrio Aguilera Malta), Las Catilinarias (Juan Montalvo) y Cumandá (Juan León Mera) óptimas para los estudiantes de BGU.

Finalmente, se concluye, que las obras literarias ecuatorianas recolectadas son objetos de potencial y deben popularizarse para promover las novelas clásicas formen parte de nuestra identidad o, por el contrario, utilizarlas con nuevas ideas dentro del currículo ecuatoriano. Puesto que, la malla curricular de la carrera adolece, en la opinión de los autores, de la falta de un mayor número de asignaturas relacionadas a la enseñanza de la didáctica de la lectura.

6. REFERENCIAS

Camppost, L y Rosas, O. (2010). Lectura Comprensiva: un estudio de intervención. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 43(1), 12-21.

Gordillo Alfonso, A., y Flórez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107. D

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica.

Muñoz, J. L. (1998). La mirada del 98. Arte y literatura en la Edad de Plata.

Pérez, E. (2001). Teorías contemporáneas de la inteligencia: Una revisión crítica de la literatura. PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5(2), 6.

Sandoval, Y. S. (2015). El género novelístico en la literatura ecuatoriana. Universitas, (23), 183-206.

Stepan, L. (2012). Funciones estratégicas y recursos retóricos, Vladímir Putin, José Luis Rodríguez Zapatero y Angela Merkel. http://hdl.handle.net/10251/27366

EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD
Universidad de Santiago de Compostela

JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN
Universidad de Loyola

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia colonial es inherente a la historia y estructura cultural de los países de Europa. En el caso de España nuestro pasado como potencia colonial está muy presente en la forma que tenemos de pensarnos, así como en el acceso que tenemos a un mundo "hispánico" transatlántico, estableciendo ciertas referencialidades que crean jerarquías y lógicas aún muy presentes. El ser herederos de esa tradición eurocéntrica, como potencia precursora, ha creado toda una serie de paradigmas y marcos de referencia cultural y simbólica de la que no podemos escapar. Este estancamiento, que mucho tiene que ver con la autoconvencimiento de pertenecer a una cultura "superior", es una posible fuente de falta de perspectiva crítica y, sobre todo, es un poderoso anclaje que dificulta la auto cuestión y, por ello, emprender el camino de la mejoría.

Esta ponencia propone explorar las propuestas decoloniales realizadas a partir del "Sur Global" aplicadas a la educación, especialmente en la enseñanza superior. El énfasis en cuestionar las lógicas heredadas históricamente por la educación y la apuesta por invertir en la relación dialéctica entre la realidad, el mundo y el conocimiento humano dando prioridad al diálogo intercultural y la valorización de las olvidadas "epistemologías otras", hacen de este enfoque especialmente interesante para aplicar en realidades de los países históricamente irradiadores del "poder eurocéntrico".

La llamada pedagogía decolonial abre la posibilidad de desbrozar un paradigma educativo hegemónico que tradicionalmente ha tenido en el prejuicio de su propia superioridad y en el avance de un capitalismo político cada vez más agresivo sus grandes piedras angulares para que su cuestionamiento no obtenga avances significativos. Ante una sociedad sometida a una globalización digital hegemónica de los canales de consumo, potenciado por la pandemia de Covid-19, que van generando un imaginario común cada vez más extendido, se van constatando su heterogeneidad étnico-cultural dado el flujo internacional de trasvases de población, haciendo cada vez más urgentes las necesidades de cuestionar la jerarquía tradicional de valores que se identifican con un modelo ideal de ciudadanía. Por ello, frente estos dos fenómenos evidenciados, tal vez indagar sobre una descolonización pedagógica que refuerce los vínculos comunitarios sea, en efecto, crear una pedagogía de resistencia capaz de visibilizar y caracterizar experiencias y perspectivas críticas para la construcción de sociedades mejor equipadas emocional y educativamente frente a los desafíos que estamos viviendo. Analizando los últimos avances en el campo de la enseñanza desde la perspectiva decolonial e intercultural realizada desde América Latina, pretendemos señalar sus puntos fuertes, así como criticar sus aspectos más imprecisos, reflexionaremos sobre las posibilidades que una propuesta así tendría en el ámbito académico español, especialmente en la enseñanza superior.

2. OBJETIVOS

Este texto tiene como objetivo primordial debatir la necesidad de incorporar una visión decolonial a la educación en España, en forma general y sin ambición de imponer catedra. El interés es entender que es el pensamiento decolonial, como se constituyen sus bases referenciales y puntos principales. A partir de ahí, rescatar una serie de conceptos y prácticas que sirvan para cuestionar el modelo pedagógico actual, así como la ontología y el ecosistema epistemológico en el que el España habita. Partimos de la premisa de que los currículos escolares, así como los diferentes niveles de enseñanza no abordan críticamente, ni en metodología pedagógica ni en temáticas de contenido, los verdaderos desafíos que España vive como país periférico europeo, su esencia como Estado

plurinacional y su conformación social cada día más pluriétnica. Vivir de espaldas a estas realidades se ha convertido en una fuente inagotable de tensiones territoriales, sociales y políticas. Enseñar desde una perspectiva crítica emancipándonos de paradigmas estrictamente eurocéntricos, que tienen a la propia España como una periferia silenciada, y dialogar, así como aprender de epistemologías y propuestas otras venidas del sur del mundo, es un camino interesante que explorar.

3. DISCUSIÓN

3.1. Adentrándonos en la colonialidad: cómo identificarla y combatirla

El colonialismo desde un punto de vista más clásico fue una estrategia de reubicación demográfica con miras a expandir la influencia comercial y cultural de un pueblo en concreto. Pero esta estrategia fue, durante la expansión europea desde finales del siglo XV, potenciada y masificada en todo un proceso histórico que modificó el mundo para siempre. Según el Diccionario de Economía Política de Borísov, Zhamin y Makárova, el colonialismo es definido como la "política de los estados capitalistas económicamente más desarrollados orientada hacia la esclavización y la explotación de los pueblos de países atrasados en el aspecto económico" . En este sentido, el colonialismo no solo surgió, sino que se desarrolló hasta los límites que conocemos gracias al nacer y desenvolverse el modo capitalista de producción. No en vano, el colonialismo europeo y sus diferentes variantes (como el imperialismo informal aplicado en América Latina), llegó a dominar casi todo el planeta junto a las poblaciones que contenía, completamente dominadas directa o indirectamente por una forma muy concreta y etnocéntrica de entender la realidad, y completamente sometida a una jerarquización social global.

Pero el colonialismo escondía una herencia que trascendía a su "mero" dominio político y económico de un pueblo, la colonialidad. Esta indica el patrón de relaciones que emerge en el contexto de la colonización europea, especialmente en las Américas, y constituye un modelo de poder moderno y permanente. La colonialidad atraviesa prácticamente todos los

aspectos de la vida y se configura, según la pensadora Catherine Walsh (2005), a partir de cuatro ejes estrechamente ligados entre sí. El primero hace referencia a la colonialidad del poder, refiriéndose al establecimiento de un sistema de clasificación social basado en la categoría de "raza" como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en el contexto capitalista global del trabajo.

El segundo eje es el que hace referencia al conocimiento, parte del supuesto de que Europa se constituye como un centro de producción de conocimiento que descarta la viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros saberes que no son europeas o europeizadas (preferiblemente sometidos al paradigma patriarcal y racial). Dominio que ha inducido la infravaloración y folclorización de lógicas y conocimientos otros realizados históricamente por la ancestralidad o las comunidades subalternizadas o racializadas

La colonialidad del ser, que sería el tercer eje, es ejercido a través de la subalternización y deshumanización de los sujetos colonizados según esta jerarquía. El valor humano y las facultades cognitivas de estos pueblos se ven continuamente descreditadas por el filtro indeleble de su color y sus raíces étnico-culturales.

El cuarto eje es el de la colonialidad de la naturaleza y la vida misma. A partir de la división binaria que enfrenta a la naturaleza a la sociedad, se niega la relación que nos ha marcado como especie entre los mundos biológico, humano y simbólico. Acabando por descartar los elementos esenciales de los marcos referenciales, asociados a las creencias y conocimientos tradicionales que sustentan los sistemas integrales de vida de las poblaciones marginalizadas. Desacreditar esta relación holística con la naturaleza, tejida por pueblos tradicionales, es la condición que permite desconocer las formas de ser, conocer y organizar de estos pueblos y, así, subordinarlos y sostener la matriz racista que constituye la colonialidad moderna.

Por tanto, se puede aventurar que las relaciones entre los diferentes pueblos se han constituido históricamente en Occidente desde una perspectiva colonial, es decir, como extensos movimientos de dominación económico-política y subordinación sociocultural. En los últimos siglos,

las sociedades europeas, y posteriormente occidentales, han liderado amplios procesos de redistribución, dominación y explotación de la población mundial. La contradicción colonial está configurada por procesos imperialistas en los que el sobredesarrollo de los países denominados del "Norte" trae consecuencias económicas y políticas, culturales y ambientales que agravan las vulnerabilidades de los pueblos del "Sur" (Carr; Thesése, 2012).

Podemos entonces ver que existe un sistema que consigue perpetuarse actuando como pulsaciones pasivas de dominación epistemológica y cognitiva, que tienen como una de sus consecuencias últimas hoy en día la invalidación de los conocimientos de las culturas consideradas subalternas o marginales. La única estrategia que se ha mostrado eficaz en las últimas décadas es el encuentro contrahegemónico e intercultural entre estos pueblos silenciados en el que la justicia social y ambiental se conjugan, en una perspectiva democrática más amplia, participativa y funcional (Arshad-Ayaz; Naseem, 2017).

Por supuesto, no es un camino fácil, ya que necesita construir críticamente la interculturalidad, requiriendo transgredir y desmantelar la matriz colonial presente en el capitalismo y crear otras condiciones de poder, conocimiento, ser, sentir y vivir, que apuntan a la posibilidad de vivir en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad y las parcialidades sociales. La interculturalidad como combate a la colonialidad debe asumirse como una acción deliberada, constante, continua e incluso insurgente, entrelazada y guiada (Walsh, 2005).

3.2. INTERCULTURALIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DESCOLONIZADA

En este sentido podemos pensar a España, como parte integrante de una sociedad globalizada. En ella es visto como un país "puente" o "transicional" entre el "Norte" y el "Sur" global, donde no solo transitan personas, como migrantes, sino que su propia sociedad es percibida como europea pero no al mismo nivel que otras que conforman la centralidad de ese "Norte". La dificultad que tenemos para superar analizarnos radica en lo profundamente complejo que es abstraerse de ciertas lógicas como dominador y aprender de los diferentes movimientos sociales,

comunidades y asociaciones que actualmente buscan deconstruir los dispositivos de sujeción a través del desarrollo de procesos de articulación en red en el que la interculturalidad es la base del sistema. Estos proponen el encuentro radicalmente democrático entre diferentes sujetos y grupos, implicando el desarrollo de la escucha del otro, aliado a una capacidad de autocrítica. Más que una actitud de conmiseración y solidaridad con el otro, la interculturalidad implica una revisión radical de las perspectivas socioculturales, políticas y epistemológicas que se movilizan para interactuar con el otro.

Entre estas asociaciones, destacan, por ejemplo, las que trabajan con migrantes en situación de marginalidad o exclusión social. A través del ejercicio de la reflexión y la escucha, la disponibilidad a la formación y la reelaboración continua en el proceso de cooperación es posible reconocer la forma en que observamos a otros hombres y mujeres que vienen de lejos. De esta manera, podemos comprender mejor qué es necesario cambiar en el trabajo del profesor y descubrir puntos de vista inusuales sobre el trabajo educativo, social y clínico que integren a esas poblaciones otras históricamente, y actualmente, silenciadas (Cima, 2012). Que ese espacio horizontal y proactivo sea ocupado por estas poblaciones, como podrían ser los propios migrantes anteriormente citados u otras como la población gitana, pueden traer esas miradas y discusiones que reflejan inevitablemente como su situación produce otro tipo de percepciones que generan nuevos sistemas de atribución de significados ajenos al que consideramos "normal". Esto puede servir como punto de partida para fomentar reflexiones importantes entre el profesorado y el alumnado, especialmente aquellas que auto-cuestionen las propias perspectivas, a veces obsoletas y coloniales, que asumen al entrar en contacto con los demás, interesante sobre todo cuando se ven cuestionados contextos y personas que tienen asumido una cierta actitud de tolerancia y aceptación. Quizás por eso el choque cultural, visto como un desencuentro violento, siempre tiene la característica de la aleatoriedad.

La imposibilidad de conocer radicalmente al otro produce un cortocircuito, una especie de desconcierto en la forma de pensar de quienes interactúan con él. Pero la desorientación puede ser un terreno fértil

para promover la necesidad y el deseo de detenerse, de volver a escuchar, de mirar atrás, de volver a los propios confines e interrogantes. La propuesta de Walsh (2010) en el que analiza el carácter multidimensional y complejo de las experiencias educativas realizadas en la interacción entre sujetos y movimientos sociales de diferentes identidades culturales, resulta bastante interesante para elaborar referentes teóricos, así como metodológicos, para una educación intercultural descolonizada. Actuar como intermediario entre dos o más culturas, particularmente en contexto de diferentes generaciones de migrantes o con poblaciones étnicamente marginalizadas, permite identificar la diferencia en el enfoque de la educación entre países del norte y del sur. En esta doble perspectiva, es capital comprender la importancia eminente de la educación intercultural como mediadora de las relaciones entre los diferentes grupos sociales, así como la importancia de utilizar procesos de intercambio intercultural para la deconstrucción de estereotipos, así como para descolonizar y acabar con las jerarquías que generan culturas subalternas.

3.3. Perspectivas conceptuales para una pedagogía decolonial

El encuentro entre la propuesta decolonial y la educación se construye entre cuatro conceptos que sirven como base para subvertir la organización de las aulas, las relaciones entre el alumnado y el profesor y construir una educación crítica. El primero sería el concepto de interseccionalidad, vista ésta como una lente poderosa para visualizar la trama construida entre los diferentes tipos de opresión presentes en nuestra sociedad, así como para cuestionar las visiones esencialistas de las identidades que, privilegiando ciertos marcadores identitarios, terminan por considerar a cada individuo como meras consecuencias. La interseccionalidad se refiere a una teoría transdisciplinaria que busca aprehender la complejidad de las identidades y las desigualdades sociales a través de un enfoque integrado (Vigoya, 2016). Refuta el encierro y jerarquización de los grandes ejes de diferenciación social, como podrían ser las categorías de sexo, género, clase, raza, etnia, edad, discapacidad y orientación sexual. El enfoque interseccional va más allá del simple reconocimiento de la multiplicidad de sistemas de opresión que

operan desde estas categorías, postulando su interacción en la producción y reproducción de las desigualdades sociales en la dinámica de los procesos educativos (Bilge, 2009). El entramado de opresiones presente en la sociedad tiene sus raíces en el fortalecimiento de las jerarquías asociadas al patriarcado, capitalismo, así como en los procesos de colonialidad que configuran histórica y estructuralmente la realidad presente. Desvelar estas telarañas en contextos educativos es fundamental para que se puedan construir nuevas prácticas educativas equitativas y democráticas.

El segundo concepto a tener en cuenta para poder construir una pedagogía decolonial es el del empoderamiento. Esta expresión nos remite al sentido de lo que entendemos por poder, tan a menudo en el sentido común asociado con un valor negativo, de sujeción e imposición. Muchos filósofos y científicos sociales se han ocupado del poder desde diferentes enfoques y perspectivas (Zimmerman, 2000). De estos diferentes enfoques se derivan diferentes significados de empoderamiento, ampliamente discutidos por la comunidad académica. Nosotros destacamos el empoderamiento como un término que se refiere a una serie de actividades, desde la asertividad individual hasta la resistencia colectiva, la protesta y la movilización, que cuestionan los fundamentos de las relaciones de poder. Para los individuos y grupos, cuyo acceso a los recursos y al poder está determinado por la clase, casta, etnia y género, el empoderamiento comienza cuando no solo reconocen las fuerzas sistémicas que los oprimen, sino que también actúan para cambiar las relaciones de poder existentes. Por tanto, el empoderamiento es un proceso dirigido a transformar la naturaleza y dirección de las fuerzas sistémicas que marginan a las mujeres y otros sectores excluidos en determinados contextos (Batliwala, 1994).

Es importante destacar algunas de las dimensiones señaladas por varios autores (Sleeter, 1991; Riger, 2002; Feste & Anderson, 1995) como parte de los procesos de empoderamiento dirigidos a sujetos marginados, inferiores y subordinados: la dimensión epistemológica, relacionada con un análisis crítico de la realidad; el subjetivo, referido al autoconocimiento, la autoestima y la confianza en las propias potencialidades; la política, relacionada con la participación, el compromiso y la

movilización social, y la económica, relacionada con la capacidad de producir bienes y servicios. Es, por tanto, un proceso complejo y multifacético. No hay que olvidar también de que se trata de promover procesos a través de los cuales las personas y grupos sociales inferiores y oprimidos descubren su poder y liberan energías que los constituyen como sujetos y actores sociales. Este es un componente muy importante de la educación intercultural crítica y decolonial. El fortalecimiento de los sujetos silenciados es fundamental para la afirmación de los procesos educativos democráticos, orientados a construir relaciones sociales justas y reconocer el potencial de todos, individual, comunitaria y colectivamente.

El tercer concepto es el racismo. Es una cuestión que aún suscita una intensa discusión, pues problematizar el racismo como paradigma histórico de dominación en la construcción social, cultural, económica y política de nuestras sociedades sigue siendo difícilmente abordables. En contextos europeos aún más, pues el racismo es ampliamente confundido con la xenofobia. Considero importante ubicar este tema en el contexto de la promoción de la educación para las relaciones étnico-raciales, componente indispensable de la educación intercultural crítica, decolonial y antirracista. En nuestra sociedad, a pesar del consenso entre todos los científicos sociales de que vivimos en una sociedad que aún sigue discriminando racialmente, la creencia de que no es así todavía está profundamente arraigada en la imaginación social. Cuando admitimos el racismo, se sitúa a nivel individual, visto como una mala conducta. Admitir el racismo estructural todavía no es consensual. El racismo es el resultado de la propia estructura social, es decir, de la forma "normal" en la que se constituyen las relaciones políticas, económicas, legales e incluso familiares, no siendo una patología social ni una ruptura institucional. El racismo es estructural, los comportamientos individuales y los procesos institucionales se derivan de una sociedad, cuyo racismo es la regla y no la excepción, por lo que trabajar los temas étnico-raciales presentes en nuestra sociedad es fundamental (Almeida, 20019).

La incorporación de la cuestión de la blancura a la reflexión sobre las relaciones étnico-raciales, que generalmente se ve como la norma, una realidad naturalizada y sobre la que no es necesario reflexionar sobre

su especificidad, ha adquirido una importancia creciente. En diferentes países del mundo, la investigación sobre este tema se ha ido extendiendo. La blancura se entiende como una posición en la que los sujetos que ocupaban esa posición eran sistemáticamente privilegiados en cuanto al acceso a los recursos materiales y simbólicos, inicialmente generados por el colonialismo y el imperialismo, se mantienen y conservan en la contemporaneidad (Schucman, 2016). Y aunque este problema pueda parecer lejano en un contexto como el de España, hay que tener en cuenta que son jerarquías globales que emanan de una epistemología eurocéntrica que la impuso históricamente y en la que, España y sus ciudadanos, están inseridos de una forma u otra. Por ello, sigue arrastrando esa forma de ver el mundo con lugares y poblaciones racializados, muchas veces no solo imaginados como realidades otras inferiores y problemáticas, sino que en la interactuación cotidiana emanan esos prejuicios. A esto, tenemos que añadir que poblaciones provenientes de otros lugares del mundo, sean de primera, segunda o tercera generación, acarrean sus propias estructuras mentales en las que predomina el racismo y que también deben ser descolonizadas, haciendo de esta cuestión mas importante de lo que puede parecer en un primer momento. Por una educación intercultural crítica y decolonial, que asuma la perspectiva antirracista, incorporar el tema de la blancura en los procesos educativos, buscando promover la conciencia de los privilegios que configuran a la persona blanca en la sociedad en la que vivimos y poder impulsar procesos orientados a su desnaturalización es un requisito muy importante.

El último concepto a tener en cuenta es el de la Ecología del Saberes, teniendo como referencia el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. Boaventura afirma que el pensamiento moderno tiene un carácter "abismal", es decir, consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles en la que lo invisible sustancia lo visible. Las distinciones invisibles se establecen a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos distintos: los que quedan a un lado u otra de la línea del ser, como un abismo (Santos, 2010). En el pensamiento abismal, la ciencia moderna tiene la exclusividad de lo universal y lo verdadero. El conocimiento producido al otro lado del abismo es inexistente. En este sentido, el conocimiento producido por sujetos

socioculturales subalternizados es negado, reducido a creencias, opiniones, tradiciones, comprensiones intuitivas, en el mejor de los casos. Afirma que, originalmente, la línea abisal estaba ligada al colonialismo y, por tanto, tenía una ubicación territorial: la zona colonial. Sin embargo, este carácter abismal está estructuralmente presente en el pensamiento occidental moderno. Sigue siendo un elemento estructurante de las relaciones políticas y culturales excluyentes que dan forma al sistema mundial contemporáneo. Para Santos, la desigualdad global y la injusticia social están necesariamente asociadas con la injusticia cognitiva global.

Por tanto, para afirmar procesos orientados a la construcción de la justicia social global, es necesario superar la perspectiva abismal e instituir una forma de pensar desde el "Sur Global", poéticamente concebido como una metáfora del sufrimiento humano, que confronta el monocultivo de la ciencia moderna y la perspectiva que la universaliza como único pensamiento válido. En resumen, se trata de promover la justicia cognitiva, componente indispensable de la justicia social, que no tendrá éxito si se basa únicamente en la idea de una distribución más equitativa del conocimiento científico (Santos, 2007).

Para alcanzar este punto es fundamental una Ecología de Saberes que busque promover la interrelación del conocimiento asumido como científico con otro conocimiento considerado no científico. No se trata de afirmar uno y negar el otro, sino de ponerlos en diálogo, partiendo de una presencia compartida, horizontal y la comunicación mutua. Cabe señalar que, para el autor, en la ecología de saberes, la búsqueda de credibilidad por el conocimiento no científico no implica desacreditar el conocimiento científico. Se trata, por un lado, de explorar la pluralidad interna de la ciencia, es decir, las prácticas científicas alternativas que se han visibilizado a través de las epistemologías feministas y poscoloniales y, por otro lado, promover la interacción e interdependencia entre el conocimiento científico y otros conocimientos no científicos (Santos, 2010).

Esta perspectiva nos desafía a problematizar el conocimiento escolar. Reconociendo los diferentes saberes producidos por diferentes grupos socioculturales. Promover una ecología del conocimiento en el ámbito

escolar, favoreciendo el diálogo entre el conocimiento socialmente valorado y dominante y este conocimiento. Supone ampliar nuestra concepción de qué conocimiento debe ser objeto de atención, entre confluencias y tensiones, y a trabajar en las escuelas, institutos y universidades, asumiendo los posibles conflictos que surgen de la interacción entre estos conocimientos. Esta es una dinámica fundamental para que podamos desarrollar currículos que incorporen referencias de diferentes universos culturales, acordes con la interculturalidad crítica y decolonial. Los diferentes temas resaltados deben ser concebidos de manera interrelacionada hacia la construcción de procesos educativos en una perspectiva intercultural crítica y decolonial.

3.4. Propuestas iniciales para descolonizar la educación

Por supuesto, y como hemos visto hasta ahora cuando nos referimos a una pedagogía decolonial debemos entender previamente que ésta surge como una propuesta emergente que busca ser consolidada en el debate académico, especialmente en aquel que busca un posicionamiento crítico. Por ello queremos proponer, desde estas perspectivas, una serie de elaboraciones que pueden ayudar a abordar el desafío en las propias aulas y centros.

La primera elaboración tiene como objetivo subvertir la perspectiva histórica. Pero para ello primero debemos tener en cuenta en la que escuela en particular, y las instituciones de enseñanza en general, han sido el principal canal por el que se han consolidado las diferentes nociones y prácticas que han afianzado y expandido los ideales de razón, progreso y capital, como los horizontes legítimos de realización y "éxito" del sujeto moderno (Pineau, Dussel y Caruso, 2005) ¿Por qué la asociación historia y escuela? Pues porque en esta institución es la que ha sido capital para anclar una historia que ha marcado con mortal severidad los criterios que han legitimado y validado una única forma de representar el mundo, que sería la propuesta desde el eurocentrismo,

Por ello, tener en cuenta la posibilidad de abordar una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía decolonial, reconoce desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, dejando espacio a la contingencia de reconocer otras formas

de entender la historia, sus protagonistas y puesta en escena, como una configuración que ha sido tradicionalmente conveniente y que necesita de deconstrucción. Significando en esencia desmantelar todo el entramado conceptual y su reflejo epistemológico que termina perpetuando los sistemas de exclusión, así como sus variantes como la segregación y otros mecanismos de control. Poniendo en cuestión la imposición que vivimos de que el actual sistema globalizante es un fenómeno natural que encuentra su razón de ser en una construcción teleológica del discurso y el entendimiento histórico.

Además, es importante tener en cuenta, como segunda elaboración, que una pedagogía decolonial exige necesariamente poner en práctica, metodologías educativas de naturaleza emancipatoria. Y este puede ser más conflictivo, pues asumir una perspectiva emancipatoria no siempre activa la empatía del docente. Por ello podemos entenderlo como un intento de ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en las apuestas pedagógicas cuyo propósito central tenga como objetivo propiciar espacios formativos que contribuyan en la transformación crítica de la realidad social en la que están inseridos. Al mismo tiempo, esto debe estar apoyado por una apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas. Esto es vital para formar una conciencia histórica que permee los corsés de la educación actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya como una mirada epistémica propia, capaz de producir nuevos significados sobre la realidad habitada y sobre sí mismo.

Es por ello por lo que hablamos de promover prácticas educativas emancipatorias. Las mismas deben dirigirse a la formación de una conciencia histórica como respuesta a la domesticación y estandarización que hay instaladas en las formas de enseñar, formar y educar, fuertemente influenciadas por las lógicas coloniales. Por supuesto, llegar a este tipo de compromiso social, e incluso político, suponen precisamente crear experiencias otras que reviertan las imposiciones hegemónicas actuales. Esto se consigue instaurando y concienciando tanto al alumno como al profesor para que tomen la responsabilidad de ser sujetos pensantes, críticos, creadores, generadores de cultura, como agentes y protagonistas de la justicia social, la equidad y el reconocimiento

de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia (Zemelman, 2007).

Por último, la tercera elaboración propone descentrar la perspectiva epistémica colonial. Esto implica por supuesto un cuestionamiento a los parámetros, contenidos y postulados de aquellos enfoques epistemológicos hegemónicos que desde un eurocentrismo histórico han apuntalado una única manera de interpretar y conocer el mundo, y que ha sido ampliamente asumida formando parte del ADN de la cotidianidad, cuyo modus operandi es naturalizar jerarquías y diferencias que validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno (Mignolo & Walsh, 2002).

Por todo lo hablado hasta ahora, cabe solo decir que es de importancia capital asumir que una pedagogía decolonial en nuestro contexto nacional encara el extraordinario reto de cuestionar las convencionales formas de producción de conocimiento instaladas en las prácticas educativas cotidianas. Esto supone la osadía de someter a una reflexión crítica su funcionamiento habitual, y en especial, los principios pedagógicos propios eurocentrados y excluyentes que le caracterizan. Una pedagogía decolonial, teniendo en cuenta todo lo hablado hasta ahora, se debe esforzar en propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean disparadores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, crear y transformar la cultura y las relaciones sociales. La intencionalidad ultima es promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas del sistema educativo, insistimos que, a todos los niveles, con la única finalidad de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia sean un desafío en si mismo a lo hegemónicamente instituido.

4. CONCLUSIONES

Uno de los mayores desafíos que afronta el Estado español a nivel social es la encrucijada de su situación como Sur en el Norte, que presiona para la conformación de un sentimiento nacionalista “unificado” que

choca directamente con su verdadera esencia plurinacional y pluriétnica. Un proceso de auto cuestión desde una perspectiva crítica debería poder ayudar a encajar las diferentes piezas para construir las nuevas identidades basadas en la interculturalidad, la interseccionalidad, el empoderamiento, el anti-racismo y la ecología de saberes.

Esto ayudaría primero a aceptar que España vive sometido a una estructura de poder en una posición ambigua que desdibuja por completo su capacidad de entender su lugar en el mundo, algo compartido por su sociedad y cuya situación no resuelta crea tensiones inagotables étnico-raciales, territoriales y políticos.

Las prácticas educativas son desafiadas en la perspectiva decolonial del conocimiento para contribuir al proceso de revitalizar las culturas y las identidades de los pueblos subalternizados. Las investigaciones muestran que, en un intento por recuperar las prácticas culturales tradicionales y las prácticas culturales occidentales críticamente apropiadas, estos pueblos intentan, en interacción con otros grupos socioculturales, comprender los múltiples significados, a veces paradójicos, de las mediaciones interculturales con las sociedades en las que viven. y delinear sus estrategias interculturales.

Los enfrentamientos interculturales, que se amplían e intensifican con la intensificación de la migración y la movilidad internacional en el contexto de la globalización del mundo contemporáneo, desafían a cada grupo a reflexionar y asumir sus propios límites y umbrales en la relación intercultural con los demás. Esto implica descolonizar los paradigmas del conocimiento que constituye la modernidad. El pensamiento fronterizo, en efecto, desafía la ideología moderna de una cultura única y universal. El surgimiento de múltiples paradigmas desafía a diferentes sujetos socioculturales al reconocimiento mutuo y la solidaridad entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-actuar en las relaciones sociales y ambientales.

Para ello podemos aprender de los enfoques decoloniales de la educación abordados en otros lugares del mundo, en el que por ejemplo se busca un sistema educativo de lo local, basada en la relación con la tierra, a lo global, en la que todos tenemos cabida en esa relación. La

educación decolonial en este contexto implica la estrategia de repensar los mismos conceptos heredados de la ciencia occidental tradicional sobre las personas y la naturaleza, pero aplicando otros marcos y epistemologías.

Por ejemplo, intentar incorporar marcos referenciales africanos aportados por migrantes o población asociada a esa tierra, puede presentar una oportunidad para desafiar un sistema capitalista o colonialista que tenemos ampliamente asumido y que no tienen por qué ser asumidos por todos. Otros paradigmas interesantes que podrían pensarse es el de los pueblos indígenas de América, y hacer posible una educación decolonial recurriendo a sistemas de conocimiento alternativos que nos obliguen a poner en práctica los conceptos anteriormente listados.

Un hermoso proceso íntimamente ligados a la recuperación de las identidades de las personas que tradicionalmente han sido silenciadas o negadas. Por ello, reclamar e integrar sistemas de conocimiento alternativos que permitan a los pueblos subalternizados o tradicionalmente marginados repensar sus relaciones sociales, culturales y con el propio medio, también están comprometidos en un proceso de reclamar quiénes son ellos y que papel tienen en la sociedad.

Estas estrategias educativas se cruzan por supuesto con enseñanzas psicopedagógicas de tolerancia y autoconfianza, pues crear esta contra narrativa en el sentido de que se desafían las narrativas maestras sobre la sociedad, la nación, los territorios, la cultura, la naturaleza o la ciencia, sirven para que que al mismo tiempo los estudiantes descolonicen su comprensión de cómo se han transformado como personas.

No hay que descartar esta posibilidad de una pedagogía en tono decolonial, a pesar de que pueda requerir un importante trabajo sostenido en el tiempo para que resulte viable y no una quimera. Para ello no debemos tirar la toalla frente a la necesidad de hacer un trabajo de reflexión crítica permanente, ligada a la idea de que es posible establecer alternativas otras, de educación y formación humana, instauradas en criterios nuevos a los que han sido establecidos forzosamente desde la colonialidad del poder. Es cierto que una agenda o un plan de trabajo de una pedagogía en clave decolonial está aún por hacer, si podemos

aseverar con contundencia que los desafíos y retos planteados ante las desigualdades, oclusiones y encubrimientos epistemológicos, culturales y sociales que han tenido lugar a lo largo de la historia en la que España ha sido verdugo y víctima, son lo suficientemente concluyentes para que se den los primeros pasos, propuestas y avances, aunque sean de carácter reflexivos, para abrir un debate académico y cultural serio por abordar estas cuestiones desde una nueva y subversiva perspectiva crítica. Perspectiva crítica que hace falta desde hace mucho.

5. REFERENCIAS

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA.

Arshad-Ayaz, A., & Naseem, M. A. (2017). Creating "invited" spaces for counter-radicalization and counter-extremism education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 6-16.

Batliwala, S. (1994). The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In Sen G.; Germain, A. & Chen, L. C. (eds). *Population policies reconsidered: health, empowerment and rights*. Harvard University Press.

Carr, P. R., & Thésée, G. (2012). Lo intercultural, el ambiente y la democracia: buscando la justicia social y la justicia ecológica. *Visão Global*, 15(1-2), 75-90.

Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, 2(3), 1-17.

Dussel, I., Caruso, M., & Pineau, P. (2003). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Ediciones Paidós.

Feste, C., & Anderson, R. M. (1995). Empowerment: from philosophy to practice. *Patient education and counseling*, 26(1-3), 139-144.

Mignolo, W.; Catherine W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. In Walsh, C.; Schiwy, F. & Castro-Gómez, S. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 17-44. Abya Yala.

Riger, S. (2002). What's wrong with empowerment. *A quarter century of community psychology*, 395-408. Springer.

Santos, B. D. S. (2007). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos estudos CEBRAP, 71-94.

Schucman, L. V. (2016). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Veneta.

Sleeter, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through multicultural education*. Suny Press.

Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Blingüe Intercultural.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Zemelman, H. (2007). Epistemología de la conciencia histórica. In Zemelman H. y Dussel, E. (comps.). *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*, 33-59. Instituto Politécnico Nacional.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. *Handbook of community psychology*, 43-63. Springer.

EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO

CARMEN RAMÍREZ-HURTADO
Universidad de Granada

VICTORIA CAVIA-NAYA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las nuevas tecnologías en la Sociedad Red ya estaba suponiendo una revolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la era pre-Covid. La pandemia global ha supuesto una fuerte aceleración en estos cambios, con el problema de compatibilizar estos nuevos sistemas con los tradicionales y, además, con la vida personal.

El surgimiento de los PLE (*Personal Learning Environment*) supuso un elemento clave en esta revolución. En la actualidad, se han hecho estudios sobre las herramientas que utilizan los estudiantes para buscar inormación, compartir e interactuar (García-Martínez, 2021), la influencia del sexo en la construcción de los PLE (Olmos-Gómez, et al., 2020), el papel que juegan las redes sociales (Agusintadewi, et al., 2021) o la gamificación de los entornos (Firwana et al., 2021), así como la necesaria flexibilización de estos y su engranaje con la educación tradicional (Whalley, et al., 2021).

Tomando el término PLE en un sentido amplio –esto es, no sólo teniendo en cuenta las plataformas virtuales, sino cualquier herramienta que el estudiante maneje para su aprendizaje (Coll, de Gispert & Rochera, 2010)- es obvio que el tiempo constituye la primera de todas en el orden epistemológico y existencial: en primer lugar, porque toda nuestra vida y por ende, nuestro desarrollo educativo, se da

inexorablemente en el tiempo; en segundo lugar, porque es lo más "personal" que cada alumno puede manejar y administrar.

Por otro lado, los sistemas educativos formales están construidos sobre unas raíces sociales con una determinada concepción del tiempo –qué es, cómo se vive, en qué se invierte, etc. –. Este pilar es constitutivo del sistema de un modo tan firme y sólido que aun los cambios evidentes que están surgiendo encuentran grandes dificultades para penetrar en el mismo.

Aun si considerásemos el PLE solo desde el punto de vista de las plataformas digitales que lo constituyen, el concepto de tiempo que subyace al uso de estas ha de ser contemplado como un elemento determinante en estas formas de aprendizaje. En otros contextos el tiempo ya se ha visto como determinante, como ha ocurrido en el análisis social de internet (Castells, 2000, 2003, 2008, 2011), los estudios sobre comunicación asíncrona que citaremos más adelante y la convicción clara de que en un PLE cambia radicalmente no solo el dónde y el cómo sino el cuándo aprender (Salinas, 2008). En esta revolución espaciotemporal que suponen los entornos digitales quizá se ha prestado más atención a la ruptura de tabiques –*Ubiquitous Technology*- que a las implicaciones temporales que la misma comporta para el individuo.

El ecosistema personal de aprendizaje se presenta como algo temporalmente complejo. Es decir, con dimensiones de tiempo diversas y superpuestas frente a la concepción prácticamente monolítica que representan cualquier sistema formal, como es el de la enseñanza universitaria en el ámbito europeo-continental y al que se referirán principalmente los ejemplos. Analizando estos modelos temporales teóricos tendremos una idea más clara de las implicaciones prácticas y pedagógicas que cada uno de ellos lleva consigo, así como la forma en que estos enfoques –personal e institucional- pueden converger según un modelo armónico. Sobre todo, porque esta armonía, como hemos señalado, ha sufrido importantes disonancias a propósito de la pandemia.

El problema a tratar se fundamenta, pues, en cuestionar qué modelo de tiempo subyace a la concepción tradicional de la enseñanza y cómo

podría diseñarse una nueva concepción que armonizara las nuevas tecnologías en general y los PLE en particular.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación podrían formularse así:

- Definir el concepto de tiempo en la sociedad actual.
- Analizar su incidencia en la educación y sus paralelismos con la economía.
- Explorar nuevas perspectivas temporales basadas en las cosmovisiones ofrecidas por la música y la física.
- Proponer un nuevo paradigma espaciotemporal globalizado e integrador.
- Ofrecer algunas propuestas de aplicación práctica señalando los desafíos implícitos.

3. DISCUSIÓN

3.1. EL CONCEPTO DE TIEMPO EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

El tiempo es un factor importante en nuestras vidas y el análisis de su complejidad lleva a consideraciones físicas, psicológicas o sociales que entrelazan sus significados y evolucionan con la historia (Ornstein, 1970; Zimbardo & Boyd, 2009). Su percepción es una elaboración de nuestra mente que se apoya en la experiencia del cambio (Torán, 2012).

Aunque desde la perspectiva existencial el único tiempo real es el del momento presente, la memoria y la capacidad de crear imágenes permite abstraer representaciones como la de la flecha pasado-presente-futuro que responde al modelo de "tiempo reloj" surgido en la revolución industrial dentro de la economía capitalista y con la productividad como objetivo prioritario, fundamentado en los presupuestos de la física newtoniana, y consagrado en la modernidad. Un modelo en claro

contraste con la sociedad artesanal o preindustrial, donde los tiempos vitales y humanos seguían muy paralelos a los ritmos de la tierra y al tiempo biológico, como ya se reflexionó en su momento desde la paleontología con conceptos como el del *deep time* (Gould, 1987)

La posmodernidad afianza aún más este modelo sagital, pero acelera su velocidad e intensifica sus exigencias productivas. La direccionalidad de la flecha es cada vez más elevada en altura, pues todo debe hacerse bajo la consigna del *más*: más rápido, más alto y en mayor cantidad. Algunos ya han constatado que estamos dentro de un ritmo insostenible a nivel económico, ecológico e individual (Rosa, & Scheuerman, 2009).

Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas del siglo XX subrayan esta velocidad productiva clásica, pero la aceleran a través de la revolución digital y de las comunicaciones, dando lugar a la llamada Sociedad Red o Sociedad de la Información y del Conocimiento. La productividad y el poder se sustentan en la generación, el procesamiento y la transmisión de información. En consecuencia, es lógico que la temporalidad se vea afectada por una lógica diferente que necesita de nuevas categorías e imágenes para su interpretación.

La Sociedad Red se sustenta sobre un nuevo paradigma del conocimiento basado en la tecnología de la información donde el cambio se produce por la codificación del conocimiento a través de los avances de la microelectrónica y las tecnologías de las comunicaciones. Esta revolución tiene como base material Internet, que amplía sus efectos a partir de la dimensión interactiva de la Web 2.0. (Castañeda, 2010; Castells, 2000).

La nueva situación presenta ventajas para un mundo cada vez más intercultural, interdependiente y multidimensional. La facilidad y rapidez de las comunicaciones a través de la red tienen una utilidad y conveniencia no discutible, que se resume en la reducción de tiempo y distancia implicados en cualquier proceso. Pero a la vez, la revolución de la tecnología de la información proyecta sobre la persona peligros como los de una conciencia fragmentada, digitalizada y virtualizada (Menzies, 2005), donde todo es prácticamente instantáneo y obliga a una especie de compresión de espacio y tiempo que rompe las coordenadas naturales y produce una transformación cognitiva de la cual no

podemos calcular aún las consecuencias. El acortamiento del tiempo empleado sobre los flujos globales ha llevado a pensar en una imagen de cuasi-instantaneidad para el cálculo del tiempo. De aquí que Castells hable del tiempo "atemporal", aunque en sentido estricto no pueda haber instantaneidad absoluta (Castells, 1999). En esta misma línea de aceleración de procesos técnicos, se habla de contracción espacial y temporal, y se entiende que en el tiempo su máxima expresión es la simultaneidad (Gómez, 2008). El modelo de la física no es del todo ajeno a estas reflexiones sobre el significado social del tiempo, como prueba la ruptura entre la dimensión espaciotemporal en el ámbito de la investigación sobre el universo o en los estudios sobre las nanopartículas (Greene, 2006).

En la Sociedad Red el tiempo de reloj de la era industrial ha sido superado por el "tiempo digital": un tiempo que comparte con el tiempo clásico newtoniano la sagitalidad, reforzada y ascendente, pero que suma la característica de la dispersión. Ahora se trata de la atomización del tiempo que exige a cada persona estar siempre en activo ya que los ordenadores y la Web no se desconectan nunca. Dicha exigencia implica igualmente estar y no-estar en varios lugares a la vez, estar virtualmente en muchos, no estar realmente en ninguno y no poder desconectarse nunca.

Una sociedad en la que domina el conocimiento comunicado a través de la información, y donde esta información es ya conocimiento, inevitablemente tiene que suscitar cambios que afecten a la educación, que vive igualmente imbricada en la nueva concepción temporal. En consecuencia, reclama su propia reflexión.

3.2. EL TIEMPO EN EDUCACIÓN FORMAL Y SU PARALELISMO CON LAS LEYES DE MERCADO

Aunque hay algunos estudios sobre el tiempo en educación, en su mayoría consideran la dimensión físico-newtoniana del mismo, medido por el absoluto del tiempo de reloj o *cronos* (Gimeno Sacristán, 2008). En gran medida porque se continúa con los presupuestos intelectuales de la Ilustración y la revolución industrial, los cuales proporcionaron la base para el desarrollo del sistema público de la educación tal y como lo conocemos hoy, con grandes aciertos y probada historia, pero con

desajustes determinantes ante los que se alzan voces críticas (Biesta, 2012; Coll, Bustos & Engel, 2011; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999; Robinson, 1984, 2001).

De cualquier forma, en la práctica, se apuesta por reformas educativas que llegan en forma de disposiciones oficiales, pero sin que perpetúen un modelo ilustrado basado en la misma concepción del tiempo lineal, sagital y ascendente de la época moderna, pero ahora además sufriendo una aceleración cuantitativa. De hecho, en la educación superior se ve como dominan las disciplinas técnicas por encima de las humanidades, y en la escuela se priorizan las materias en las que prima el razonamiento lógico o deductivo (lenguaje, matemáticas y ciencias), además de que se presupone que cursarlas óptimamente implica hacerlas más rápido. Por otra parte, la educación se convierte en una cuestión de resultados cronometrados, donde el alumno debe adquirir objetivos específicos en un periodo de tiempo concreto. Además, estos resultados son medidos con el mismo patrón para todos, asumiendo que el desarrollo de cada país y de cada individuo es el mismo en el mismo tiempo (informes PISA). Algo parecido ocurre en el ámbito universitario donde el control institucional que se ejerce, en aras de la medición de la calidad, se sustenta en prácticas transmutadas de los estándares de la producción comercial en las que el objetivo fundamental es reducir costes y mejorar la productividad. En definitiva, los cambios que se están aplicando al proceso de aprendizaje son fundamentalmente sumatorios y lineales, obviando el tiempo de desarrollo individual. No es aventurado pensar que este proceso dificulte la creación y utilización optimizada de entornos personales de aprendizaje o PLEs que nacen como una nueva herramienta dentro de la Sociedad Red.

Algunos datos más refuerzan el argumento de falta de eficiencia en el uso de las nuevas tecnologías y aunque una consecuencia positiva es la modernización de las instituciones de enseñanza superior, se advierte que se trata de un cambio superficial ya que su utilización no ha llegado a modificar ni la esencia del proceso educativo ni la del discurso pedagógico. En la enseñanza superior los cambios se reducen en muchos casos al simple traslado de los comportamientos tradicionales al espacio

virtual. De hecho, apenas se produce creación de conocimiento colaborativo y cuando se hace las contribuciones son de un nivel cognitivo epidérmico, domina la comunicación unidireccional (profesor-alumno) en vez de multidireccional y, simplemente, se sustituyen las fotocopias por material en línea o las recogidas de trabajos por subidas de archivos.

La ubicuidad de los dispositivos electrónicos derriba las paredes físicas y el tiempo de reloj, exigiendo al profesorado y al alumnado una continua ocupación facilitada por la conectividad. La aparente flexibilidad del tiempo se convierte en rigidez ante la aceleración y dispersión del tiempo sagital ascendente que sirve de base a las tareas académicas productivas, ahora aumentadas al ser doblemente desdobladas en lo presencial y virtual. En consecuencia, hay que estar en tutorías físicas y virtuales, pendientes del tablón de docencia, se debe preparar el material de clase y transformarlo para la plataforma adecuada, etc. Con un tiempo de profesores y alumnos siempre compartido por actividades regladas desaparece el tiempo personal para ambos. Se podría decir que, con el modelo actual, a nivel de contenidos mi vida es transparente, y a nivel de tiempo mi vida está invadida.

3.3. PERSPECTIVAS TEMPORALES EMERGENTES PARA LA INTRODUCCIÓN DEL PLE EN LA EDUCACIÓN FORMAL

La construcción de un entorno de aprendizaje verdaderamente personal y compatible con los sistemas formales de enseñanza resulta ciertamente difícil en esta concepción temporal sagital ascendente y acelerada. El término de "ecología de aprendizaje" resulta aquí muy pertinente para el PLE, pues las definiciones de tiempo que lo integran nos van a servir para romper la perspectiva temporal prácticamente monolítica de la mayoría de los sistemas educativos, y para integrar distintas visiones del tiempo más abiertas y ecológicas.

En este sentido, la física contemporánea (teoría de la relatividad y física cuántica) nos proporciona un símil oportuno, pues considera las coordenadas del universo cuatridimensional de Minkowski (en la que la x_4 es el tiempo), y concibe la física como algo que "deja de ser un *suceder* en el espacio tridimensional para convertirse en cierto modo en un *ser* en

el ‘universo’ tetradimensional” (Einstein, 2008, p. 144). El suceder sin más pertenece a la flecha ascendente del tiempo absoluto newtoniano.

La educación, como la física en su momento –el momento de la ruptura de un paradigma (Kuhn, 2006)– necesita un replanteamiento global que integre distintas variables: lo personal y lo formal, la flexibilidad de un conocimiento abierto y sus peculiares formas de concebir el tiempo –un universo en expansión–, con la objetivación temporal necesaria en la educación formal –física newtoniana–, que sigue incluyendo espacios y programas cerrados, tiempo de reloj y objetivos mensurables desde una concreción estandarizada.

Se aprecia en este sentido el surgimiento de dimensiones de tiempo alternativas que pueden servir como ariete para la ruptura del concepto temporal de flecha ascendente. En este proceso, el PLE puede ser considerado como un microcosmos, con sus leyes físicas/educativas imbricadas en el panorama ecológico de su construcción, capaz de integrar los conceptos de tiempo alternativos emergentes en entornos convencionales y digitales, como analizamos a continuación.

3.3.1. Dimensiones de tiempo emergentes a partir de tejidos educativos convencionales

Tiempo sagital

El tiempo como material educativo va teniendo también algunos enfoques que, afortunadamente, se alejan del marco económico competitivo y son más acordes con las necesidades ecológico-educativas de cada persona.

En este sentido podemos citar el movimiento que, de forma similar a los ya extendidos *slowfood*, *slowtravel,* etc. reivindican la escuela lenta ya que “la lentitud está en la esencia misma del acto de aprender” y “disminuir la velocidad es adecuar el aprendizaje a cada alumno y a todos los saberes” (Zavalloni, 2011, p. 13). Aunque conscientes de situarse a veces cercanos a la utopía (Domènech, 2011), estos movimientos subrayan de forma muy pertinente cómo las reflexiones sobre el tiempo en la educación formal suelen ser siempre cuantitativas: número

de horas destinadas a cada aprendizaje, en lugar de lo que en realidad se puede hacer en esas horas. Y en estos ajustes superficiales se basan muchas de las incontables reformas educativas que sufren constantemente alumnos y profesores.

En Italia, y desde un planteamiento práctico surgido de una experiencia de más de 35 años, Zavalloni (2011) coincide en este enfoque y hace propuestas tan concretas como la vuelta a las escuelas unitarias, donde los alumnos no están clasificados por edades sino por niveles. También apunta "que se permita volver a la secundaria posobligatoria a los estudiantes tras algunos años de haber abandonado la enseñanza formal." (Zavalloni, 2011, p. 62).

La educación lenta entiende el tiempo de forma diferente: como proceso y desarrollo, pero sin aceleración, un *tiempo educativo sagital*, sucesivo, natural, pero no necesaria e irreversiblemente ascendente.

Tiempo espiral

En otro orden de cosas, la educación artística -siempre y cuando se entienda en su genuino significado, abierta a todos, no en las concreciones programáticas de los sistemas formales ilustrados, como los conservatorios, escuelas oficiales de arte, etc.- y más concretamente, la educación musical, también favorecen un enfoque creativo que construye una alternativa temporal a la flecha ascendente.

Pero antes de explicar con detalle este nuevo enfoque temporal conviene plantear una cuestión de vital importancia: ¿Cómo podemos compaginar el hecho de que necesitamos una perspectiva temporal secuencial para planificar la vida con la realidad incontestable de que únicamente existe el instante, el presente? La Grecia clásica de alguna manera adelantó esta cuestión al admitir tres dioses distintos para nombrar el tiempo. Tomando esa referencia, la cuestión temporal puede enmarcarse en las siguientes coordenadas: la abstracción y contexto del *cronos* finito, se vive existencialmente en el presentismo del único tiempo que tenemos o *kairós,* pero que intentamos hacer perdurar y convertir en eterno al permitir en ocasiones al propio *kairós* ser fecundado por el

tiempo infinito de *aión*. Esto último se consigue a través de la memoria que consigue reservar ese suceso en el alma.

Y es aquí donde la actividad musical puede servirnos como metáfora que de cuerpo al concepto de temporalidad. La razón de ello es que la música, por su propia naturaleza, es sonido en el tiempo. En el nivel de su sintaxis formal necesita de la descripción proporcionada por el razonamiento temporal discursivo (antes/después); en el de su aparición fenoménica se vale de la inmediatez de la intuición atemporal; y en el nivel referencial se despliega el mensaje simbólico escondido. Esta multidimensionalidad posibilita vivir el tiempo secuencialmente (*cronos*) e incluso sustraernos de este tiempo objetivo y actualizarlo (*kairós*), o reservarlo través de las potencias del espíritu (*aión* fecundando a *kairós*).

En la teoría musical, predomina el análisis tradicional de la temporalidad desde una dimensión exclusivamente formalista, desconectando el sonido de su discurrir vital. Un enfoque claramente insuficiente como quedó históricamente de manifiesto en los lenguajes musicales de vanguardia que se apartaron del sistema tradicional de la práctica común tonal (Cavia, 1998). De allí la necesidad de buscar herramientas de análisis centradas en la percepción, cercanas al tiempo real y a su discurrir existencial. La fenomenología hermenéutica viene a cubrir este vacío como muestras los trabajos de Burrows (2007), Ferrara (1991), Love (2003) o Reiner (2000).

Siguiendo esta misma necesidad y tomando a la música como un modelo temporal puede ser pertinente acudir a un tiempo fenomenológico que filosóficamente hunde sus raíces en la tradición antigua (tiempo eónico). Con ello, la medida del tiempo se hace desde la dimensión espiritual de la persona, y se puede articular en las acciones de esperar, aprehender y recordar. Así, el tiempo se convierte en una fracción de la eternidad donde el instante se vive de modo pleno y su recurrencia cíclica es a la vez igual y distinta (Castro, 2002). Aquí llamaremos a este modelo *tiempo espiral*: definido por una circularidad que no es eterno retorno, que vuelve al mismo punto, pero a diferente altura, y que ocurre igualmente en la vida y en la música. Es el tiempo de la memoria, pero no solo de la memoria cognitiva, sino de la memoria biográfica que permite integrar toda la cuarta dimensión –devenir vital– en el

momento presente. Un ejemplo, que puede servir para ilustrar los intentos que la propia música ha reflejado en este sentido, lo encontramos en algunas de las composiciones del *Ars subtilior* de principios del siglo XV. Los autores del momento ofrecen una música llena de sofisticadas técnicas compositivas y de gran complejidad rítmica que vuelcan en grafías de gran calidad estética cuyos significados implícitos se ocultan y revelan tanto en el dibujo que forma la notación como en la propia técnica musical. Es el caso del canon circular en rondó "*Tout par compas*" de Baude Cordier (1380-1440), donde el entramado y entradas sucesivas de las voces sugieren esa circularidad y eternidad del tiempo.

El tiempo espiral es un concepto que busca sugerir nuevas formas que ayuden a cambiar el modo de entender la enseñanza. Se trata de ofrecer una concepción respetuosa con los ritmos de la persona, de forma que se produzca una maduración armónica y equilibrada. En él se combinan los dos hemisferios, lo racional y lo emocional, la memoria y la imaginación, y se respetan los tiempos: la espiral –imagen de la escalera de caracol- no tiene por qué tener una base ni amplia ni estrecha. Por otra parte, hay un desarrollo, proceso y progreso, pero de una forma bien distinta al modelo sagital convencional (Ramírez Hurtado, 2006; Smythe, 2009).

Si pensamos en la interpretación o escucha musical, vemos que tampoco está presente en ella la necesidad de esa aceleración de la flecha. El progreso, valiéndose de la memoria, retorna con frecuencia a través de la recurrencia de temas melódicos o de otros parámetros musicales como el ritmo, la armonía, el timbre o el tempo. El fluir del tiempo musical va paralelo al tiempo presencial: un sonido en el tiempo que con nuestra abstracción y memoria vamos procesando, progresando o reteniendo de una manera natural.

La aplicación al terreno práctico de este modelo espiral implicaría fomentar la escucha/práctica musical desde un punto de vista educacional, e incluso considerarla dentro una educación integral. Algo que ocurre de manera reglada en ámbitos como el de las universidades norteamericanas, pues de manera libre un gran porcentaje de estudiantes de todas las disciplinas toman cursos de música en sus primeros años curriculares, incluso sin conocimientos musicales previos. De una manera más general, el modelo aplicado a la educación se concretaría en dos

fases: desacelerar los tiempos valorando el aprendizaje durante el proceso y priorizar las materias relacionadas con las enseñanzas artísticas. Por ello, entendemos que el modelo musical del tiempo espiral aplicado a la educación propone una educación sostenible: ecológica por encima de económica. El modelo temporal *espiral* basado en la fenomenología educativo-musical sirve también para integrar los aspectos del concepto de curriculum espiral que algunos han desarrollado (Emerson & Williams, 2012; Fried & Amit, 2005; Geraldi, 2008; Snider, 2004).

3.3.2. Dimensiones de tiempo emergentes a partir del tejido educativo virtual

Con el advenimiento de la revolución digital se ha reflexionado abundantemente sobre la supresión de barreras y se ha incidido, sobre todo, en una nueva concepción del espacio. Así también ha sido a la hora de entender el significado que tienen los PLEs, pues en los mismos se incluyen las plataformas virtuales de aprendizaje. Ahora bien, al referirse al tiempo, no está tan estudiado el hecho de que el manejo del mismo se está transformando igualmente de forma decisiva. Nos serviremos a modo de símil de los conceptos de la física contemporánea para tratar de entenderlo mejor.

Tiempo relativo-contextual

El concepto del tiempo desde la teoría de la relatividad busca "comprender de un modo preciso cómo se presenta el mundo ante los individuos, llamados a menudo 'los observadores', que se mueven desplazando unos respectivamente a los otros" (Greene, 2006, p. 40). Esta perspectiva puede aplicarse con propiedad a los universos educativos, y de modo muy especial, desde que la revolución digital permite la conexión de los mismos. La globalización tiene mucho que ver con el acceso a la información en cualquier momento –escala temporal- y, por ello, permite la observación de unos entornos educativos desde otros. Pero para que esta observación resulte enriquecedora hemos de ser conscientes de que todos ellos están en movimiento, que cada uno tiene un tiempo interno y que el tiempo absoluto de la era newtoniana –o de

la flecha ascendente- no es de aplicación en el análisis y comprensión de los universos educativos donde ha de insertarse el PLE.

Aunque este símil podría llevarnos mucho más lejos, solo incidiremos aquí en algunos aspectos fundamentales. Por una parte, el hecho de que la expansión del universo contrastada por la física también tiene su equivalente en el ciberespacio y su correlato temporal "…como forma de acceso a un conjunto de información virtualmente infinito y extensible en direcciones también infinitas" (Carrillo, 2004, p. 114, citado en Gómez, 2008). Por otra, el que la asunción de esta perspectiva no significa la asunción de un relativismo absoluto, perteneciente igualmente a los modelos racionales de la modernidad (Kragh, 2011).

Nos quedamos por tanto con la concepción del tiempo *relativo contextual* que conecta los universos educativos en movimiento, respetando el tiempo interno de cada uno de ellos: si la física exige abandonar la vieja noción de simultaneidad como un concepto universal con el que cualquiera está de acuerdo (Greene, 2006) tampoco podemos obcecarnos en aplicarlo a la educación.

Tiempo abierto-reticular

Otro modelo temporal muy interesante que rompe la tradición de los sistemas educativos formales es el que surge con el aprendizaje colaborativo y, de manera especial, con el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) y a través de las comunidades virtuales de aprendizaje. Si en la enseñanza tradicional la flecha cognitiva tenía un solo sentido (del profesor al alumno), en el aprendizaje colaborativo la flecha se abre en múltiples direcciones, ya que se promueve el intercambio de información y la comunicación (Coll, 2004), al tiempo que emergen la interdependencia y la corresponsabilidad. Estos cambios de la flecha cognitiva tienen un correlato en la flecha temporal que, obviamente, ha de cambiar su enfoque.

Un buen número de las investigaciones realizadas sobre este aprendizaje colaborativo en red se refieren a un aspecto intrínsecamente temporal, como es la asincronicidad. A ella se refieren los estudios específicos sobre *Asynchronous Learning Networks,* ASL. De entre ellos, algunos hacen referencia explícita al estudio de aspectos relacionados con

el tiempo (Coll et al., 2010; Coll & Engel, 2011; Suárez, 2011) mientras que otros se centran más en los análisis de contenido (Badia, Becerril & Romero, 2010; Schalk & Marcelo, 2010). Pero incluso las investigaciones que se centran en el contenido llevan implícitas nociones temporales que piden una redefinición de lo que es el tiempo en el marco de este tejido educativo. Así ocurre con nociones como la convergencia de conocimiento –llegar *a la vez* a un punto–; la argumentación y las cadenas sociocognitivas (Coll et al., 2010) –implican *sucesión temporal*– y otras referencias semánticas con dimensiones claramente temporales. Entre estas últimas estarían el *feedback* que sugiere un tiempo de ida y vuelta; la necesidad de utilizar objetos de aprendizaje reusables o RLO (*Reusable Learning Object*) (Adell Segura, Bellver & Bellver, 2008), y SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*), modelo de referencia de contenido compartido que al ser aplicados en red producen pequeños objetos de aprendizaje reusables (Glosario de *e-learning*, sf). Esta reusabilidad de los contenidos implica una perpetuidad flexible de los mismos, así como su necesaria durabilidad.

Por otra parte, cuando se han analizado el tiempo en las ASL, a veces se ha tomado como índice de medida el tiempo de reloj (newtoniano). Por ejemplo, al cuantificar los días de acceso a la red de un determinado participante (Coll et al., 2011). Pero puede resultar más sugerente y operativa la medición de esta participación con influencia educativa mediante otras unidades. Sobre todo, si buscamos una necesaria redefinición de los parámetros temporales emergentes y su impacto sobre los sistemas formales. Así ocurre con los índices de continuidad y estabilidad (Coll et al., 2011), pues dicha presencia docente es algo que difícilmente puede ser cosificado en términos de tiempo-reloj, al tratarse más bien de una presencia- influencia. Esto es, una presencia energética que, como veremos, necesita otras perspectivas temporales.

Quizá volviendo nuevamente los ojos a la física contemporánea podamos entenderlo con más precisión. Como venimos diciendo, en la física newtoniana espacio y tiempo son absolutos, a la vez que materia y energía son unidades diferentes y mensurablemente independientes. Con la formulación de la teoría de la relatividad, es bien conocida la convertibilidad que surge entre masa y energía (Bodanis, 2001). Ahora bien,

como proyección educativa de la física newtoniana, tendemos a considerar los objetos de conocimiento como si fueran materia: bloques bien delimitados y anclados a unos parámetros espaciotemporales absolutos. Pero si observamos cómo funciona la transmisión del conocimiento en las redes, esta se parece más a una transmisión energética que a una transmisión mecánica. Con una temporalidad reticular, las redes de conocimiento no son lineales: la propia asincronicidad produce cruces, *feedbacks* múltiples, multidireccionalidad, y una reusabilidad que sugiere reversibilidad energética y temporal, así como apertura del conocimiento. Si el tiempo es la cuarta dimensión física, la multitud de caminos que se abren al ramificar cada momento nos colocan en realidad en una dimensión diferente (Bryanton, 2006).

Nos encontramos entonces con que el tiempo en las redes de conocimiento colaborativo no es sagital: es más bien reticular, abierto, multidireccional y energético, siendo de esta forma mucho más ajustable a un PLE y a su acoplamiento con los sistemas tradicionales; lo que podemos llamar un tiempo *abierto-reticular.*

Tiempo indeterminado-individual

Si entendemos que un PLE es efectivamente *personal*, las categorías espaciotemporales absolutas o newtonianamente objetivas han de ser igualmente transformadas pues tanto la compresión como el manejo del tiempo han de ser individualizados y autodirigidos.

La enseñanza formal universitaria perdió una estupenda oportunidad de incorporar el PLE y reformar los conceptos de tiempo tradicional-newtoniano con el proceso de transformación hacia Bolonia y la definición de los ECTS. Aunque es un tema polémico, queremos señalar como ejemplo el paradójico aspecto de la cuantificación horaria del trabajo personal del alumno. En las universidades españolas se nos obligó a explicitar las unidades de conocimiento por créditos en los que venían especificadas las horas de trabajo presenciales –lo cual es coherente con la tradición de los sistemas formales–, pero además se debían especificar cuantitativamente las horas de trabajo *personal* del alumno, lo cual es una clara invasión del sistema temporal de la enseñanza formal mas allá de las fronteras que le son propias. Curiosamente, las universidades

británicas que han servido a veces de inspiración para Bolonia, no utilizan el crédito ECTS en este nivel de concreción: Oxford, por ejemplo, solo especifica el total de ECTS de todo un título de grado o posgrado (ni siquiera por asignaturas, The Bologna Process and the University of Oxford, sf), y esto lo hace únicamente por facilitar la movilidad profesional de sus egresados. Cambridge directamente afirma que no opera con los créditos ECTS: solo a petición de los alumnos Erasmus que lo requieran expiden el certificado de conversión correspondiente (Information for Incoming Students, 2013). Todo esto es coherente con la mayor flexibilidad y oportunidad de construcción personal del curriculum que existe en dichas universidades. No en vano, el mismo concepto de PLE surge en el Reino Unido (Adell Segura & Castañeda Quintero, 2010; Johnson & Liber, 2008) y los sistemas de enseñanza superior de la Europa continental vienen a ser bastante más reacios a la integración de este.

No obstante, parece que para el aprendizaje de adultos se acepta tímidamente una mayor personalización y flexibilidad: la extensión del *lifelong learning* se ha hecho a menudo fuera de las instituciones formales, y por tanto, se contempla una tímida apertura en sus planteamientos. La utilización del *e-learning* posibilita ampliamente esta flexibilidad, con los contenidos bajo demanda y la posibilidad real del aprendizaje autodirigido (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Quizá todo esto esté más claro para la andragogía que para la pedagogía. La primera contempla un uso más libre del tiempo y una programación y utilización de herramientas de aprendizaje verdaderamente personalizadas. Ahora bien, ¿están tan claros los límites entre una y otra? Respecto a la enseñanza universitaria, y tratándose de adultos, debieran aplicarse con más interés los principios de la andragogía que los de la pedagogía. Pero frecuentemente no es así: en la universidad se repiten con cierta frecuencia los esquemas pedagógicos de la enseñanza secundaria y sus regulaciones temporales –sagitales, ascendentes y cerradas–; y ocurre así tanto si se utilizan herramientas virtuales como convencionales.

Esto no quiere decir que la objetivación del tiempo y su medición en la enseñanza deban totalmente suprimirse, sino que su medición ha de hacerse de otra forma, y muy especialmente, la del PLE. Y aquí de nuevo podemos encontrar ideas convergentes entre la física y la educación,

salvando las distancias y subrayando siempre el carácter de símil que tiene la comparación entre ambas. El principio de indeterminación de Heisenberg afirma que no es posible conocer simultáneamente la posición y la velocidad del electrón, y por tanto es imposible determinar su trayectoria. Solamente es posible determinar la *probabilidad* de que el electrón se encuentre en una región determinada (Lindley, 2007).

Se han extraído muchas consecuencias filosóficas de esta definición. Una de las más extendidas a pesar de ser poco certera es aquella que anula la posibilidad de hacer verdadera ciencia y justifica el relativismo absoluto. Para nuestros propósitos nos basta pensar que la clave está en la aproximación probabilística o estadística a las realidades en estudio. No en vano, la investigación psicológico-educativa utiliza la estadística como medio de conocimiento de la realidad a estudiar, pues es muy consciente de que la observación totalmente objetiva no es posible. En consecuencia, se podría determinar la *probabilidad* de que un estudiante alcance unos determinados objetivos de enseñanza-aprendizaje bajo determinadas condiciones. Pero no podríamos determinar la velocidad exacta a la que se desarrollará este proceso, ni tampoco delimitar su trayectoria con exactitud ya que la misma es un suceso enteramente personal y cualquier intervención en su medición alteraría estas condiciones.

En consecuencia, se puede concluir que el tiempo del PLE desde este punto de vista subjetivo y personal es algo que solo puede medirse en términos probabilísticos, pues se trata de algo individualmente indeterminado, cuya objetivación solo puede darse desde la aproximación estadística: un tiempo *indeterminado-individual.*

4. CONCLUSIONES

4.1. PROPUESTA DE UN PARADIGMA ESPACIO-TEMPORAL GLOBALIZADO PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS PLES EN LA EDUCACIÓN FORMAL: LA CUERDA EDUCATIVA

Como resumen de las aproximaciones estudiadas en el punto anterior, concretamos aquí las dimensiones temporales que emergen de diferentes situaciones educativas y que pueden ayudar a redefinir las

concepciones del tiempo que posibiliten la articulación de los PLEs en la educación formal:

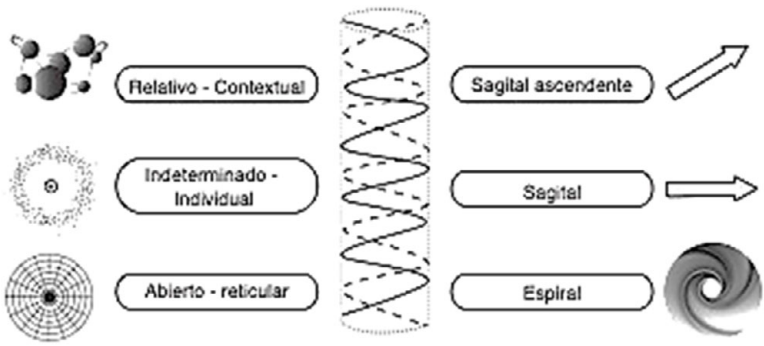
1. Sagital lineal o sagital no ascendente. Sucesión temporal plana, no competitiva, que contempla el desarrollo sin presión aceleradora. Surge de los movimientos de la educación lenta.
2. Espiral. Tiempo de la memoria existencial que vuelve sobre la experiencia biográfica de un modo creativo e integrador, anulando la percepción de fracaso e imitando la simultaneidad del instante. Surge la experiencia educativo-musical
3. Relativo-contextual. Surge de la similitud con la teoría de la relatividad y supone la conexión de los universos educativos múltiples con la consideración del tiempo interno de cada uno de ellos.
4. Abierto-reticular. Es multidireccional, en red. Emerge del aprendizaje colaborativo mediado por herramientas virtuales, que sugieren la reversibilidad y las múltiples posibilidades temporales que colocan el conocimiento en una nueva dimensión.
5. Indeterminado-individual. Propiamente personal y sólo medible en términos probabilísticos. Sugerido por el símil del principio de incertidumbre de la mecánica cuántica.

El tiempo sagital ascendente quedó ampliamente expuesto en los primeros puntos, como el modelo predominante en la sociedad actual y en los sistemas formales de educación. Ahora bien, en este momento tenemos la necesidad de integrarlo junto al resto de concepciones, pues de lo que se trata es de construir el aprendizaje combinado o *blended learning.* No se pueden abandonar totalmente las objetivaciones propias de los sistemas formales y su tiempo newtoniano, pero es necesario implementar las novedades emergentes.

Nuevamente la física contemporánea nos ofrece alguna sugerencia ya que se encuentra en una tesitura similar: la necesidad de articular la teoría de la relatividad con la física cuántica. El modelo que se está contemplando por ahora es la teoría de las supercuerdas o simplemente cuerdas (Ellis, Maartens & MacCallum, 2012), que sugiere simplificadamente lo siguiente: las partículas subatómicas más elementales se comportan como una cuerda que puede vibrar a diferentes frecuencias

produciendo diferentes notas. Si consideramos una cuerda de dimensiones subatómicas, dicha cuerda en su vibración en lugar de producir sonidos produce partículas (bosones). Cada cuerda ocupa espacio, tiempo y muchas más dimensiones. Aunque resulta difícil de imaginar, el movimiento de la cuerda en cada una de estas dimensiones produce efectos que podemos medir, como el *spin* o la carga de cada partícula. Y esta energía de vibración de la cuerda determina la masa de la partícula. Dejando aparte las resonancias también musicales del modelo (Henthorne,2010), los físicos esperan que el mismo conduzca a una teoría que incorpore todas las dimensiones y fuerzas del universo, aunque aun está lejos de ser un modelo totalmente probado. Pero quizá por esto mismo, nos puede servir para aplicarlo a nuestra particular definición del PLE: como una *cuerda educativa* que integra las dimensiones temporales descritas, del mismo modo que la teoría física de las cuerdas integra las variables cosmológicas y cuánticas.

FIGURA 1. Enfoques temporales constitutivos del PLE como Cuerda Educativa



Fuente: elaboración propia

Aunque la representación en dos dimensiones es ciertamente compleja, y adolece de carencias evidentes cuando estamos hablando de un modelo que quiere contemplar cinco o más dimensiones, en la cuerda se pueden ver reflejadas la ascensión, la espiralidad, la sagitalidad, la indeterminación, la contextualización y la apertura energéticas.

4.2. POTENCIAL DE IMPLEMENTACIÓN DEL PARADIGMA: PROPUESTAS Y DESAFÍOS

Las dimensiones temporales implícitas en el paradigma de interpretación del PLE como cuerda educativa podrían muy bien utilizarse como categorías de análisis en investigaciones de carácter aplicado, con características metodológicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Por otra parte, las concepciones del tiempo que proponemos desafían las estructuras de los sistemas educativos formales, pues para poder aplicar dichas perspectivas temporales y desarrollar en ellos un PLE verdaderamente centrado en el sujeto que aprende (Johnson & Liber, 2008), los cambios han de afectar a todos los agentes de dichos sistemas.

Concretamente en la educación universitaria, la posibilidad de que se desarrolle un tiempo *sagital no-ascendente*, y *espiral* implica desde el punto de vista administrativo, por ejemplo, no penalizar económicamente al estudiante por repetir matriculas en las asignaturas. En otro sentido, y aunque se han hecho algunos esfuerzos en el ámbito de la movilidad europea con los programas Erasmus, la posibilidad de funcionar en un tiempo *relativo-contextual* con *curricula* más abiertos exige una agilidad real en las convalidaciones de los *learning agreement* firmados entre las distintas instituciones universitarias internacionales. La participación en distintos universos educativos no debería resultar tan farragosa y compleja, aunque cada uno de estos universos educativos implique un tiempo interno diferente.

Por otra parte, la personalización auténtica y la aplicación de un tiempo *indeterminado-individual* ha de propiciar la flexibilidad de los programas. En este aspecto, casi podemos decir que habría que recorrer un camino inverso al que hasta aquí se ha venido haciendo. En lugar de proponer guías docentes de asignaturas cada vez más cerradas, con cronogramas preestablecidos y, como decíamos antes, cuantificando para cada apartado el tiempo de trabajo individual del estudiante, dichos programas deberían tender a una mayor apertura y simplificación: unos pocos objetivos generales bien delimitados y otros elegibles por el estudiante, de forma que el mismo alumno pudiera diseñar la conexión de unas asignaturas con otras a través de un tiempo abierto-reticular. Esta

libertad y flexibilidad es especialmente importante en la educación de adultos –y los universitarios lo son–, en lugar de la concepción que actualmente se tiene del aprendizaje a tu ritmo –*self-paced instruction*– como algo que lleva consigo la connotación de poca seriedad, circunscrito a enseñanzas privadas sin reconocimiento oficial.

Un ejemplo real de cómo estos tiempos pueden darse en un PLE de manera eficaz lo podemos extraer de la práctica musical y en concreto del funcionamiento de un coro. No nos extenderemos en detallar las potencialidades del mismo como tejido de aprendizaje, pero sí podemos explicar cómo funcionan los tiempos si se entiende el coro como *cuerda educativa*. Aunque el coro también cumpla con el tiempo de reloj newtoniano –conciertos en fechas determinadas, ensayos programados–, su tendencia suele ser la de la flecha no-ascendente: un director que actúe verdaderamente como educador –y suelen ser la mayoría– no programa actuaciones que suponga una presión excesiva a sus miembros. Por otro lado, estos suelen tener procedencias heterogéneas y diferente historia biográfica, no solo en lo personal sino también en lo musical (tiempo relativo-contextual). El coro no tiene problema en volver sobre piezas ya practicadas a la vez que incorpora otras nuevas (espiralidad), y no se determina el tiempo que cada una de las voces dedica al estudio de su parte (tiempo indeterminado-individual). Por otro lado, los coros suelen estar abiertos a intercambios (nuevamente tiempo relativo-contextual y tiempo en red), hay verdadero aprendizaje colaborativo, pues se apoyan unos a otros y –cada vez más– este aprendizaje se sirve de las redes sociales y herramientas virtuales para facilitarlo.

Por desgracia, cuando un coro es una asignatura dentro de un programa de estudios formal (en titulaciones como Educación Musical, Historia y Ciencias de la Música, Conservatorios, etc.), pierde muchas de estas saludables características que facilitan que cada uno de sus miembros lo utilice como un verdadero PLE. Pero en la medida que los sistemas de aprendizaje formales sean más *corales* –en su temporalidad y sus diseños– y menos parecidos a la flecha ascendente, la articulación del PLE en ellos será más fácil, integradora y ecológica.

5. REFERENCIAS

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la quialità in ambito educativo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'interculturalità nella scuola (pp. 7-12). Alcoy: Marfil.

Adell Segura, J., Bellver, A. J. & Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En Coll, C. & Monereo, C. (Eds.), Psicología de la educación virtual (pp. 274-299). Madrid: Morata.

Agusintadewi, N. K., Mahastuti, M. A., Darma, K. A., & Aritama, A. A. (2021). The use of social media in the creation of personal learning environment during the study from home period. Journal of Education and Learning (EduLearn), 15(1), 78-87. doi: 10.11591/edulearn.v15i1.17581.

Badia, A., Becerril, L., & Romero, M. (2010). La construcción colaborativa de conocimiento en las redes de comunicación asíncrona y escrita (RCAE): una revisión de los instrumentos analíticos. Cultura y Educación, 22(4), 455-474.

Biesta, G. J. J. (2012). The time of education. Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 30 marzo-1 abril.

Bodanis, D. (2001). E=mc2: A Biography of the World's Most Famous Equation. New York: Berkley Publishing Group.

Bryanton, R. (2006). Imagining the tenth dimension. A new way of thinking about time, space and string theory. Saskatoon: Print West.

Burrows, D. L. (2007). Time and the Warm Body: A Musical Perspective on the Construction of Time. Boston: Leiden.

Carrillo, J. (2004). Arte en la Red. Madrid: Cátedra, Madrid.

Castañeda, L. (Ed.) (2010). Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 39, pp. 225-226 Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Castells, M. (1999). Identidad, estado, trabajo, tiempo y espacio en la sociedad red: contribución a un debate abierto. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 86(abr-jun), 387-395.

Castells, M. (2000). La era de la información, Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2003). The internet galaxy: Reflections on the internet, business and society. Research Policy, 32(3), 526-527.

Castells, M. (2008). The new public sphere: Global civil society, communication networks, and global governance. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 616(1), 78-93.

Castells, M. (2000). Toward a sociology of the network society. Contemporary Sociology, 29(5), 693-699.

Castells, M. (2011). A network theory of power. International Journal of Communication, 5(1), 773-787.

Castro, S. (2002). La Trama Del Tiempo. Una Exposición Filosófica. Salamanca: San Esteban.

Cavia, V. (1998). Una aproximación a la comprensión del fenómeno musical actual. En Cruz, J. (Ed.), La realidad musical (543-556). Navarra: EUNSA.

Coll, C, Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, C. & Monereo, C. (Eds.), Psicología de la educación virtual (pp. 213-232). Madrid: Morata.

Coll, C (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación (ponencia). IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación, Almería, 30 marzo- 2 abril.

Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. Revista de Educación, 354(enero-abril), 657-688.

Coll, C., de Gispert, I. & Rochera, M. J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea. Cultura y Educación, 22(4), 439-454.

Domènech, J. (2011). Elogio de la educación lenta. Barcelona: Graó.

Einstein, A. (2008). Sobre la teoría de la relatividad especial y general. Madrid: Alianza Editorial.

Ellis, G., Maartens, R. & MacCallum, M. (2012). Relativistic cosmology. Cambridge: Cambridge University Press.

Emerson, A., & Williams, G. J. (2012). An innovative approach to encouraging spiral learning for third-year undergraduates. Psychology Teaching Review, 18(2), 126-133.

Ferrara, L. (1991). Philosophy and the analysis of music: bridges to musical sound, form, and reference. New York: Greenwood Press.

Firwana, A., Abu Shouqer, M., & Aqel, M (2021). Effectiveness of E-learning Environments in Developing Skills for Designing E-tivities Based on Gamification for Teachers of Technology in Gaza. Education in the Knowledge Society (EKS), 22. doi:10.14201/eks.23907

Fried, M. N., & Amit, M. (2005). A spiral task as a model for in-service teacher education. Journal of Mathematics Teacher Education, 8(5), 419-436.

García-Martínez, J. A. (2021). Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciar los entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Publicaciones, 51(3), 215-256.

Geraldi, K. M. (2008). Planned programming pays dividends. Music Educators Journal, 95(2), 75-79.

Gimeno Sacristán, J. (2008). El valor del tiempo en educación. Madrid: Morata.

Glosario de e-learning. (s. f.). Recuperado de http://www.tema-e.com.ar/E-learning/Glosario.htm

Gómez, M. L. (2008). Ciberespacio y tiempo real: lo virtual más allá de la pantalla. En Gómez, M. L., Bashiron, G., & Rosso, M, Arte y Arquitectura Digital, Net.Art y Universos Virtuales (pp. 163-172). Barcelona: Universitat de Barcelona/Universitat Internacional de Catalunya.

Gould, S. J. (1987). Times's Arrow, Time's Cycle: Myth and Metaphor in the Discovery of Geological Time. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Greene, B. (2006). El universo elegante: supercuerdas, dimensiones ocultas y la búsqueda de una teoría final. Barcelona: Crítica.

Henthorne, T. (2010). String theory, French horns, and the infrastructure of cyberspace. Technology in Society, 32, 204-208. doi.org/10.1016/j.techsoc.2010.06.001

Information for Incoming Students (2013). En International Student Team, University of Cambridge. Recuperado de http://www.admin.cam.ac.uk/offices/internationalstudents/scholarships/erasmus/incoming.html

Johnson, M. & Liber, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice. Interactive Learning Environments, 16(1), 3-15.

Kragh, H. (2011). On modern cosmology and its place in science education. Science & Education, 20, 343-357. doi: 10.1007/s11191-010-9271-x.

Kuhn, T. S. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lindley, D. (2007). Incertidumbre. Einstein, Heisenberg, Bohr y la lucha por la esencia de la ciencia. Barcelona: Ariel.

Love, C. (2003). Musical Improvisation, Heidegger, and the Liturgy. A Journey to the Heart of Hope. New York: The Edwin Mellen Press.

Menzies, H. (2005). No time: Stress and the Crisis of Modern Life. Vancouver: Douglas &McIntyre.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). All Our Futures: Creativity, Culture and Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment and the Secretary of State for Culture, Media and Sport. Reino Unido.

Olmos-Gómez, C., Tomé-Fernández, M., Olmedo-Moreno E. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. International Journal of Environmental Research and Public Health. 17(14) 5012. doi.org/10.3390/ije-rph17145012.

Ornstein, R. (1970). On the Experience of Time. Baltimore, MD: Penguin Books.

Ramírez Hurtado, C. (2006). Música, Lenguaje y Educación. La Comunicación Humana a través de la Música en el Proceso Educativo. Valencia: Tirant lo Blanch.

Reiner, T. (2000). Semiotics of the Musical Time. New York: Peter Lang.

Robinson, K. (1984). The Arts and higher education. Guilford, Surrey: Society for Research into Higher Education.

Robinson, K. (2001). Learning to be Creative. Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Rosa, H. & Scheuerman, W. E. (2009). Introduction. En Rosa, H. & Scheuerman, W. E. (eds.) High-Speed Society: Social Acceleration, Power, and Modernity (pp. 1-29). University Park: Pennsylvania State University Press.

Salinas, J. (2008). Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje. III Jornadas Nacionales "TIC y Educación". TICEMUR 2008, Lorca, 14-16 mayo.

Schalk, A. E. & Marcelo, C. (2010). Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados. Comunicar, 35(XVIII), 131-139. doi: 10.3916/C35-2010-03-06

Smythe, K. (2009). Leave Time for Play. The Chronicle of Higher Education, 55(40). Recuperado de http://chronicle.com/article/Leave-Time-for-Play/44506/

Snider, V. E. (2004). A comparison of spiral versus strand curriculum. Journal of Direct Instruction, 4(1), 29-39.

Suárez, C. (2011). Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual. Revista Española de Pedagogía, 69(249), 339-356.

The Bologna Process and the University of Oxford. (s. f.). En University of Oxford Education Committee. Recuperado de http://www.admin.ox.ac.uk/edc/qa/bologna/strategy/

Torán, F. (2012). El tiempo en tus manos. Barcelona: Luciérnaga Nova.

Whalley, B., France, D., Park, J., Mauchline, A. & Welsh, K. (2021). Towards flexible personalized learning and the future educational system in the fourth industrial revolution in the wake of Covid-19. Higher Education Pedagogies 6(1), 79-99. doi: 10.1080/23752696.2021.1883458.

Zavalloni, G. (2011). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Barcelona: Graó.

Zimbardo, P. & Boyd, J. (2009). La paradoja del tiempo. Barcelona: Paidós Ibérica.

COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS
Universidad de Granada

CRISTINA BORJA TOMÁS
Universidad de Granada

MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de competencias por parte del alumnado y del profesorado ha sido un tema con bastante bagaje, derivando en qué competencias deben adquirir los estudiantes en el ámbito universitario que les posibilite cuando egresen, integrarse en el mercado laboral actual (Cano, 2005). La concepción de competencia profesional se sitúa en los años 70 con estudios de McClelland que buscaban correlaciones positivas entre el éxito en el puesto laboral y los resultados derivados de los test de inteligencia (Navío, 2005). Esta concepción ha ido cambiando con el tiempo, integrando la dimensión del contexto (Gallart y Jacinto, 1996; Evers y Rush,1996), asumiendo su volatilidad y reseñando la incursión en ámbitos como el económico, laboral, educativo, social, etc. De ahí que se otorgue credibilidad a las competencias profesionales, laborales, ocupacionales, entre otras (Navío, 2005). El concepto de competencia tuvo un auge en la formación profesional inicial y continua, tras la flexibilidad del sistema educativo, modulación y

organización educativa, evaluación de los profesionales e importancia de la formación continua (Grootings, 1994; Mertens, 1998).

¿Qué se entiende por competencias? La delimitación del constructo la refleja Le Boterf (2000, p.87; p.121), definiéndolas como secuencias de varias acciones que integran diversos conocimientos, conformando un esquema extrapolable a multitud de situaciones similares. De acuerdo con esta afirmación, destaca la gestión y control de la situación profesional por parte del docente y cuyas implicaciones son "saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender, y saber comprometerse" (Cano, 2005, p. 19-20).

Las competencias que debe adquirir un docente van ligadas a las demandas de la sociedad actual, más concretamente dirigidas a distintos niveles educativos, desde educación infantil hasta la enseñanza universitaria, delimitando el ámbito formal. Teniendo vigente la necesidad de que el docente que imparte una disciplina tenga una formación profunda de la misma, disponga de formación psicopedagógica y disposición de determinadas competencias profesionales y personales para su propia práctica docente (Cano, 2005).

¿Qué tipos de competencias existen? Las competencias se pueden disgregar en *básicas o transversales*, aquellas que son intrínsecas al desarrollo vital del ser humano, según AQU (2002), divididas en ámbitos: "intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico), interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo), de manejo y comunicación de la información, de gestión (planificación, responsabilidad) y de los valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad)"; y en *específicas* ligadas al contexto en el que se encuentre inmerso el individuo, los ámbitos delimitados son: *conocimientos* propios de cada profesión o titulación; *profesional* cuyas habilidades son de comunicación e indagación; y por último, el *académico*, con los ámbitos de indagación, comunicación e investigación. (Cano, 2005, p.21).

Las metodologías para diseñar e implementar por el docente tienen que girar en torno a tres cuestiones primordiales precisadas por De Miguel (2009): "cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo

desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos" (p.17). Delimitando el mismo autor la organización del aprendizaje, se vincula a las *modalidades* (clases de carácter teórico, seminarios, tutorías, etc.); el desarrollo de los aprendizajes descrito como la cuestión de carácter técnico y de procedimiento, definida como *método*, vinculada a los estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, etc.; y la evaluación definida como *estrategias evaluativas* (exámenes tipo test, portafolio, etc.). A partir de esta clasificación, De Miguel et al. (2005), a través de un trabajo de expertos, genera relaciones entre los métodos de enseñanza y las modalidades organizativas, otorgándoles grado numérico de idoneidad (valor de 0 a 3). Enfatiza que existe propensión a asociar una modalidad organizativa con la utilización de uno o dos métodos de enseñanza, por ejemplo, los *seminarios/ talleres* (modalidades organizativas) se relacionan con el *estudio de caso y la resolución de problemas*, por el contrario, como ejemplo ilustrativo, las *clases teóricas/expositivas* (modalidades organizativas) se relacionan exclusivamente con el método de enseñanza de *lección magistral* (De Miguel, 2009, p. 25).

Las tres cuestiones primordiales forjan un modelo denominado "alineamiento constructivo" (De Miguel, 2009, p.18), en las que las modalidades, los métodos y lo evaluativo se interrelacionan con la finalidad de alcanzar las competencias u objetivos propuestos (Biggs, 2005). Por tanto, tras la planificación del contexto, así como la elección de los procedimientos de índole metodológicos que van a discurrir en el aprendizaje, deben confluir en alcanzar las metas delimitadas de forma eficaz (De Miguel, 2009).

Así mismo, la autora Cano (2005) refleja que el profesorado ha estado inmerso en sucesivas reformas del sistema educativo y considera apremiante la necesidad de disponer de competencias de índole personal e interpersonal que minimicen el peligro del *rust-out* y *burn-out*, creando proyectos compartidos y la resolución de conflictos en el aula.

Se lleva vinculando la temática de competencias profesionales docentes, según Cano (2005), al *pensamiento del profesorado*, centrado en las creencias, motivaciones, juicios y teorías implícitas que tiene el docente y le repercute en su práctica profesional, con el tiempo han ido cambiando a modelos más centrados en la toma de decisiones, tras las

críticas recibidas (Ibernón, 2002); a la *microenseñanza*, centrada en simplificar y relacionando elementos, como habilidades técnicas se destacan: "organizar el contexto, variar la situación estímulo, ilustrar con ejemplos, formular preguntas, conducir la síntesis y lograrla, emplear refuerzos y propiciar la retroalimentación" (Cano, 2005, p.14-15); y a los *roles del profesorado* destacando el hilo temporal, según Estebaranz (2001), desde que el docente tiene un papel central en el proceso educativo, hasta convertirse en eje central en los procesos de desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

El discurso sobre las competencias en la formación docente tiene una doble vertiente: por un lado la *visión restringida* caracterizada por analizar las competencias mediante el "Competence Based Teacher Education (CBTE) o modelo tradicional de entrenamiento basado en competencias" (Cano, 2005, p. 17), deriva de la *microenseñanza* y corresponde a un profesional docente que se entrena para adquirir y/o desarrollar las competencias indicadas de forma pertinente (Angulo, 1999); y por otro lado la *visión amplia* caracterizada por el vínculo entre formación y competencias desde el modelo del profesional reflexivo y desde el paradigma integrador y abierto, incidiendo en la reflexión sobre la práctica docente (Perrenoud, 2004).

El desarrollo de las competencias docentes requiere que el profesorado sea el protagonista de su desarrollo en base a una reflexión sobre su propia práctica en el aula (Álvarez, 2001). Cano (2005) propone una clasificación de las competencias docentes que se menciona a continuación: competencias genéricas estudiadas por Rodríguez et al. (2003) en el alumnado egresado universitario, como competencias transversales (interpersonales, cognitivas e instrumentales). De acuerdo con las competencias interpersonales se destaca la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo; para las competencias cognitivas se resalta la resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y la creatividad; y para las competencias instrumentales, la gestión e instrumentales, como son los idiomas, la informática y la documentación (Cano, 2005, p.31).

2. OBJETIVO

Analizar las relaciones entre competencias docentes, metodologías de enseñanza, estrategias de aprendizaje en la formación inicial docente en educación superior.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca como una revisión sistemática de la literatura (Gough, 2013; Sánchez-Meca y Botella, 2010), el procedimiento seguido se sustenta en el protocolo PRISMA, cuya finalidad es la construcción de una síntesis de carácter cualitativo sobre las competencias docentes, metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la formación inicial docente en educación superior (Moher et al., 2009; Moher et al., 2015).

Este estudio constó de dos fases de desarrollo: el *mapeo bibliográfico inicial* (Hallinger, 2013; Hallinger y Kovačević, 2019), en esta primera fase se obtuvieron resultados referentes al autor y año, el país donde se estudiaba la temática abordada, las bases de datos consultadas, los idiomas empleados en la búsqueda, la cantidad numérica referida a los artículos encontrados y la evolución temporal de la temática analizada. Se delimitó los descriptores utilizados para la búsqueda de la literatura, se establecieron criterios de inclusión y exclusión de artículos, se procedió a delimitar las ecuaciones de búsqueda mediante el uso de los operadores booleanos, y categorizar la información que se seleccionó; la segunda fase *análisis temático* (Crowe et al., 2015) concierne la selección de los artículos encontrados en la búsqueda de la literatura, siguiendo el procedimiento (Sarthou, 2016) de revisión por pares.

Para conseguir con éxito llevar a cabo este propósito, se consideró realizar una exploración en las bases de datos del ámbito educativo, por su relevancia y grado de impacto de sus publicaciones (Web Of Science y SCOPUS).

El periodo delimitado para la búsqueda de la literatura fue de 2000-2021, un rango amplio para disponer de una mejor visión de la temática y su evolución en el tiempo.

111.1. MAPEO BIBLIOGRÁFICO INICIAL

En primera instancia se procedió a seleccionar las palabras clave que estuvieran incluidas en los Tesauros de Eric y Unesco (Sunny y Angadi, 2017). Las palabras clave seleccionadas para las bases de datos fueron 'Teacher qualifications', 'learning strategies', 'Higher education', 'Preservice teacher education', 'Initial teacher training', 'Preservice teacher training' y 'Methodology'.

Los hallazgos que arrojaron las bases de datos según el descriptor utilizaron fueron: en *Web Of Science* para 'Initial teacher training'(n=6.280); para 'preservice teacher education' (n=8.503); para 'Preservice teacher training' (n= 2.394); para 'Teacher qualifications' (n=4.989); para 'Methodology' (n=2.153.768); para 'learning strategies' (n= 217.922); y, para 'Higher education' (n=561.470). Y en la base de datos *SCOPUS* para 'Initial teacher training' (n=4.188); para 'preservice teacher education' (n=6.554); para 'Preservice teacher training' (n= 1.408); para 'Teacher qualifications' (n=3.704); para 'Methodology' (n=3.162.810); para 'learning strategies' (n=178.934); y, para 'Higher education' (n=528.806).

Se mencionó que el descriptor utilizado 'Methodology' es muy general, tras una búsqueda en Tesauros se determinó esta opción, ya que no se contemplaba descriptores más adecuados para el presente estudio. Así mismo, se tomó la decisión de utilizar los descriptores 'Initial teacher training', 'Preservice teacher education' y ' Preservice teacher training' al arrojar mayores resultados si se utilizan de forma conjunta.

Para la búsqueda de la literatura en la página web de la biblioteca de la Universidad de Granada (Ugr) se procedió a utilizar los descriptores 'competencia', 'profesor' y 'formación' recogidos en el Tesauro Unesco, no fue viable la utilización de los demás descriptores. Los resultados arrojados fueron para 'competencia' (n=5.517); para 'profesor' (n=14.143); y, para 'formación' (n=27.075).

Se procedió a utilizar los descriptores mencionados y se delimitaron los criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda de la literatura en las bases de datos (Web Of Science y SCOPUS) y en la biblioteca de la Universidad de Granada (Ugr) (Tabla1).

TABLA 1

Criterios de inclusión y exclusión usados en la búsqueda de la literatura

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Estudios científicos/libros encontrados mediante las ecuaciones de búsqueda.	Estudios científicos/libros que no se encuentren mediante las ecuaciones de búsqueda delimitadas.
Estudios científicos/libros publicados en el periodo de 2000- 2021.	Estudios científicos/libros que no estén en el periodo indicado.
Estudios científicos/libros que se encuentre en las bases de datos seleccionadas.	Estudios científicos/libros que se encuentren fuera de las bases de datos seleccionadas.
Estudios científicos/libros en los idiomas: inglés y español.	Estudios científicos/libros que estén en otros idiomas.
Estudios científicos/libros en los cuales el objeto de estudio principal sea el similar al del presente estudio.	Estudios científicos/libros en los cuales el objeto de estudio principal es distinto al del presente estudio.
Libros físicos encontrados en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.	Libros físicos que no se encuentren en la Facultad mencionada.

Fuente: elaboración propia

Las ecuaciones de búsqueda que se han elaborado (Tabla 2) han arrojado resultados, número de artículos, después de la aplicación de los filtros de búsqueda propios de cada base de datos y en la biblioteca de la Ugr.

TABLA 2

Especificaciones de búsqueda en las bases de datos, Web Of Science y SCOPUS

BASE DE DATOS	ESPECIFICACIONES DE BÚSQUEDA	NÚMERO DE ARTÍCULOS
Web Of Science	TS=((Initial teacher training OR Preservice teacher education OR Preservice teacher training) AND (Teacher qualifications) AND (Methodology) AND (learning strategies) AND (Higher education))	0
	TS=((Initial teacher training OR Preservice teacher education OR Preservice teacher training) AND (Teacher qualifications) AND (Higher education))	20
	TS=((Initial teacher training OR Preservice teacher education OR Preservice teacher training) AND (Teacher qualifications) AND (Methodology) AND (Higher education))	0

	TS=((Initial teacher training OR Preservice teacher education OR Preservice teacher training) AND (Teacher qualifications) AND (learning strategies) AND (Higher education))	1
	FILTROS DE BÚSQUEDA	
	Área temática	Base de datos principal de Web Of Science
	Dominios de investigación	Ciencias Sociales (SSCI)
	Idiomas	Inglés y Español
	Tipos de documentos	Todos los documentos
	Periodo de tiempo	2000-2021
SCOPUS	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") AND ("Teacher qualifications") AND ("Methodology") AND ("learning strategies") AND ("Higher education")	0
	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") TITLE-ABS-KEY("Teacher qualifications") TITLE-ABS-KEY ("Methodology") TITLE-ABS-KEY ("learning strategies") TITLE-ABS-KEY("Higher education")	0
	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") TITLE-ABS-KEY("Teacher qualifications") TITLE-ABS-KEY("Higher education")	1
	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") AND ("Teacher qualifications") AND ("Higher education")	10
	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") AND ("Teacher qualifications") AND ("Methodology") AND ("Higher education")	2
	TITLE-ABS-KEY("Initial teacher training" OR "Preservice teacher education" OR "Preservice teacher training") AND ("Teacher qualifications") AND ("learning strategies") AND ("Higher education")	1
	FILTROS DE BÚSQUEDA	
	Área temática	Bases de datos SCOPUS
	Dominios de investigación	Ciencias Sociales
	Idiomas	Inglés y Español
	Tipos de documentos	Todos los tipos de documentos
	Periodo de tiempo	2000-2021
Biblioteca Ugr	Competencias del profesorado en formación	53
	FILTROS DE BÚSQUEDA	
	Área temática	Biblioteca Ugr
	Dominios de investigación	Catálogo BUG
	Idiomas	Español e Inglés
	Tipos de documentos	Libros
	Periodo de tiempo	2000- 2021

Las fases de selección de los documentos encontrados en las bases de datos y en la biblioteca de la Ugr, se muestran en la Tabla 3, siguiendo el protocolo PRISMA (Moher et al., 2009; Moher et al., 2015)

TABLA 3
Fases en la selección de estudios

IDENTIFICACIÓN	Número de documentos identificados después de la aplicación de los filtros de búsqueda: Web Os Science=21 Scopus=14 Biblioteca Ugr=53 Número total de artículos y libros identificados en las bases de datos y en la biblioteca de la Ugr. (n=88)	
CRIBACIÓN	Número de documentos después de la eliminación de duplicados (n=83)	Número de artículos duplicados excluidos (n=5)
IDONEIDAD	Número de documentos en los que se valoró su idoneidad (n=10)	Número de artículos excluidos y razón de la exclusión (n=73)
INCLUSIÓN	Número de artículos y libros incluidos (n=10)	

Fuente: elaboración propia

111.2. ANÁLISIS TEMÁTICO Y VALORACIÓN CUALITATIVA

Tras el cribado realizado de los resultados obtenidos y la distinción de los documentos seleccionados para incluirlos en la presente revisión sistemática, se procedió a revisarlos bajo la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Este procedimiento consiste en varias lecturas de los documentos seleccionados para tener desde una visión más genérica hasta una visión más específica, que permita encontrar los vínculos entre las variables de la presente investigación.

En una primera revisión se obtuvieron una serie de categorías en función del autor/a, año de publicación, propósito del estudio, muestra, instrumentos utilizados, conclusiones y limitaciones de cada documento

seleccionado; y en una segunda lectura, se procedió a categorizar temáticamente los documentos, mediante el análisis temático (Crowe et al., 2015), vinculado con el objetivo del presente estudio.

Las categorías temáticas delimitadas fueron *competencias docentes en la formación inicial del profesorado*, la *relación entre competencias docentes y metodologías de enseñanza,* y la *relación entre competencias docentes y estrategias de aprendizaje.*

Para el análisis de datos se utilizó el programa cualitativo NVivo 1.5.1, permitió la agrupación de la información en las categorías temáticas seleccionadas.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos secciones, una vinculada a los resultados obtenidos en el mapeo bibliográfico inicial, y la segunda muestran los resultados a partir del análisis temático presentado.

La primera sección vinculada al mapeo bibliográfico inicial (Tabla 4), se analizaron estudios pertenecientes a países como Estados miembros de Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), Suiza, España, EE.UU., Sudáfrica, Chile, Portugal, Brasil y Pakistán.

Los objetivos presentados por los estudios analizados son referentes a reflexionar sobre los perfiles docentes, ya que modulan las competencias, los conocimientos, las habilidades y aptitudes del profesorado; vincular las competencias con intereses individuales del alumnado universitario; mejorar las competencias docentes; facilitar herramientas y orientaciones al profesorado para el desarrollo de su práctica docente en el aula; realizar un metaanálisis sobre la formación del profesorado y futuros docentes; recopilar evidencias de los logros de los docentes en formación inicial; examinar la distribución en las escuelas del profesorado egresado de primaria en Chile; promover la autonomía del profesorado la interacción con otras personas para su desarrollo profesional y construcción del conocimiento; identificar aspectos relacionados con la formación profesional y la autonomía docente; y por último, proponer una pedagogía de la transformación.

La muestra encontrada fue variada un 60% iban dirigidas al profesorado universitario, un 20% a alumnado universitario, un 10% a estrategias de instrucción y un 10% a planes de estudio.

Los instrumentos que utilizaron los estudios analizados fueron una escala Likert, análisis comparativo de los contenidos de los perfiles docentes, alternativas metodológicas, metaanálisis, análisis comparativo de puntuaciones obtenidas grupales vs individuales, observación, estudio de caso mediante informes de evaluación docentes, cuestionario semiestructurado y análisis de los enfoques contemporáneos de la formación docente.

Referente a la evolución temporal de la temática partiendo de los estudios analizados se destaca, en *España,* en 2005 se propuso mejorar las competencias docentes del profesorado en las diversas etapas educativas (Cano); y en 2009, se propuso herramientas y orientaciones que faciliten al profesorado el cambio de su propia práctica docente (De Miguel). En *Suiza*, en 2011, se atendió en vincular las competencias y los intereses individuales del alumnado con el desempeño futuro docente (Bieri y Schuler). En *Chile*, en 2012, se evidenció como se distribuye el profesorado egresado de primaria en función de sus características personales (nivel académico, antecedentes, …) como patrón para determinadas escuelas chilenas (Meckes y Bascopé). En 2015 se atendió en *Pakistán* a proponer una pedagogía transformadora para promover cambios en los docentes que deben desarrollarse como líderes capaces de generar cambios (Rizvi), y en el mismo año en los Estados miembros de Mercosur (*Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay*) se planteó el análisis de los planes de estudio de la formación docente para delimitar el perfil profesional del profesorado (Alliaud y Feeney). En 2018, en *Sudáfrica*, se estudió la evidencia que generan las puntuaciones de logro de trabajo grupal e individual, buscando si existen discrepancias entre ellas (Ethet). En 2019, en *EE.UU.* se realizó un metaanálisis sobre la formación del profesorado tanto en ejercicio como en formación inicial, alumnado (Dunst et al.), y en ese mismo año, en *Portugal* se realizó un estudio de caso mediante informes de evaluación docente para evidenciar la autonomía del profesorado (Rodrigues). Por último, en 2020, en *Brasil*, se atendió a identificar aquellos aspectos

que relacionan la formación docente con la autonomía del mismo (Rodrigues y Carvalho).

Las conclusiones que se desligaban de las investigaciones analizadas en el presente estudio se presentaban desde lograr la definición del perfil docente mediante los términos que describen en el estudio (creación y transmisión de conocimiento, compromiso, valores democráticos, avances científicos y tecnológicos, participación activa, capacidad de trabajo en grupo y desarrollo profesional continuo), el alumnado con calificaciones altas tendría más éxito en su profesión y por consiguiente, el profesorado mentor lo considera adecuado al desempeño docente, el profesorado con formación profunda en una disciplina debe atender a tener formación psicopedagógica y adquirir determinadas competencias de carácter personal y profesional, las alternativas metodológicas capacitan al profesorado a organizar su práctica docente, mediante la integración y complementariedad, así como la adquisición de determinadas competencias y fomentar las que el alumnado debe adquirir, la participación activa del alumnado en el uso de prácticas de instrucción y adquisición, discrepancias encontradas entre las calificaciones de la tarea grupal con respecto a las individuales, evidencias de patrones en función del alumnado egresado y su distribución en determinadas escuelas chilenas, relevancia en crear redes docentes con profesorado mentor y buscar el desarrollo profesional, comprensión del concepto de autonomía y el grado del mismo por parte del profesorado para fomentar su propia reflexión de la práctica educativa, y por último, el profesorado tiene que desarrollarse como líderes con capacidad de pensar y promover cambios.

Las limitaciones presentadas propusieron los desafíos constantes que presenta la profesión docente, la muestra empleada es selectiva y existe reducción de rango, superación de la simplicidad de clases teóricas y prácticas, mejorar la preparación del profesorado, nuevas cohortes de alumnado egresado, necesidad de más investigación para la supervisión de profesorado mentor, y por último, la escasa literatura de la autonomía del profesorado y el grado de conocimiento.

TABLA 4. *Estudios analizados en las bases de datos (Web Of Science y SCOPUS) y la biblioteca de la Ugr*

AUTOR /AÑO	PAÍS	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTO	CONCLUSIÓN	LIMITACIÓN
Alliaud y Feeney (2015)	Estados miembros de Mercosur (asociación de países con fines económicos, políticos, educativos y culturales, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).	Reflexionar sobre los perfiles docentes, dan forma a las competencias, conocimientos, información, habilidades y aptitudes propias de la profesión.	Planes de estudio de los cuatro estados miembros del MERCOSUR.	Análisis comparativo de los contenidos de los perfiles docentes en los planes de estudio.	Ha permitido el estudio llegar a la definición de un perfil docente, en términos: transmisión y creación de conocimiento, compromiso con valores democráticos, avances científicos y tecnológicos, participación activa, capacidad de trabajar cooperativamente y desarrollo profesional continuo.	Desafíos que presenta la profesión docente.
Bieri y Schuler (2011)	Suiza.	Coincidir las competencias e intereses individuales del alumnado con los requisitos de la universidad.	266 futuros docentes.	Escala Likert.	Futuros profesorado con altas calificaciones tiene más éxito en su profesión docente después de su primer año, si no que sus profesores mentores los considera adecuados para el desempeño docente.	Muestra selectiva y reducción de rango, estudio longitudinal.
Cano (2005)	España (Barcelona).	Mejorar las competencias docentes	Profesorado (desde educación infantil hasta la enseñanza universitaria).	-	Profesorado con formación profunda de la disciplina que imparte es imprescindible al igual que la formación psicopedagógica y la adquisición de competencias personales y profesionales.	-
De Miguel (2009)	España (Madrid)	Facilitar herramientas y orientaciones que permitan al profesorado del ámbito universitario planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo este nuevo paradigma.	Profesorado universitario.	Alternativas metodológicas	Conjunto de alternativas metodológicas que permiten al profesorado organizar su actividad docente promoviendo la integración y complementariedad y su adaptación a aquellas competencias a adquirir y desarrollar por parte del alumnado.	Superar la simplicidad de clases teóricas y clases prácticas.

Dunst et al. (2019)	EE.UU.	Realizar un metaanálisis sobre la formación de profesores y futuros docentes.	118 metaanálisis y 12 encuestas (alumnado).	Metaanálisis.	Participación activa del alumnado universitario en el uso de prácticas de instrucción y adquisición de conocimientos y habilidades.	Mejorar en la preparación del profesorado.
Ethet (2018)	Sudáfrica.	Recopilar evidencia de los logros de los docentes en formación inicial en su proceso de educación y formación.	100 estudiantes universitarios.	Análisis comparativo de puntuaciones obtenidas en tareas grupales e individuales por el estudiantado.	Discrepancia entre las calificaciones de la tarea grupal y las obtenidas a nivel individual.	-
Meckes y Bascopé (2012)	Chile.	Examinar la distribución en las escuelas de profesorado egresado de primaria en escuelas chilenas.	Docentes.	Observación.	Proporciona evidencia donde docentes noveles en función de su nivel académico, antecedentes, orígenes sociocultural y base de conocimientos sobre la materia tiene un patrón determinado.	Replicar el estudio con nuevas cohortes de egresados.
Rodrigues (2019)	Portugal (Lisboa).	Promover la autonomía del profesorado y la interacción compartida, fomentando el desarrollo profesional y la construcción de conocimiento.	Maestría en Enseñanza de la Economía y la Contabilidad (profesorado).	Estudio de caso, informes de evaluación docentes mentores.	Se concluyó que es relevante crear redes con docentes experimentados, pero también se debe buscar el desarrollo profesional.	Se requiere más investigación para desarrollar la supervisión de mentores más integrada y a largo plazo.
Rodrigues y Carvalho (2020)	Brasil.	Identificar diversos aspectos relacionados con la formación profesional y la autonomía del profesorado.	77 profesores.	Cuestionario semiestructurado.	Comprender el significado de la autonomía y su grado por parte de los docentes, puede favorecer la reflexión sobre su propia práctica docente.	Escasa literatura sobre la temática planteada.
Rizvi (2015)	Pakistán.	Proponer la pedagogía de la transformación.	Estrategias de instrucción específicas.	Análisis de los enfoques contemporáneos de la formación del profesorado.	Los formadores docentes deben atender a desarrollarse como lideres capaces de pensar y de promover cambios educativos.	-

Fuente: elaboración propia

Los resultados arrojados mediante el análisis temático se aglutinan en categorías temáticas vinculadas con el objetivo propuesto en el presente estudio.

Referente a la primera categoría temática, *competencias docentes en la formación inicial del profesorado*, se destacó la relevancia de la búsqueda de prácticas educativas eficaces para la formación del profesorado, poniendo el énfasis a evidencias constatables de programas formativos que incluyen con claridad una perspectiva de enseñanza definida, con estándares de aprendizaje delimitados, metodología centrada en el aprendizaje y estrategias que capacitan al profesorado a desarrollarse en su ámbito profesional. Para ello, se propuso garantizar la calidad de la formación docente cuyo fin era favorecer que la formación inicial docente, alumnado universitario en formación, fuese eficaz, mediante una constante de prácticas educativas en consonancia (Dunst et al., 2019).

La convergencia de la universidad en el proceso Europeo de Bolonia supuso reformas educativas que orientaron la formación inicial docente hacia la adquisición de competencias, esto derivó en la formación de los futuros docentes mediante pruebas de competencias (Rodrigues y Carvalho, 2020).

Surgió la necesidad de reflexionar sobre los perfiles docentes concebidos como aquellos que otorgan forma a las competencias, conocimientos, habilidades y aptitudes características de la profesión docente y que permite generar una definición de cómo debe ser un docente (Alliaud y Feeney, 2015). Así mismo, se consideró relevante en la formación inicial docente el desarrollo del liderazgo ya que permite desarrollar conocimientos y habilidades que le repercutirán en el futuro profesional, enfatizaban la necesidad de incorporarlo al inicio de la carrera universitaria para ir consolidando con el tiempo la capacidad de liderazgo (Rodrigues, 2019).

En línea al fomento de las habilidades de liderazgo en la formación inicial docente destacando la participación activa, compartir liderazgo en grupo, construcción de equipos colaborativos y redes docentes

profesionales, experiencias reales junto con líderes docentes y el desarrollo moral y ético como profesionales docentes (Rizvi, 2015).

De acuerdo con la segunda categoría temática, la *relación entre competencias docentes y metodologías de enseñanza* se resaltó que las metodologías centradas en el aprendizaje han sido un tema transversal en el desarrollo constante de prácticas eficaces educativas, promoviendo así una mayor capacitación docente que le permita desenvolverse de forma adecuada en las diversas experiencias en el aula y fomentando la participación activa del alumnado (Dunst et al., 2019). La capacitación pedagógica docente adecuada al proceso de enseñanza se consideró relevante ante la convergencia de la universidad al EEES atendiendo a la orientación por competencias (Bieri y Schuler, 2011; Rodrigues y Carvalho, 2020).

El liderazgo se configuraba como un tema relevante junto con aspectos pedagógicos, ambos fomentaban las relaciones con los demás agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje pertenecientes, mediante relaciones de colaboración, reflexión e intercambio de prácticas eficaces (Rodrigues, 2019).

Las creencias del profesorado y las prácticas educativas evidenciaron una brecha en la formación docente que impedía la adquisición de determinadas habilidades y herramientas para su desarrollo profesional (Rizvi, 2015). Relativo a las creencias sobre el desempeño docente, se vio reflejado en el estudio de Alliaud y Feeney (2015), el vínculo con el enfoque del perfil docente, si dicho enfoque se sustenta en competencias se centrará en el conocimiento profesional de habilidades técnicas fomentando que el conocimiento práctico esté desligado de la comprensión profunda del mismo.

La autonomía se enmarca con un papel relevante vinculado con el tipo de metodología de aprendizaje implementada por el profesorado, se mostró que los docentes que empleaban la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) poseían un mayor grado de autonomía que aquellos docentes que no implementaban dicha metodología (Rodrigues y Carvalho, 2020).

El desarrollo de diversas competencias que debe adquirir el alumnado en los diversos niveles educativos que curse, así como las que tienen que desarrollar el profesorado, enfatiza la aplicación práctica de conocimientos y los procedimientos llevados a cabo, y se ve relegado la memorización del conocimiento. Las competencias pueden adquirirse en las titulaciones cursadas y otras de forma transversal (Cano, 2005), teniendo presente la delimitación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a cada contexto para fomentar esa adquisición de competencias por parte del alumnado (De Miguel, 2009).

A tenor de la tercera categoría temática perteneciente a la *relación entre competencias docentes y estrategias de aprendizaje* se fomentó la necesidad de capacitar a los futuros docentes en liderazgo atendiendo a involucrarlos en reflexiones críticas y en tareas de índole metacognitivas (Rizvi, 2015), se conceptualizó el término competencias como aspectos cognitivos y no cognitivos, consideradas como un elemento potencial de desarrollo exitoso del alumnado ante las demandas de la sociedad (Bieri y Schuler, 2011).

El perfil docente puede comprender desde una perspectiva técnica mediante la reproducción de tareas propuestas en el aula hasta una perspectiva de producción y uso del conocimiento donde predomina la competencia de resolución de problemas, cuestión relevante en la profesión docente (Alliaud y Feeney, 2015).

En el desarrollo docente se debe atender, también, a reflexionar sobre los métodos evaluativos propuestos en el aula, ya que existen discrepancias entre las tareas grupales y las tareas individuales del alumnado, contrastando la evidencia de que alumnado que no se merece la calificación otorgada en grupo se diferencian en las tareas individuales, así como surgió la reflexión de como determinar de forma fiable la adquisición de determinadas competencias del alumnado (Ethel, 2018).

El rendimiento académico del alumnado se ve influenciado por las experiencias que se producen en el aula mediante la interacción del profesorado, de ahí que se enfatice en evaluar las competencias del profesorado en aspectos de contenido y pedagógicos, así como en el funcionamiento psicológico, más concretamente la autorregulación (Bieri y

Schuler, 2011). Así mismo, se ensalzó la relación existente entre determinadas características docentes y su distribución laboral en función de la percepción de desempeño profesional que puede llegar a adquirir el profesorado (Meckes y Bascopé, 2012). El rol del docente tiene que fomentar la socialización del alumnado con la profesión, ayudándolo a adquirir habilidades que le faciliten su práctica docente, como la planificación, la gestión del aula, el uso adecuado de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y los recursos (Rodrigues, 2019).

5. DISCUSIÓN

En los últimos años, se observa un consenso en cuanto a la importancia que se debe otorgar al aprendizaje del docente, tras considerar que la capacidad de aprender de un individuo es a lo largo de la vida, se pone de relevancia en determinados estudios que es imperante para el desarrollo de competencias dicha capacidad, sobre todo en alumnado universitario de magisterio (Escudero- Muñoz et al., 2017; Gargallo- López et al., 2017; Louzano y Moriconi, 2015; Marcelo, 2001).

Referente a los resultados obtenidos en el presente estudio referidos a las categorías de *competencias docentes en la formación inicial del profesorado*, la *relación entre competencias docentes y metodologías de enseñanza* y la *relación entre competencias docentes y estrategias de aprendizaje* se configura la discusión presente.

La autora Cano (2005) resaltaba que como docentes no podemos conocer si el alumnado ha adquirido o no determinadas competencias, lo debemos tener como finalidad, sin embargo, la definición de competencia que atribuimos hacer referencia a habilidades y capacidades, pero en su sentido estricto para demostrar la adquisición de una competencia, se refleja en la práctica al movilizar determinados recursos y conocimientos, y por consiguiente, se atiende a una situación de índole problemática.

Las prácticas educativas se han considerado el centro de un debate constante dirigido hacia los programas de educación y si la formación docente ha sido efectiva mediante la implementación de diferentes prácticas (Cochran-Smith, 2004; Moon, 2016). Esto ha dado lugar a que

determinados estudios (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Goldhaber y Liddle, 2012) se preocuparan por revisar la literatura sobre formación docente universitaria atendiendo a identificar características comunes que permitan esa formación docente universitaria eficaz.

La preocupación por garantizar formación docente de calidad que permita al docente estar muy bien preparado profesionalmente implicó desde la capacitación en determinadas temáticas, conocimiento de metodologías de aprendizaje, experiencias en la propia práctica hasta la tutoría (Akarsu y Kaya, 2012; Darling-Hammond, 2006; Greenberg et al., 2011; Smith y Ingersoll, 2004; Prince y Felder, 2007). Atendiendo a la formación de calidad, se enfatizó la necesidad de reflexionar sobre la capacidad pedagógica del profesorado para fomentar la adquisición de determinadas competencias por parte del alumnado (Bieri y Schuler, 2011; Rodrigues y Carvalho, 2020).

A tenor de ello se propuso la evaluación del desempeño docente para comprobar que el profesorado estaba capacitado para su función profesional, lo que otorgaba retroalimentación al profesorado sobre sus debilidades y fortalezas fomentando la autorreflexión sobre su práctica docente (Bieri y Schuler, 2011).

Atendiendo a la calidad de la formación recibida se puso en cuestión la influencia que el profesorado perteneciente a los centros de recepción de prácticas de alumnado universitario tenía sobre el mismo (Rodrigues, 2019), evidenciando que no se constatan cambios a nivel de identidad profesional, pero si en la confianza del alumnado en cuanto a sus capacidades profesionales (Izadinia, 2015).

En consonancia, según los estudios de Alliaud y Feeney (2015) y Rizvi (2015) se debe atender a la formación inicial (alumnado en formación) como el profesional en activo (formación continua). Las iniciativas de formación docente se centraban en aspectos pedagógicos y en cuanto al desarrollo competencial no fue exitoso, debido a que dicha formación tenía componentes autoritarios que minimizaban la confianza en las capacidades del alumando (Rizvi, 2015).

Cabe destacar, el estudio de Alliaud y Feeney (2015), pusieron de manifiesto programas formativos prescriptivos, donde el diseño y la bibliografía de las diversas materias se regulaban desde las normativas curriculares y por otro lado, programas formativos más generales, donde las universidades seleccionan y organizan las áreas de conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desligan del presente estudio se ensalza la necesidad de reflexionar sobre la formación docente, tanto la formación inicial docente de acuerdo con las demandas de la sociedad actual, como de la formación continua del profesorado universitario.

Esta reflexión lleva consigo la introspección sobre la práctica educativa y la comprensión de lo relevante de la adquisición de competencias tanto a nivel profesional como personal que capacite la actuación en el desempeño profesional docente. Atendiendo a qué tipo de metodologías se empleen en el aula y qué tipo de estrategias de aprendizaje se fomenta en el alumnado que lleve a una consecución de éxito académico del alumnado y por ende, formación de calidad.

Se ha observado cuestiones coyunturales que siguen reflexionándose cuya finalidad persigue la formación adecuada del profesional docente.

Las limitaciones del presente estudio se refieren a la búsqueda en la página web de la biblioteca de la Universidad de Granada (Ugr), ya que no proporcionó muchas opciones de ecuaciones de búsqueda en la misma, delimitando mucho la búsqueda de bibliografía.

Como futura línea sería interesante la búsqueda en la página web de la biblioteca de la Ugr no solo de libros físicos, si no más material como artículos y otros documentos que puedan proporcionar una visión más global de la temática analizada. Así mismo, se debe continuar reflexionando sobre la temática.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio está financiado por dos Becas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), Convocatorias (2018 y 2019). Ministerio de ciencia, innovación y universidades, Universidad de Granada, España. FPU18/02842; FPU19/00657.

8. REFERENCIAS

Akarsu, B., y Kaya, H. (2012). Redesigning effective methods courses: Teaching pre-service teachers how to teach. *Electron Journal Science Education, 6*, 1-16.

Alliaud, A., y Feeney, S.M. (2015) What type of teachers do we intend to train? An analysis of teacher profiles in MERCOSUR curricula, *Journal of Curriculum Studies, 7*(5), 685-704. 10.1080/00220272.2015.1053528

Álvarez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Morata.

Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y Práctica* (pp. 467-505). Akal.

AQU (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. AQU.

Bieri, C., y Schuler, P. (2011) Cross-curricular competencies of student teachers: a selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(4), 399-415. 10.1080/02602938.2011.557146

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial GRAÓ.

Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. Journal of Teacher Education, 1, 55, 295–299. https://doi.org/10.1177/0022487104268057

Crowe, M., Inder, M., y Porter, E.R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content Analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 1-8.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of teacher Education, 57, 1-15. 10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* Jossey-Bass.

De Miguel, M. (coord..).(2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza.

De Miguel, M., Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E., Lobato, C., y Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Proyecto EA2005-0118. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Dunst, C.J., Hamby, S.W., Howse, R. B., Wilkie, H., y Annas, K. (2019). Meta-synthesis of Preservice Professional Preparation and Teacher Education Research Studies. *Education Sciences*, 9-50. doi:10.3390/educsci9010050

Escudero- Muñoz, J.M., Cutanda- López, M.Y., y Trillo- Alonso, J.F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, □□(3), 83-102.

Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp 103-139). Síntesis.

Ethel, M. (2018). Assessment of group work in initial teacher education and training. *South African Journal of Education, 3□(*2), 1-11. https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1386

Evers, F.T., y Rush, J.C. (1996). The bases of competences. Skill development during the transition from University to Work. Management Learning, 27(3), 275-300.

Gallart, M.A., y Jacinto, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 6*(2), 13-18.

Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Jiménez-Rodríguez, M. Á., Martínez- Hervás, N., y Giménez, J. A. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX□*, □□(2), 161-187. 10.5944/educXX1.19036

Goldhaber, D., y Liddle, S. (2012). *The Gateway to the Profession: Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement*. CALDER.

Gough, D. (2013). Researching differently: Generating a gender agenda for research in environmental education. En R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon and A. Wals (Eds.),*International handbook of research on environmental education* (375-383). Routledge.

Greenberg, J., Pomerance, L., y Walsh, K. (2011). *Student Teaching in the United States; National Council on Teacher*. Quality.

Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿De qué se habla?. *Revista Europea de Formación Profesional,* □, 5-7.

Hallinger, P. (2013) A conceptual framework for reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 126–149.doi: 10.1108/09578231311304670

Hallinger, P., y Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research, 89*(3), 335-369. doi: 10.3102/0034654319830380

Ibernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping pre-service teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education,* □□, 1–10. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE.

Louzano, P., y Moriconi, G. M. (2015). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos. *Cadernos Cenpec*, □(2), 30-53. 10.18676/2237-998322014287.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, □□(2), 531-593.

Meckes, L., y Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives,* 20 (30).

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. OEI.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. The PRISMA Group. (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement.*PLoS *Medicine, 6* (7). doi:10.1371/journal.pmed.1000097.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews, 4*(1), 1-17.doi:10.1186/2046-4053-4-1

Moon, B. (2016). The issues and tensions around teacher education and training in the university. En B. Moon (Ed.), *Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Prince, M., y Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching, 36*, 14–20.

Rizvi, M. (2015). Teacher education pedagogies related to preparing preservice teachers as leaders in Pakistan. En L. Orland-Barak y C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)* (Vol. 22B, pp. 7–30). Emerald Group Publishing Limited.

Rodrigues, A. (2020). The Leadership Process in Teacher Education: A Case Study at the University of Lisbon. *International Journal of Organization Leadership,* , 22-37.

Rodrigues, K., y Carvalho, M. (2020). Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem, 73*(5). http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0543

Rodríguez, S., Prades, A., Arboix, E., Figuera, P., Giné, M., Grifoll, J., Masjuan, J.M., Torres, J.M., Troiano, H., y Vivas, J. (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes.* Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Sánchez -Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.

Sarthou, N. F. (2016). Key Points of Discussion in Scientific Research Evaluation: Peer Review, Bibliometrics and Relevance. *Revista De Estudios Sociales, 58,* 76–86. doi:10.7440/res58.2016.06.

Smith, T. M., y Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal,* (3), 681–714. https://doi.org/10.3102/00028312041003681

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Sunny, S. K., y Angadi, M. (2017). Applications of thesaurus in digital libraries. DESIDOC. *Journal of Library & Information Technology, 37*(5), 313.

EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La Pedagogía exige una reflexión sobre las relaciones que se acompañan en la tarea educativa. Las interacciones que se realizan cotidianamente se pueden caracterizar en muchas ocasiones por el maltrato, humillación o violencia. Esta realidad supone un alejamiento del significado de la educación al convertirse los actores educativos más que en cuidadores en factores de riesgo para el otro.

En este trabajo se pretende reflexionar sobre el papel del cuidador que deben desempeñar los profesores a través de las aportaciones del pensamiento pedagógico ignaciano. Se utiliza la hermenéutica y la dialéctica. En este sentido se propone el acompañamiento espiritual como una expresión del cuidado, se presenta una enumeración de cuestiones que deben estar presentes por quienes realizan esta labor de cuidado (la persona que cuida desde ser cuidada, distancia/cercanía, empatizar/compasión, altruismo, respeto de los procesos internos de reflexión del otro, evitar cualquier situación de imposición o la tendencia a dirigir, preparación para cuidar y fuera salvadores), así como aquellas que se requieren tener presente hacia la persona que se cuida (libertad para decidir el significado de su acompañamiento y del acceso a la relación de cuidado, escuchar los posibles autoengaños de la otra persona con la intención de poder fortalecer la espiritualidad, integrar y armonizar todas las dimensiones de la persona, evitar afectar a la responsabilidad y la libertad a través de la imposición de consejos o recetas).

Este acompañamiento consiste en una relación interpersonal de cuidado orientado a un proyecto consciente por la persona que es respetada por

el acompañante o cuidador. Es caminar al lado del otro, interesarse por cómo está, escuchar sus reflexiones o qué le preocupa. Es un diálogo constante no jerárquico que trabaja más allá de la dedicación tradicional de las profesiones liberales destinadas al cuidado, al fortalecimiento de su espiritualidad. No requiere un nombramiento como podría ser el del superior, sino que está encomendado al que se atreve a este carisma cristiano, y que requiere de la autoridad que te otorga el acompañado. Posteriormente se reflexiona sobre las modalidades de cuidado respecto a la complejidad de la relación que se entabla (individual, en parejas, en grupo o a través de varios acompañantes) y a los medios que se tienen para su mantenimiento (presencial, telefónica, por correo o Zoom u otras herramientas).

Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) (2011) realizó un estudio sobre los intereses de los jóvenes de hoy. Hallaron entre sus resultados que la lectura es una actividad de escaso interés y a la que dedican poco o nada de tiempo diario. Sin embargo, reconocen su importancia. Respecto a la música, les gusta asistir a eventos musicales y escucharla, pero la creación o ejecución de obras musicales es ajena a sus aspiraciones. Las familias para ellos son importantes en la resolución de problemas y como apoyo económico. El estudio de una carrera universitaria es un medio para la consecución de una posición social y de un sueldo que le permita desenvolverse en la sociedad. La preocupación por la política, la trascendencia y el crecimiento espiritual es escaso. Por último, se caracterizan por incorporar en su lenguaje las redes sociales y las tecnologías de la información y comunicación como parte de su vida.

Por último, se expone una propuesta sobre la base del paradigma pedagógico ignaciano que persigue como fin formar alumnos responsables, conscientes, competentes, compasivos y comprometidos. Se contextualiza en la clase de ética, asignatura común en todas las carreras que oferta la PUCE. Serrano (2020) señala que: “El paradigma pedagógico Ignaciano (PPI), representa una epistemología humanista aplicable en todos los ámbitos de formación integral del ser humano, cuyo planteamiento práctico se encuentra estructurado por cinco momentos vinculados de manera sistémica: Contexto, experiencia, reflexión, acción y

evaluación" (p. 4). De este modo, se caracteriza por el análisis del contexto: La contextualización es fundamental porque la educación no se da en el vacío; se da en un mundo, en una situación determinada en el que se desenvuelve el estudiante o acompañante; su experiencia vivencial: la experiencia es fundamental en vista de la acción. Queremos personas actuantes, comprometidas, transformadoras. Ellas tienen que estar afectadas y tienen que abrir espacios para reconocer sus afectos, la reflexión sobre la que se fundamenta su toma de decisiones, la acción que demuestra en función de su identidad y proyecto; y por último la evaluación de todo el proceso: Una evaluación que es primeramente diagnóstica y formativa. No se trata de una pregunta irritante o piadosa sobre los resultados como tantos sistemas actuales promueven. Al revés, se trata de una pregunta por los procesos. El estudio del alumno es su trabajo y la pregunta que se le hace es sobre cómo fue su trayectoria, cómo fue su itinerario y sólo enseguida se pregunta por los resultados.

Igelmo-Zaldivar y Uceda (2018) señalan que hay instituciones educativas jesuitas que están en la vanguardia de la aceptación de nuevas metodologías y aceptación de la pedagogía ligera frente a la basta y tradicional. Así por ejemplo, en esta investigación explican que la atención de los estudiantes se realiza por los profesores desde la lúdica basada en la búsqueda de significado, discriminado las técnicas memorísticas y apoyándose en el desarrollo de las inteligencias múltiples. Ahora el estudiante ocupa un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es protagonista y participa activamente de forma cooperativa e individual. En el proyecto Horizonte 2020, señalan estos autores, se percibe el cambio a esta nueva visión pedagógica en los que los profesores sirven más de inspiradores. En este sentido, la pedagogía ligera que se demanda en la hipermodernidad se va imponiendo en las instituciones jesuitas frente a la densa y tradicional, al aceptar la diversión en la experiencia educativa que anima a tocar, hablar, consensuar, crear, discutir o inventar. La *Ratio Studiorum* como baluarte de la educación jesuita está aún pendiente de esta adaptación.

2. LA TAREA DEL CUIDADOR: UN DESAFÍO EN LAS MISIONES CATÓLICAS EDUCATIVAS

En este acápite se pretende enumerar una serie de elementos esenciales que creemos deben estar presentes por quienes se atreven a la tarea de complejizar su labor de profesores. Cuestiones que pueden servir de guías de orientación para quienes persiguen un carisma necesario en las misiones educativas católicas como es la del cuidador en su tarea de cuidar. Si bien hacemos referencia al Paradigma Pedagógico Ignaciano, entendemos que es propio de un carisma católico presente en las preocupaciones actuales mostradas en distintas Encíclicas, Exhortación y Constitución del Papa Francisco como la *Laudato Si* (Francisco, 2015)*, Veritatis Gaudium*(Francisco, 2018b)*, Gaudete Et Exsultate* (Francisco, 2018a) y *Fratelli Tutti* (Francisco, 2020). Para mayor abundamiento, supone una aspiración que interpela al profesorado, pero también a cualquier actor educativo independientemente de la misión católica que pertenezca, y en especial las que se ocupan de la educación.

> A la política y a las diversas asociaciones les compete un esfuerzo de concientización de la población. También a la Iglesia. Todas las comunidades cristianas tienen un rol importante que cumplir en esta educación. Espero también que en nuestros seminarios y casas religiosas de formación se eduque para una austeridad responsable, para la contemplación agradecida del mundo, para el cuidado de la fragilidad de los pobres y del ambiente. Dado que es mucho lo que está en juego, así como se necesitan instituciones dotadas de poder para sancionar los ataques al medio ambiente, también necesitamos controlarnos y educarnos unos a otros (Francisco, 2015).

> Las preguntas de nuestro pueblo, sus angustias, sus peleas, sus sueños, sus luchas, sus preocupaciones poseen valor hermenéutico que no podemos ignorar si queremos tomar en serio el principio de encarnación. Sus preguntas nos ayudan a preguntarnos, sus cuestionamientos nos cuestionan. Todo esto nos ayuda a profundizar en el misterio de la Palabra de Dios, Palabra que exige y pide dialogar, entrar en comunicación (Francisco, 2018).

> ¿Podemos reconocer que es precisamente eso lo que nos reclama Jesucristo cuando nos dice que a él mismo lo recibimos en cada forastero (cf. *Mt* 25,35)? San Benito lo había asumido sin vueltas y, aunque eso pudiera «complicar» la vida de los monjes, estableció que a todos los

> huéspedes que se presentaran en el monasterio se los acogiera «como a Cristo»[85], expresándolo aun con gestos de adoración[86], y que a los pobres y peregrinos se los tratara «con el máximo cuidado y solicitud»[87]. (Francisco, 2018).
>
> 276. Por estas razones, si bien la Iglesia respeta la autonomía de la política, no relega su propia misión al ámbito de lo privado. Al contrario, no «puede ni debe quedarse al margen» en la construcción de un mundo mejor ni dejar de «despertar las fuerzas espirituales»[266] que fecunden toda la vida en sociedad. Es verdad que los ministros religiosos no deben hacer política partidaria, propia de los laicos, pero ni siquiera ellos pueden renunciar a la dimensión política de la existencia[267] que implica una constante atención al bien común y la preocupación por el desarrollo humano integral. La Iglesia «tiene un papel público que no se agota en sus actividades de asistencia y educación» sino que procura «la promoción del hombre y la fraternidad universal»[268]. No pretende disputar poderes terrenos, sino ofrecerse como «un hogar entre los hogares —esto es la Iglesia—, abierto […] para testimoniar al mundo actual la fe, la esperanza y el amor al Señor y a aquellos que Él ama con predilección. Una casa de puertas abiertas. La Iglesia es una casa con las puertas abiertas, porque es madre»[269]. Y como María, la Madre de Jesús, «queremos ser una Iglesia que sirve, que sale de casa, que sale de sus templos, que sale de sus sacristías, para acompañar la vida, sostener la esperanza, ser signo de unidad […] para tender puentes, romper muros, sembrar reconciliación»[270]. (Francisco, 2020)

La tarea del cuidador que se defiende en este trabajo, en la línea de las aspiraciones que comparte el Papa Francisco en los párrafos anteriores supone fortalecer la autoridad de la Iglesia, y quienes la apoyan en sus distintas misiones más allá de sus creencias, desde un modelo antropológico marcado por la defensa y promoción de la dignidad espiritual de la persona (Francisco, 2015). La autoridad del profesorado en este sentido, demanda de la integración de la tarea de cuidar a la persona a través de una conciencia de la dignidad del otro. Para esta actividad, el respeto de las personas que nos circundan pasa por aceptar y reconocer su integralidad. Así, el saber conocer es limitado e insuficiente. Formar para la conciencia y la intimidad supone una vía liberalizadora de cualquier dogmatismo, credo o ideología que parcialice la asombrosa capacidad de trascendencia de la persona. Esta autoridad, por lo tanto, interpela a reconocer a través de la vía del reconocimiento de la realidad y la reivindicación de la verdad, una educación que acoja las dimensiones humanas, entre ellas la espiritualidad o en palabras de Gabriel Marcel su “misterio” (Freitas- Silva, 2018).

Las grandes trasformaciones que nos recuerda el Papa Francisco en estas Encíclicas, Exhortación y Constitución pasan por la formación de personas para el diálogo, el reconocimiento de las diferencias culturales existentes, y una visión ecológica de la relación que exige la horizontalidad como propuesta de respuesta a las problemáticas globales, nacionales, regionales y locales. De ahí que se advierta la insuficiencia del cartesianismo que predomina en el paradigma científico actual y que Unamuno se atreve a denunciar en su novela titulada *Amor y Pedagogía* "¿Para qué me sirve la ciencia sino me hace feliz?" (Unamuno, 2019, p.113).

Creemos por otro lado, que ante la complejidad e importancia de la función social que realiza en la actualidad la Iglesia, estas reflexiones pueden servir como claves para reflexionar sobre el papel que los superiores en las comunidades religiosas, la convivencia en las congregaciones, las relaciones con los laicos y la autoridad que se desprende como representantes de la Iglesia en distintos lugares y contextos culturales. Por otro lado, advertir posibles causas que expliquen el incremento del anticlericalismo y la crítica a la Iglesia como actor social. En síntesis, será el cuidado la categoría conceptual que pretendemos defender como discurso propio del carisma cristiano católico a través de la propuesta pedagógica ignaciana. En las líneas siguientes se tratarán de manera sucinta algunos elementos que creemos de especial relevancia para comprender en rol que desempeña el "cuidador" y el "cuidado", reconociendo que ambos pueden jugar estos roles en algún momento.

2.1. El profesor cuidador: algunas notas de su ejercicio

El Papa Francisco en la Constitución Apostólica *Veritatis Gaudium* se encarga de institucionalizar lo que se espera del profesorado que desempeña su función en misiones católicas, durante los arts. 22 al 30 del Título III. Del mismo modo, resultan interesante otros títulos que complementan necesariamente sus funciones como el destinado al Plan de Estudios, Alumnado y Cuestiones didácticas principalmente.

> Artículo 26. § 1. Todos los profesores de cualquier grado deben distinguirse siempre por su honestidad de vida, su integridad doctrinal y su diligencia en el cumplimiento del deber, de manera que puedan contribuir eficazmente a conseguir los fines de una institución académica eclesiástica. Si llegara a faltar cualquiera de estos requisitos, los

> profesores deberán ser removidos de su encargo, observando el procedimiento previsto[76]. (Francisco, 2018b)
>
> Artículo 40. § 1. (…)§ 2. Se ordenen las disciplinas en cada Facultad, de manera que formen un cuerpo orgánico, sirvan para la sólida y armoniosa formación de los alumnos y hagan más fácil la mutua colaboración de los profesores. (Francisco, 2018a)

Según las líneas anteriores la tarea del profesorado debe cuidar la parte de la ejemplaridad docente tanto en su testimonio de vida como en su tarea docente, su compromiso con el evangelio y la formación armoniosa en las distintas dimensiones de los estudiantes. Desde el Paradigma Ignaciano nos atrevemos apuntar algunos señalamientos que pueden coadyuvar a la tarea del profesorado que se ocupa del cuidado como exigencia del evangelio, y que la educación jesuita reivindica a través del *cura personalis*, es decir, "el cuidado de la persona, que requiere de profesores que además de impartir y generar conocimientos acompañen al estudiante en su proceso académico y formativo, y lo apoyen en su aprendizaje profesional y personal" (Béjar, 2017, p.28).

El cuidador debe ser cuidado/formación del cuidador: la formación del cuidador requiere de diálogo entre sus pares. Más allá de la actualización docente, se refiere al acompañamiento de los propios cuidadores. La posición de los superiores y los propios pares académicos para propiciar espacios en los que se puedan expresar las dificultades y compartir posibles vías de trabajo es una oportunidad muy valiosa. Para ello, la comunidad necesita una horizontalidad que propicie la sinodalidad.

Distancia evaluativa y cercanía dialógica: la cercanía hacia el cuidado puede correr el riesgo de fomentar lealtades al afecto personal más que al propio evangelio. Se percibe en numerosas ocasiones por ambos roles, "cuidador" y "cuidado" quienes se retroalimentan en una percepción interesada de la realidad, distinta a la verdad. De este modo, la distancia afectiva en la evaluación de la realidad es crucial para un acompañamiento espiritual. Por otro lado, junto a esta distancia una vez que hemos podido acercarnos a una evaluación de la situación que nos muestra/enseña la persona que cuidamos, se requiere de la posibilidad

de una cercanía dialógica para conocer su valoración de la situación, cuestionamientos, propuestas de acción y frustraciones.

Empatizar/compasión: la relación basada en el cuidado se caracteriza por la compasión como una virtud necesaria en el acompañamiento espiritual. Esta virtud la define Cortina (2013) como sentirse afectado por el dolor del otro en la medida que lo haces tuyo, y en consecuencia, compartes esa responsabilidad. Recordaba Lope de Vega en el Caballero de Olmedo que para amar algo hay que conocerlo. El dolor, la frustración, el fracaso o el vaciamiento de significado en la vida suponen procesos que el cuidador debe atreverse a ser afectado por su complejidad. El cuidador que evalúa el resultado más que sus procesos se deshumaniza y pierde autoridad ante el cuidado. Es muy común que en las jerarquías de las comunidades se ventilen las relaciones únicamente a través de la percepción de los superiores en las casas en las que se desarrolla la convivencia. Si las jerarquías no se atreven a escuchar a los afectados, sino que se limitan a dar voz a los evaluadores deshumanizados pierden del mismo modo la autoridad como responsables de *cura personalis* en el contexto de la misión, afectando irremediablemente a la congregación religiosa.

Altruismo/fuera salvadores: los procesos de cuidado son ajenos al ego o a cualquier reconocimiento más allá de la que pueda realizar el "cuidado" o los compañeros que participen en esta actividad. La búsqueda de poder o reconocimiento particular es síntoma de inmadurez, y se colige como un impedimento insalvable para la actividad de cuidador. La madurez científica, personal, y profesional es lo que se busca en el cuidado. Resulta incompatible si el propio cuidador no ha superado estos complejos infantiles.

Respeto a los procesos internos de reflexión del otro: evitar cualquier situación de imposición o la tendencia a dirigir. Cada persona es única y diversa. No existe un alguien igual que otro. Los estudiantes por lo tanto no sienten de la misma manera ni aprenden de igual modo. El acompañamiento supone preguntarse por quiénes son, qué sienten, qué piensan o qué creen. Las experiencias anteriores sirven en la medida que se respete a las personas que cuidas en este momento, y esto se colige en un infinito cuidado a sus proyectos de vida personal y

profesional. No hay guías que seguir, ni consejos unívocos que puedas generalizar.

2.2. La persona cuidada: libertad y diálogo

La educación jesuita trabaja con profesorado capacitado, comprometido y consciente de la realidad que le circunda. Tanto suya como la de sus estudiantes. El proceso de aprendizaje pretende partir de los contextos culturales en los que se ubican los estudiantes para hacerlos partícipes y responsables de su mejoramiento. Esto es, ese ser más o *magis* que se caracteriza por un liderazgo en sus distintos aspectos de la vida profesional, científica, personal y social (Béjar, 2017). Para ello, los procesos de cuidado deben observar las siguientes líneas:

Libertad para decidir el significado de su acompañamiento y del acceso a la relación de cuidado. Será la persona que es objeto de cuidado la que deba decidir el significado de su acompañamiento espiritual. De igual modo, la relación requiere de compromiso, sinceridad y apertura al diálogo por las distintas partes. La libertad de acceso a la relación es condición indispensable en cualquier relación de cuidado.

Escuchar los posibles autoengaños de la otra persona con la intención de poder fortalecer la espiritualidad. Los proyectos de vida se caracterizan por el esfuerzo, dedicación, y dificultad en su consecución. Los autoengaños pueden distanciarlo de su meta en especial con personas aún inmaduras. El acompañamiento supone estar pendientes de estas situaciones y junto al "cuidado", ir superando barreras.

Integrar y armonizar todas las dimensiones de la persona: la persona como realidad compleja requiere de la comprensión de procesos de cuidado que sean coherentes con esta verdad. La situación de cada persona requiere que se escuche sus necesidades más acuciantes. Por ejemplo, la situación de una persona que ha perdido a un familiar será distinta a la que solo expresa problemas de índoles académico.

Evitar afectar a la responsabilidad y la libertad a través de la imposición de consejos o recetas.

3. C*URA PERSONALIS* EN EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

En nuestra opinión este acompañamiento consiste en una relación interpersonal de cuidado orientado a un proyecto consciente por la persona que es respetada por el acompañante o cuidador. Es caminar al lado del otro, interesarse por cómo está, escuchar sus reflexiones o qué le preocupa. Es un diálogo constante no jerárquico que trabaja más allá de la dedicación tradicional de las profesiones liberales destinadas al cuidado, al fortalecimiento de su espiritualidad. No requiere un nombramiento como podría ser el del superior en una comunidad religiosa, sino que está dedicado a quien se atreve a este carisma cristiano, y que requiere de la autoridad que te otorga el acompañado.

Se entiende este acompañamiento como un estar con el otro desde la intimidad consciente de la trascendencia. Supone cultivar relaciones de amistad y diálogo orientado a un proyecto de vida. Cultivar virtudes mediante esta relación de acompañamiento es una metodología que favorece el crecimiento personal. En este sentido será crucial las siguientes recomendaciones (Béjar, 2017; Núñez, 2020):

- Formación para el diálogo profundo con los estudiantes.
- Contagiar la curiosidad por el conocimiento.
- Concienciarse de las problemáticas actuales de la profesión en consonancia con las necesidades de la sociedad. Salir de las aulas con una vocación social y profesional.
- Estudiar y trabajar desde posiciones de liderazgo desde el *Magis*, esto es, ser más para servir mejor.
- Sacar un título académico con significado, esto es, revertido de conciencia de responsabilidad con la alteridad.

4. MODALIDADES DE CUIDADO Y MEDIOS

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son una posibilidad importante en las relaciones de acompañamiento que están presentes en los procesos de cuidado. Si bien pueden ser instrumentos que han y están siendo utilizados para generar en numerosas ocasiones odio y destrucción, pérdida de la realidad concreta e individualización, puede resultar por el contrario una manera de conectar con quienes por ejemplo buscan el acompañamiento, pero por la distancia o por sus propias características sicológicas no permiten un trato más cercano. Así por ejemplo personas con trastorno de límite de la personalidad o quienes se encuentran realizando una misión alejada de las comunidades religiosas pueden ser de gran utilidad.

> 43. Por otra parte, los movimientos digitales de odio y destrucción no constituyen —como algunos pretenden hacer creer— una forma adecuada de cuidado grupal, sino meras asociaciones contra un enemigo. En cambio, «los medios de comunicación digitales pueden exponer al riesgo de dependencia, de aislamiento y de progresiva pérdida de contacto con la realidad concreta, obstaculizando el desarrollo de relaciones interpersonales auténticas»[46]. Hacen falta gestos físicos, expresiones del rostro, silencios, lenguaje corporal, y hasta el perfume, el temblor de las manos, el rubor, la transpiración, porque todo eso habla y forma parte de la comunicación humana. Las relaciones digitales, que eximen del laborioso cultivo de una amistad, de una reciprocidad estable, e incluso de un consenso que madura con el tiempo, tienen apariencia de sociabilidad. No construyen verdaderamente un "nosotros" sino que suelen disimular y amplificar el mismo individualismo que se expresa en la xenofobia y en el desprecio de los débiles. La conexión digital no basta para tender puentes, no alcanza para unir a la humanidad (Francisco, 2020).

En cuanto a las modalidades de acompañamiento, se diferenciará según las necesidades que se requiera en cada momento individual, en parejas, en grupo o a través de varios acompañantes. Habrá momentos de problematización en las profesiones que requerirán debates, seminarios o simposios en los que el diálogo entre muchos puede fortalecer una visión orientada a la responsabilidad futura. Las tutorías grupales por ejemplo podrán ser importantes para la realización de proyectos y la formación en competencias interculturales. Y la tutoría individual es

esencial en la toma de conciencia de la propia diversidad del estudiante, sus fortalezas y debilidades.

Respecto a los modos en que se realiza, puede ser presencial, telefónica, por correo o Zoom u otras herramientas digitales. Saber que estás ahí es más relevante en numerosas ocasiones que cuando el contenido de la relación se limita a temas estrictamente académicos o íntimos.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA IGNACIANA: ENSAYO VISUAL EN CLASE DE ÉTICA

La pedagogía Ignaciana se puede concretar en la práctica de las instituciones educativas jesuitas a través del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), en la que se diferencian 5 fases: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación. La búsqueda de la verdad a través de la coherencia con la realidad existente se consigue mediante el análisis y discusión en cada una de estas fases. "Para ello, se invita a contextualizar la realidad, experimentar vivencialmente, reflexionar sobre esa experiencia, actuar coherentemente, y a evaluar el proceso y la acción" (Balladares y Jaramillo-Baquerizo, 2021, p.168).

En la clase de ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con Sede en Santo Domingo (institución universitaria confiada a la Compañía de Jesús y a los misioneros Identes), se ha establecido en el currículo contenidos sobre desafíos éticos socioambientales. Entre la literatura que se estudia se encuentra la *Laudato Si,* textos de Z. Bauman, sobre la educación del Buen Vivir y la Constitución del Ecuador. Se propone como actividad evaluativa respecto a esta temática la realización de un ensayo visual grupal.

> Los estudios eclesiásticos no pueden limitarse a transmitir a los hombres y mujeres de nuestro tiempo, deseosos de crecer en su conciencia cristiana, conocimientos, competencias, experiencias, sino que deben adquirir la tarea urgente de elaborar herramientas intelectuales que puedan proponerse como paradigmas de acción y de pensamiento, y que sean útiles para el anuncio en un mundo marcado por el pluralismo ético-religioso. Esto no sólo exige una profunda conciencia teológica, sino también la capacidad de concebir, diseñar y realizar sistemas de presentación de la religión cristiana que sean capaces de profundizar en los diversos sistemas culturales. Todo esto pide un aumento en la

> calidad de la investigación científica y un avance progresivo del nivel de los estudios teológicos y de las ciencias que se le relacionan. No se trata sólo que se amplíe el ámbito del diagnóstico, ni que se enriquezca el conjunto de datos a disposición para leer la realidad[62], sino que se profundice para «comunicar mejor la verdad del Evangelio en un contexto determinado, sin renunciar a la verdad, al bien y a la luz que pueda aportar cuando la perfección no es posible»[63]. (Francisco, 2018).

En las siguientes líneas se pretende explicar esta actividad de ensayo visual a través de las cinco fases que establece el PPI.

- **Contexto:** esta fase requiere de un estudio del alumno (cuidado) en cuanto a su contexto, inquietudes, personalidad, amigos y familia. Sus aspiraciones sobre la asignatura y la carrera, y sus proyectos futuros que le gustaría entablar. El significado que pueden tener los distintos contenidos para su persona con el ánimo de poder descifrar factores de motivación (Núñez, 2020). En esta etapa la actividad se enuncia y se dan las reglas. El ensayo visual se caracteriza por mostrar partes de la realidad cotidiana en la que los distintos estudiantes se insertan, las problemáticas socioambientales que experimentan y la responsabilidad que tiene en relación con ellas.

- Respecto a la actividad del ensayo visual, la selección de la temática y la imagen es libre y deben ellos a través del consenso del grupo definirlas. La única exigencia en seguir un formato de ensayo: introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo se insertarán las imágenes y las explicaciones de cada una en la que se señalará el desafío ético socioambiental y la relación con el contenido visual. Las imágenes puedes ser fotografías o dibujos que ellos realicen de situaciones de su ciudad o país. Para Serrano (2020), la formación integral es una característica de la Pedagogía Ignaciana. Los procesos de cuidado que acompañan necesitan conocer la realidad social de los estudiantes, quienes dotan de significado al tiempo y al espacio en numerosas ocasiones de forma distinta a los padres y profesores. De acuerdo a la pedagogía ignaciana y al objetivo de una formación integral, la persona que acompaña en la formación ignaciana, no puede ser ajena a la realidad social de

los estudiantes, quienes tienen en numerosos casos un sentido del tiempo y espacio distinto al de sus padres y profesores. Por otro lado, los estudiantes manejan un lenguaje tecnológico más constante que los anteriores, siendo una demanda la inclusión de nuevas tendencias de comunicación en las relaciones que se crean durante los procesos de cuidado.

- **Experiencia:** busca relacionar la realidad del estudiante como sujeto con los contenidos y competencias previstos en la planificación curricular. En esta fase el estudiante junto con el profesor puede definir el interés temático y concretar ejemplos y prácticas relevantes en su vida cotidiana, o mediante un caso de simulación posterior. Mediante la experiencia el estudiante puede construir sus conocimientos y cuestionar la realidad existente en ese momento (Núñez, 2020). En esta etapa de elaboración del ensayo visual se realiza una tormenta de ideas, debate de las problemáticas socioambientales más urgentes en su cotidianidad, ejemplos que ocurren, posibles fotografías que pudieran definir estas situaciones entre otras actividades. Es importante en grupos ir definiendo las problemáticas y las posibles imágenes que compondrán el ensayo visual.

- **Reflexión**: la reflexión que permite la conciencia es la educación que se busca desde el PPI. Sin una reflexión íntima de lo que se estudia no se educa, sino que se adoctrina. Conectar la asignatura con las necesidades de cada persona, su visión del mundo, sus contradicciones, sus egos o sus aspiraciones son objetivos que pueden alcanzarse desde la reflexión (Núñez, 2020). En esta fase de construcción del ensayo visual se caracteriza por la consecución de acuerdos en los distintos grupos de trabajo respecto a las imágenes, el orden de aparición, la conexión con las problemáticas socioambientales, las explicaciones de la imagen y sus inferencias.

- **Acción:** la acción permite concretar la voluntad consciente de los estudiantes. La actividad orientada desde la conciencia permite que los contenidos y las competencias puedan

comprobarse que han sido adquiridas, esto es, un aprendizaje real (Núñez, 2020). En la concreción del resultado solicitado se puede visualizar esta fase. El ensayo visual elaborado con su introducción, desarrollo (imágenes, problemáticas, reflexiones y propuestas) y conclusiones.

– **Evaluación:** la evaluación se encuentra presente durante todo el proceso con una orientación formativa. Por lo tanto, va más allá de una calificación o realización de un examen. La evaluación requiere de la toma de conciencia de los procesos de se han realizado y las posibles mejoras que pudieran demostrarse. La contradicción, la tutoría, y la corrección formativa es fundamental en este proceso (Núñez, 2020). En el caso del ensayo visual se realiza esta etapa durante todas las clases con los informes de avance, y una vez corregidos los reportes finales se exponen en clase y se organizan ruegos de preguntas por grupos.

6. REFERENCIAS

Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) (2011). La cultura juvenil en las universidades de Ausjal. Caracas: Red Edu.

Balladares, J., y Jaramillo-Baquerizo, C. (2021). Corolarios de la pedagogía ignaciana y la educación virtual. PUCE, 1(113), 163-179.

Béjar, O. (2017). La" cura personalis" ignaciana y el estudiante universitario de hoy. Didac, (69), 27-33.

Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Grupo Planeta.

Francesco, P. (2015). Laudato si'. Edizioni piemme.

Francisco, P. (2018a). Gaudete et exsultate. CCCB Publications.

Francisco, P. (2018b). Veritatis Gaudium. San Pablo.

Francisco, P. (2020). Fratelli Tutti. Biblioteca de autores cristianos.

Freitas Silva, C. A. (2018). Problema ou mistério? O estatuto da filosofia via Gabriel Marcel. Problemata: Revista Internacional de Filosofia, 9(2), 188-205.

Igelmo-Zaldivar, J., y Uceda, P. Q. (2018). Light pedagogy in hypermodern times: the homeschooling, the Waldorf schools, and the new ignatian pedagogy. Teoria de la Educacion, 30(1), 75-95.

Núñez, R. N. (2020). Cómo brindar acompañamiento a los estudiantes en entornos virtuales desde el PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano). Universidad Rafael Landívar.

Serrano, M. E. (2020). Retos de la pedagogía ignaciana en el contexto global de 2020.Universidad Iberoamericana de Puebla.

Unamuno, M. (2019). Amor y pedagogía. Alianza Editorial.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT
Universitat de Valencia, España

ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia, España

EMMA M. ALBERT-MONRÓS
Universitat de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de una institución educativa inclusiva, que pretende la igualdad, la equidad y la calidad, en una perspectiva educativa y de derechos, la orientación educativa es un aspecto clave y contextualizado, al alcance de la totalidad del alumnado a lo largo de su proceso formativo, para que pueda alcanzar un desarrollo integral y equilibrado de todas sus capacidades desde las etapas iniciales, considerado como una tarea colectiva, que implica la necesaria colaboración entre los diferentes agentes, con especial vinculación de las familias.

La orientación educativa y profesional ha de estar implicada en todos los niveles de respuesta y a lo largo de las diferentes etapas, formando parte de la función docente e integrada en el proceso educativo a través de los diferentes planes, programas y ámbitos de actuación: la docencia, la tutoría y la orientación especializada, en colaboración con toda la comunidad educativa y los agentes del entorno, desde una perspectiva ecológica-sistémica.

El modelo de orientación educativa y profesional en la Comunidad Valenciana en la enseñanza pública ha presentado una doble estructura de atención educativa; en Educación Infantil y Primaria se consolidó con

los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs) como equipos externos a los centros, y con los gabinetes psicopedagógicos municipales dependientes de ayuntamientos, mancomunidades de municipios y entidades locales menores, según localidades. En la Educación Secundaria, en los Institutos tanto de Secundaria como los Centros Integrados de Formación Profesional, se cuenta con el orientador/a (profesorado de Secundaria), como personal de plantilla en el centro, que según el tamaño y las necesidades del centro pueden ser un profesional o más, en los Departamentos de Orientación Académica y Profesional, como equipos internos.

Los Servicios Psicopedagógicos Escolares se agrupaban en zonas educativas formados por diversos profesionales que trabajaban de forma colegiada, a los que estaban adscritos diferentes centros escolares. Con el *Decreto 7□/□□□□, de □□ de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano* se realiza un cambio de sistema de atención en la orientación educativa y profesional a los centros de educación infantil y primaria, y cada centro pasa a tener adscrito el profesional de la orientación educativa (profesorado de Secundaria), en los Equipos de Orientación Educativa como órganos de orientación interprofesional, coordinados en agrupaciones de orientación de zona con los Departamentos de Orientación Académica y Profesional, para establecer líneas conjuntas de actuación y facilitar los procesos de transición.

1.1. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En 1970, la Ley General de Educación reconoció el derecho de los estudiantes a la orientación en los centros educativos y, desde entonces, se ha recogido en todas las leyes orgánicas posteriores. Son las autonomías las que regulan sus funciones y organización.

Rodríguez (2011) señala que el orientado/a es un profesional no docente, pero integrado en la organización del centro, con funciones relacionadas con la evaluación diagnóstica en contextos educativos, el asesoramiento psicológico a alumnado, familia, profesorado y autoridades académicas, la intervención se realiza de tipo correctivo, preventivo y optimizador, y es fundamental la coordinación sistemática con otros profesionales y el apoyo a la acción tutorial, mediante el trabajo conjunto con los

tutores/as del grupo de estudiantes que también es coordinador/a del equipo docente que imparte las diferentes materias.

El modelo y la estructura de orientación actualmente vigente es resultado de un largo proceso, basado en la experiencia y en la investigación psicopedagógica, que comenzó en los años 70 y que ha evolucionado de manera paralela a la evolución del modelo de educación en España.

Marrodán (2020) resume los cambios en el modelo de intervención en orientación y las mejoras.

MODELO DE INTERVENCIÓN ANTERIOR A 1990	**MODELO DE INTERVENCIÓN ACTUAL Y MEJORAS**
Modelo clínico	Modelo mixto o psicopedagógico o psicopedagógico-social
Centrado en el paciente	Centrado en la necesidad
Evaluación por un solo profesional	Evaluación interdisciplinar
Técnicas fundamentales: test psicométricos	Técnicas: test estandarizados, escalas, observación, entrevistas, recursos tecnológicos.
Individual	Grupal. Trabajando por programas, sin desatender lo individual
Puntual y correctiva	Procesual. Compensatoria y preventiva.
Tratamiento por un solo profesional fuera del centro	Tratamiento interdisciplinar dentro del centro y fuera si es necesario.
Orientación no integrada en el currículo	Esfuerzo por integrar la orientación en el currículo.
___	Esfuerzo por integrar las tecnologías al desempeño de la orientación.

La finalidad última es lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todo el alumnado, mediante un modelo de orientación plenamente integrado en la actividad educativa.

Es fundamental las actuaciones de manera preferentemente preventivas, proactivas y optimizadoras y que, de este modo, contribuyan a la calidad del sistema educativo. Un orientador/a sabe que esta labor se realiza a través del contacto diario con el profesorado, con las familias, con el alumnado, tanto de forma individual como en grupal en el aula o en

actividades organizadas o informales, es decir, en la vida cotidiana de la comunidad educativa, tanto formal como informal.

En orientación se pueden introducir diferentes modelos educativos, Rodríguez Diéguez (1990) señala que en orientación los modelos desempeñan la función de hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, y selecciona aquellos hechos de la realidad que, sometidos a investigación, pueden contribuir a la elaboración de teorías.

Repetto (1994) con objeto de valorar los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica, diferencia cuatro tipos de modelos; Asesoramiento o Consejo (counseling), servicios puros o mixtos, programas, consulta y tecnológico; también señala el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado que reside en el Asesoramiento o Consejo y en el modelo de intervención por programas.

De Bausela (2000) recoge diferentes modelos y enfoques que se presentan en la siguiente figura.

Velaz y Ureta (1998) clasifican la orientación según diferentes criterios:
a) Empleando un criterio histórico, Rodríguez Monereo (1995), distingue los siguientes "modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX": - Modelos históricos; el modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980), y el modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914). - Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional: . La orientación entendida como: clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932): proceso clínico; consejo y proceso de ayuda para la toma de decisiones; sistema metodológico ecléctico. - Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas), la orientación como: un conjunto o constelación de servicios; reconstrucción social; acción intencional y diferenciada de la educación; facilitadora del desarrollo personal; modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas; técnica consultiva o intervención indirecta; intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora; Programas Integrales de Orientación preventiva; orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
(b) Parker (1868), clasifica los modelos en función del estilo y la actitud del orientador/a en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad – no directividad y enfoque existencialista conductista), distinguiendo el modelo de: rasgos y factores, el espontáneo – intuitivo; el rogeriano; el pragmático empírico; el conductista; el ecléctico.

(c) En función del tipo de relación que se establece entre orientador/a y orientado/a, Escudero (1986) clasifica los modelos: a. Psicométrico: el orientador/a es el experto de una serie de técnicas y el profesor/a el destinatario de los resultados de las mismas. b. Clínico – médico; basado en el diagnóstico. El orientador/a diagnostica y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor/a. c. Humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor/a es concebido como orientador/a.
Castellano (1995) diferencia los siguientes modelos: . De counseling; se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una utilización prudente. . De consulta; centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ejerce su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo. . Tecnológico; pretende fundamentalmente informar. . De servicios; se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit. . De programas; intervención de acción directa sobre grupos, como garantía del carácter educativo de la orientación. . De servicios actuando por programas; modelo de intervención directa sobre grupos, considera el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

1.2. DIRECTRICES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea sobre temas de Orientación a lo largo de la vida, resalta la necesidad de unos potentes servicios de orientación que equipen a los ciudadanos con unas habilidades que les permitan gestionar su propio aprendizaje y carrera profesional a lo largo de la vida, así como durante las transiciones que tendrán lugar tanto entre como dentro del mundo de la educación/ formación y el mundo del trabajo (Consejo de la Unión Europea, 2004; Council of the European Union, 2008).

Se centra en cuatro áreas prioritarias: el desarrollo de las habilidades de gestión de la carrera, la accesibilidad de los servicios de orientación, el control de la calidad y coordinación de los servicios; e invitan a los Estados Miembros a tomar medidas para modernizar y fortalecer sus sistemas de orientación.

Se basa en los siguientes aspectos: la orientación es un derecho de toda la población europea reconocido en el modelo social europeo (Carta Social Europea -Revisión de 1996- Artículo 9 – Derecho a la orientación profesional); tiene un papel clave en el desarrollo de las políticas públicas de educación y de formación ya que contribuye al desarrollo de objetivos como la equidad en el acceso a la educación, el desarrollo de competencias clave, la prevención del abandono temprano de la educación y la formación, elevar el nivel educativo de la población, favorecer la movilidad del alumnado, entre otros; se fundamenta en el principio de aprendizaje a lo largo de la vida a partir del cual la orientación, en todo momento vital, contribuye a la construcción de la carrera de la persona (Martínez y Ordiales, 2013; Salinas, 2010).

Ello requiere que las estructuras y servicios de orientación sean crecientemente más accesibles, diversifiquen los métodos de orientación y desarrollen sistemas de garantía de la calidad, siendo necesario recoger evidencias sobre la eficacia de las intervenciones.

Presenta objetivos de las políticas públicas de educación y formación (elevar el nivel educativo de la población, prevenir el abandono temprano, garantizar la permeabilidad de las ofertas formativas, promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida), de bienestar social (lucha contra la exclusión social), de empleo (cualificación profesional, eficacia del trabajo, trabajo decente) y de desarrollo económico.

El concepto de orientación en Europa es un concepto en evolución. En 2020 se publicó por la Comisión Europea el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (CE, 2000) donde se hacía referencia a la orientación educativa y profesional. El eje 5 abordaba la redefinición de la orientación y el asesoramiento a nivel europeo y establecía que la orientación debía ser accesible para todos, ofertándose desde el ámbito comunitario y/o local y cumpliendo un mínimo de calidad. El reconocimiento de la orientación ha ido en aumento y la preocupación por garantizar su calidad en relación con las decisiones que en materia de educación, formación y empleo se han ido tomando en el espacio europeo y, por tanto, en los distintos Estados miembros (Francesch, 2013).

A partir de la Resolución sobre la orientación a lo largo de toda la vida, que adoptaron los Ministros de Educación el 24 de mayo de 2004, se dispone de una definición común en la que se señala que la orientación se refiere a un conjunto de actividades (tutoría, enseñanza en materia de toma de decisiones y de las habilidades de gestión de la propia carrera, oferta de información, consejo y asesoramiento, evaluación de las capacidades) que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado (Manzanares y Sánchez, 2019).

Se considera a la orientación una vertiente de la intervención educativa dirigida esencialmente a:

- Capacitar a los ciudadanos para gestionar y planificar sus itinerarios de aprendizaje y laborales según sus objetivos vitales, relacionando sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo y el autoempleo, y contribuyendo así a su realización personal.

- Ayudar a las instituciones de educación y formación a contar con alumnos/as, estudiantes y aprendices motivados que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y fijen sus propios objetivos en sus resultados.

- Ayudar a las empresas y organizaciones a contar con personal motivado y adaptable, capaz de acceder y beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en el lugar de trabajo y fuera de él.

- Ofrecer a los responsables políticos un medio importante para conseguir un amplio conjunto de objetivos de interés público.

- Apoyar las economías locales, regionales, nacionales y europeas a través del desarrollo y la adaptación de los trabajadores

a las demandas económicas y las circunstancias sociales cambiantes.

- Ayudar a establecer sociedades en las que los ciudadanos contribuyan activamente a su desarrollo social, democrático y sostenible.

La orientación cuenta con un importante reconocimiento internacional; la Comisión Europea y sus agencias CEDEFOP, la OCDE y otros organismos, vienen cooperando en las revisiones de políticas para la orientación (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2006). Se resalta la importancia de la orientación a lo largo de la vida, para lograr objetivos como los que siguen:

- *Aprendizaje permanente*: Luchar contra el abandono escolar, promover vínculos adecuados entre educación, formación y trabajo, así como asegurar una base de competencias adecuada, para hacer frente a los desafíos que entraña la creación de sociedades basadas en el conocimiento en el contexto de la globalización.

- *Resultados en el mercado laboral*: Reducir la falta de correspondencia entre oferta y demanda de trabajo, hacer frente al desempleo y mejorar la movilidad laboral.

- *Equidad e inclusión social*: Promover la reintegración en los sistemas educativos, formativos y de empleo de grupos de riesgo, así como la inserción de colectivos excluidos en programas generales de formación y servicios del mercado laboral.

En el horizonte 2030, de entre los 17 objetivos de la estrategia europea, el 4 se refiere a "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida". Aspiraciones como:

- Garantizar que todas las niñas y niños completen la educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, lo que conduce a resultados de aprendizajes relevantes y efectivos.

- Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes, incluyendo habilidades técnicas y vocacionales, para empleo, trabajo decente y espíritu emprendedor.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables.

2. OBJETIVOS

- Realizar un seguimiento del proceso seguido por la orientación educativa y profesional en la Comunidad Valenciana en la enseñanza pública.
- Analizar el cambio en el modelo de orientación educativa y profesional en la Comunidad Valenciana en la enseñanza pública y su desarrollo normativo.

3. METODOLOGÍA

Se realizará un análisis de contenido de la literatura básica en orientación educativa y en la normativa de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Valenciana.

Por tanto, es una investigación descriptiva y explicativa, y cualitativa, al seleccionar los aspectos relevantes para este trabajo, mediante el análisis de contenido (López, 2002).

López (2002) señala que el análisis de contenido es fundamental en la actualidad mediante el análisis de textos escritos, con la selección de unidades significativas de los textos, que recogen párrafos o frases relevantes.

4. RESULTADOS

El modelo de orientación educativa en la Comunidad Valenciana era doble, por un lado, los centros públicos de educación infantil y de educación primaria eran atendidos por servicios externos, los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs), regulados en 1994 con el Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, que se derogan con el Decreto *7□/□□□□. L*os institutos de secundaria por los orientadores/as educativos/as en los Departamentos de Orientación, como personal docente del centro (se realiza la primera oposición a nivel nacional en 1993 con la especialidad de Pedagogía y Psicología, en la Comunidad Valenciana posteriormente, y más tarde se cambia la especialidad a Orientación Educativa).

En la actualidad está regulado por la LOE, la LOMLOE como normativa nacional, y por el Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.

Normativa en la que se basa

La Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, dispone que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, entre los cuales se encuentra la orientación educativa y profesional con perspectiva de género e inclusiva, como un derecho básico del alumnado y un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. La orientación y la acción tutorial acompañan al alumnado en el proceso educativo, individual y colectivo, a lo largo de todas las etapas educativas.
La Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional, en el título III, plantea un modelo de información y de orientación profesional integrado y de calidad en las etapas educativas iniciales, en los centros educativos del sistema y en los centros integrados públicos de formación profesional.
La Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia reconoce los derechos de la infancia y la adolescencia y el principio de corresponsabilidad de toda la sociedad, las administraciones públicas y las familias, como también el establecimiento del marco normativo que define las políticas públicas en este ámbito y la distribución de competencias y medidas de coordinación de estas políticas.

El Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, dedica el capítulo quinto a la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en el marco de la escuela inclusiva, que se estructura y se organiza en diferentes niveles de actuación, en los que los profesionales trabajan de manera coordinada.
El Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, establece la estructura y las funciones de los departamentos de orientación académica y profesional como órganos de coordinación docente en los que se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como una oferta curricular adaptada y diversificada.
El Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria, atribuye determinadas tareas a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la zona.
El Decreto 173/2020, de 30 de octubre, del Consell, de aprobación del Reglamento orgánico y funcional de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, atribuye a la Dirección General de Inclusión Educativa, entre otras, la competencia de ordenar y gestionar los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como el apoyo a los centros educativos y a otros organismos con competencias en esta materia.

Se recoge en el Preámbulo del Decreto 72/2021, que:

- La escuela actual está sometida a nuevas exigencias y demandas, que son el reflejo de una sociedad diversa y globalizada en la que los cambios sociales, económicos y productivos suceden a un ritmo rápido.

- Esta realidad conlleva que los centros educativos estén sometidos a procesos de adaptación constante, pero también que participen como agentes transformadores, contribuyendo a la eliminación las barreras existentes en los diferentes contextos y creando las oportunidades para que todo el alumnado pueda acceder y permanecer en el sistema educativo en condiciones de igualdad y de equidad, tenga éxito en los estudios y mejore su inserción sociolaboral, poniendo especial atención al alumnado que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

- Estos procesos de transformación requieren, por un lado, el compromiso y el liderazgo de los equipos directivos, que trabajan juntamente con la comunidad educativa y los agentes del entorno, y de otra, que las políticas educativas tengan como referente los propios centros y su contexto próximo, implementando actuaciones de carácter global y multisectorial.

- En estos escenarios cambiantes, la orientación educativa y profesional constituye uno de los pilares esenciales, en cuanto que facilita que las personas adquieran las competencias necesarias para desarrollar su proyecto de vida y profesional, gestionar las decisiones con autonomía, adaptarse con éxito a los cambios, previstos e imprevistos, que pueden producirse en los diferentes ámbitos y a lo largo de la vida, y reconocer y aprovechar las oportunidades que se les presentan.

- De este modo, la orientación educativa y profesional se convierte en un factor clave que favorece la calidad de la enseñanza, como un derecho básico que debe ponerse al alcance de la totalidad del alumnado a lo largo de su proceso formativo, desde las etapas iniciales, y como una tarea colectiva, que implica la necesaria colaboración entre los diferentes agentes, con especial consideración de las familias.

Requisitos de la orientación educativa y profesional

Contextualizada a las diferentes realidades y necesidades existentes, que se planifique y se desarrolle desde los centros educativos en todos los niveles de respuesta y a lo largo de las diferentes etapas, que forme parte de la función docente y que se integre en el proceso educativo a través de los diferentes planes, programas y ámbitos de actuación: la docencia, la tutoría y la orientación especializada, en colaboración con toda la comunidad educativa y los agentes del entorno.
En consonancia también con los modelos de educación inclusiva y de orientación para la vida, lo cual implica tener en consideración los siguientes aspectos generales:
1. Apoyar el proceso de transformación de los centros hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todo el alumnado, con el propósito de promover y conseguir cambios consistentes en sus culturas, políticas y prácticas.

2. Poner el foco de la intervención en el conjunto del centro, contribuyendo al bienestar de la comunidad educativa y al proceso de mejora de la organización. 3. Actuar desde una perspectiva educativa y de derechos, frente a una perspectiva médica o esencialista, que se centre en la identificación y la eliminación de las barreras presentes en el contexto escolar y sociocultural y en la dinamización de los recursos que aumenten la capacidad de los centros educativos para responder de forma inclusiva a la diversidad, con el fin de que todo el alumnado pueda alcanzar un desarrollo integral y equilibrado de todas sus capacidades.
4. Garantizar que las experiencias de aprendizaje de todo el alumnado se planifiquen y se desarrollen de forma personalizada, implicándole en la toma de decisiones y poniendo el foco, no solo en sus necesidades e intereses, sino también en sus fortalezas y posibilidades de progreso.
5. Adoptar una perspectiva ecológica-sistémica, que posibilite la participación en cada nivel de respuesta de todos los agentes implicados, internos y externos, a través de interacciones simétricas y cooperativas.
6. Desarrollar un sistema de orientación profesional ajustado y eficaz, que contribuya a la consideración de todo tipo de opciones formativas y profesionales y fomente la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Evolución de la orientación en el sistema educativo valenciano

Hasta el momento actual, han coexistido estructuras de la orientación educativa y profesional claramente diferenciadas entre las diferentes etapas. Así, los centros de educación infantil y primaria han contado con la intervención de los servicios psicopedagógicos escolares de titularidad de la Generalitat, como equipos de sector externos a los centros, y con los gabinetes psicopedagógicos municipales dependientes de ayuntamientos, mancomunidades de municipios y entidades locales menores. Por otra parte, los centros de educación secundaria disponen de departamentos de orientación académica y profesional, como equipos internos.
Los servicios psicopedagógicos escolares han desarrollado un trabajo con altos niveles de calidad y profesionalidad, los retos que tiene que afrontar la escuela actual requieren avanzar hacia nuevas formas de organización, con el objetivo de implantar un sistema integrado de la orientación a lo largo de todas las etapas educativas que implique a las diferentes administraciones, servicios y agentes de la orientación, aprovechando las ventajas y la experiencia acumulada de todas las estructuras.
En la nueva organización que establece este decreto, los equipos de orientación educativa, en las etapas de educación infantil y primaria, y los departamentos de orientación educativa y profesional, en educación secundaria, como órganos de coordinación interprofesional, contribuyen a dinamizar los cambios y las transformaciones desde dentro del centro, sin renunciar a las redes externas de coordinación y de apoyo a su intervención.

Las agrupaciones de orientación de zona interconectan los equipos de orientación educativa y los departamentos de orientación educativa y profesional, facilitando así los procesos de transición y el establecimiento de líneas conjuntas de actuación que promuevan la prevención y el desarrollo integral del alumnado desde la infancia y el acompañamiento a lo largo de su proceso formativo. Complementariamente, las coordinaciones periódicas con otros profesionales dentro un mismo ámbito territorial posibilitan la cohesión, el trabajo horizontal, el intercambio de información, experiencias y recursos, la formación especializada, el establecimiento de estrategias de gestión conjunta y el enriquecimiento profesional.
Las unidades especializadas de orientación, junto con la inspección de educación, los centros de educación especial como centros de recursos, la red de centros de formación, innovación y recursos para el profesorado (CEFIRE) y los diferentes dispositivos del entorno sociocomunitario, ofrecen asesoramiento, intervención y recursos complementarios a las intervenciones que, desde la proximidad, realizan los equipos de orientación educativa y los departamentos de orientación educativa y profesional.

Principios que se recogen en esta normativa

Esta disposición está incluida en el Plan normativo de la Administración de la Generalitat para el año 2021, y desarrolla el objetivo operativo 3.2.14 del Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022 (Plan VICS): redefinir el modelo de orientación educativa, a partir del análisis del actual modelo para mejorar su calidad y eficiencia; y garantizar la coherencia de las actuaciones orientadoras a lo largo de todas las etapas educativas y al inicio previo de la escolarización.
En la tramitación de este decreto se han seguido los principios de buena regulación, recogidos en el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas: necesidad, eficacia, proporcionalidad, seguridad jurídica, transparencia y eficiencia.
Principio de necesidad y eficacia, la norma, como se ha expuesto, responde a la necesidad de establecer una estructura de la orientación que esté integrada en los centros docentes y dé continuidad a la orientación a lo largo de todo el proceso formativo del alumnado
Principio de proporcionalidad, la norma contiene la regulación adecuada e imprescindible y establece las obligaciones necesarias con el fin de atender el objetivo que se persigue.
Principio de seguridad jurídica, se enmarca en el resto del ordenamiento jurídico y responde al reparto competencial establecido en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana.
Principio de transparencia se ha garantizado mediante los procesos de consulta, audiencia e información públicas y la negociación de la norma en todos los ámbitos de participación: mesa sectorial de educación, mesa técnica de función pública, comisión de seguimiento del documento sobre la implantación de la reforma educativa en los centros concertados, mesa de madres y padres y Consell Escolar de la Comunitat Valenciana.
Principio de eficiencia, la disposición regula la creación de estructuras de orientación educativa y profesional que actúan de forma interconectada y complementaria, en diferentes niveles de especialización, lo que hace posible un trabajo más coordinado y un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

Quedan derogadas las disposiciones siguientes:

– Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el cual se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.
– Artículo 32, «Estructura de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional», del Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
– Capítulo V, «El departamento de orientación académica y profesional», del Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
– Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la cual se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector.
– Orden 3/2017, de 6 de febrero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se constituyen las unidades de atención e intervención del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI) y se establece el procedimiento para su funcionamiento.
– Orden 1/2019, de 8 de enero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se estructuran los servicios psicopedagógicos escolares y se desarrolla el Decreto 104/2018, de 27 de julio.

Selección de artículos

TÍTULO I. Disposiciones generales
Artículo 1. Objeto
Este decreto tiene por objeto regular la organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, para que, desde una visión de derechos, inclusiva, intercultural, con perspectiva de género y de forma cooperativa entre todos los agentes implicados, contribuya a la optimización de los procesos de desarrollo personal, social, emocional, académico y profesional del alumnado, garantice la orientación a lo largo de todo el itinerario formativo y acompañe a los centros docentes en el proceso de transformación hacia la inclusión.

Artículo 3. Estructura de la orientación educativa y profesional
La orientación educativa y profesional se estructura en cuatro tipos de intervención, de acuerdo con sus características y los equipos que participan en cada uno:
1. El primer tipo de intervención corresponde a los equipos educativos de los centros docentes, coordinados por el profesorado tutor de los diferentes grupos de alumnado, y se lleva a cabo a través de la docencia y la tutoría.
2. El segundo tipo de intervención lo constituyen los equipos de orientación educativa de los centros docentes de educación infantil y primaria y de educación especial de titularidad de la Generalitat y los departamentos de orientación educativa y profesional de los centros docentes de educación secundaria sostenidos con fondos públicos, que ofrecen un apoyo especializado al alumnado, al profesorado y a las familias.
3. El tercer tipo de intervención lo realizan las agrupaciones de orientación de zona, las cuales interconectan los equipos de orientación educativa y los departamentos de orientación educativa y profesional, con el fin de garantizar la orientación a lo largo de las diferentes etapas,a la vez que interactúan con las instituciones del entorno sociocomunitario próximo.
4. El cuarto tipo de intervención lo conforman las unidades especializadas de orientación, que ofrecen apoyo externo a los centros docentes, a los equipos de orientación educativa, a los departamentos de orientación educativa y profesional y a las agrupaciones de orientación de zona.

El Decreto 72/2021, se desarrolla para el curso 2021-2022 con la Resolución de 1 de octubre de 2021, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial, que se organizan en torno a cuatro líneas estratégicas: enseñanza-aprendizaje, igualdad y convivencia, transición y acogida y orientación académica y profesional, que están vinculadas a los diferentes planes, proyectos y programas de que dispone el centro. A su vez, cada línea estratégica conlleva un conjunto de actuaciones que los centros tienen que priorizar de acuerdo con sus características y necesidades (artículo 3).

Indicaciones para la aplicación

Esta resolución establece el plan general de orientación educativa y profesional y de acción tutorial, referido en el artículo 17 del Decreto 72/2021, entendido como el marco de referencia mediante el cual se establecen las líneas estratégicas que, en este ámbito, tienen que desarrollar los centros docentes a través de los planes, proyectos y programas que conforman su Proyecto educativo de centro y la Programación general anual.
Las actuaciones relacionadas con la orientación educativa y profesional y con la acción tutorial que desarrollan los centros tienen que partir de las características del centro en su contexto, dar respuesta a las necesidades del alumnado y de la comunidad educativa, estar integradas en sus proyectos, planes y programas y tener en cuenta los diferentes agentes orientadores: los equipos educativos, el personal orientador, las familias, el mismo alumnado y los agentes externos.
Para que la orientación educativa y profesional impregne la cultura del centro y contribuya al desarrollo de los objetivos de mejora, hay que contar con la participación y la implicación de toda la comunidad educativa y recoger las actuaciones que estén consensuadas y sean consideradas como importantes y prioritarias por las personas que tienen que colaborar en su desarrollo.
A pesar de que la orientación y la tutoría forman parte de la función docente, hay que destacar el papel de los equipos de orientación educativa y de los departamentos de orientación educativa y profesional en la coordinación y dinamización de estas actuaciones, conjuntamente con los equipos directivos, la tutoría y la comisión de coordinación pedagógica, para que se integren de forma natural en el resto de actuaciones del centro educativo, den apoyo a los procesos de desarrollo integral del alumnado y se conviertan en motor de transformación y de mejora de las comunidades educativas.

5. DISCUSIÓN

Los siguientes autores realizan análisis y reflexiones en la línea del cambio producido en el modelo de orientación de la Comunidad Valenciana.

El modelo de servicios era el más recomendado y utilizado en los centros docentes, pero presenta rasgos propios, ventajas y limitaciones según Vélaz y Ureta (1998).

Los rasgos propios son: suele tener un carácter público y social; la intervención es directa; presenta un carácter terapéutico y de resolución de problemas; actúa sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera; suele estar ubicados fuera de los centros educativos; su implantación es zonal y sectorial; actúa por funciones, más que por objetivos; tiene un carácter público y social; se centra en las necesidades del alumnado con dificultades y de riesgo; su implantación es zonal y sectorial.

Las ventajas más destacadas son: facilita información a los agentes educativos; favorece la distribución y el ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema; conectan el centro con los servicios de la comunidad; facilita información a los agentes educativos; favorece la distribución y ajuste del alumnado; colabora con el tutor/a, profesor/a y con las familias; conecta el centro con el resto de los servicios de la comunidad.

Pero también presentan limitaciones como: poco conocimiento y conexión con la institución escolar; descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones; sus funciones están predefinidas; enfoque básicamente remedial y terapéutico; escasez de recursos humanos para afrontar las funciones que se les asigna; la relación entre profesionales está poco coordinada y es poco profunda; contribuyen a la identificación de roles entre profesionales de la educación, dejando la orientación en una situación difusa; poca conexión con la institución educativa; ausencia de una conceptualización de los problemas y de sus propias intervenciones; sus funciones viene marcadas; su adecuación a los centros no es racional; enfoque básicamente remedial y terapéutico; disponen de poco tiempo para asesorar y formar al profesor/a y tutor/a;

su horario dificulta el trabajo con las familias y la comunidad; escasez de recursos humanos para afrontar las funciones asignadas.

Moliner, O. y Fabregat, P. (2021) plantean el modelo de intervención (Nieto, 2001), en el que bastantes de los roles asumidos y de las estrategias utilizadas desde la educación inclusiva (formación, provisión de materiales y recursos, coordinación, dinamización...), ha de dar paso a un modelo más reflexivo, interactivo y conectado con la realidad escolar, planteando roles y estrategias para la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva que ayuden a reconstruir la práctica educativa de manera colaborativa.

La inquietud de situarse más próximos a la realidad de los centros, intentando averiguar cómo ayudar al profesorado para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución, se aproxima al modelo de facilitación descrito por Nieto (2001), que pretende fomentar el aprendizaje mutuo y el apoyo entre profesionales de la educación que se enmarca en el modelo colaborativo, que define las relaciones de interdependencia entre los orientadores/as y el profesorado, desde el trabajo conjunto con los equipos docentes, facilitando instrumentos para que reflexionen sobre su propia práctica, compartan nuevos recursos y experiencias y los adapten a su contexto, planificando y desarrollando cambios e innovaciones (Newman y Ingraham, 2016).

Ainscow et al.(2016) apuntan que la investigación-acción consigue transformar las prácticas en las escuelas, facilitando procesos interpretativos grupales, implicando las diferentes perspectivas de docentes y asesores para fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la crítica mutua para el análisis compartido de las propias prácticas. Por tanto, se destaca la investigación-acción como estrategia general de investigación que permite desarrollar un proceso compartido de construcción de conocimiento, desarrollo profesionaly mejora de la práctica en el aula (Arnaiz et al., 2018; Moliner et al., 2017).

Suárez (2020), propone un modelo zonal en el que:

1. La zona educativa es la que ofrece información del proceso educativo y social del alumnado. Para ello sería necesario fundir los actuales

equipos de orientación y departamentos de orientación en uno y de esta forma conocer al alumnado desde su etapa infantil hasta el bachillerato o formación profesional, orientación para la vida.

2. Se crea una coordinación continua con los servicios que favorecen el desarrollo personal y social del alumnado (servicios de salud, servicios sociales, fiscalía de menores, asociaciones, etc.) Mediante mesas técnicas multidisciplinares donde todos los sectores de una zona estuvieran representados para trabajar por un fin; el alumnado.

3. Su finalidad es preventiva y proactiva. La importancia de la prevención y actuar antes que surjan las dificultades. Para ello es necesario trabajar desde la etapa de infantil. Si la orientación educativa tiene como una de sus finalidades el desarrollo personal del alumnado, es en esta etapa donde cobra mayor importancia la intervención. Para ello sería necesario la presencia de un profesional de orientación en los centros de educación infantil y primaria al igual como ocurre en secundaria. Para prevenir hay que estar presentes en los centros, participando de las dinámicas y contextos de estos.

4. Se tenga en cuenta una ratio idónea de alumnado. Según la UNESCO la ratio es de 250 alumnos/as por orientador/a porque las intervenciones en los centros educativos deben ser para todo el alumnado (identidad de género, que sufre bullying, que vive la violencia de género, con necesidades educativas especiales, de compensatoria, orientación en la vida, elección de estudios, etc).

5. La intervención como profesionales de la orientación ha de partir de lo que marca la normativa, pero con identidad profesional, y las intervenciones se concretan en contextos educativos diferentes que marcan la actuación (intervenir en un contexto, analizar las necesidades de este, plantear un plan de actuación, utilizar recursos especializados y llevarlo a cabo).

Afirma que es necesario un modelo de orientación basado en intervenciones que favorezcan la igualdad, la inclusión, la toma de decisiones, la contextualización y, en definitiva, a mejorar la sociedad.

Molina y Rozalén (2006) presentan el modelo de orientación de Castilla-La Mancha, que se puede generalizar al resto de las comunidades autónomas:

Líneas básicas:

A) Carácter continuo de la orientación, entendiéndose que debe prolongarse a lo largo de toda la vida:

- Se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para afrontar los retos de cada momento evolutivo, considerando la orientación como un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de su desarrollo.
- Los alumnos/as son considerados como agentes activos en el proceso de orientación (Repetto, 1994; Rivas 1995a).

B) La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente:
– El proceso orientador va unido al proceso educativo.

- La orientación se considera como parte de la Educación para la Carrera inserta en el currículum donde el profesorado es el profesional clave.

C) Los objetivos de la intervención son fundamentalmente de prevención y de desarrollo y no tanto de índole terapéutica. La orientación garantiza el desarrollo en los centros de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas al alumnado y a su contexto para que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad. Así pues, la orientación debe responder a una visión global y sistémica del proceso educativo en el propio contexto donde se desarrolla.

D) La orientación educativa y profesional se concreta en planes de actuación
en los centros y en las zonas educativas, para coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones:

- En un primer nivel (profesorado-tutor/a) se actúa preferentemente por programas enfatizando sobre todo la prevención primaria
- En un segundo nivel (unidades o departamentos de orientación en el centro) se actúa mediante un modelo de servicios pero interviniendo por programas (Vélaz de Medrano, 1998, Álvarez 2005) se opta por un modelo de orientación interno ubicando estas estructuras dentro de los centros.
- En un tercer nivel (Centros Territoriales de Recursos) se actúa mediante el modelo de asesoramiento o de consulta (Vélaz de Medrano, 1998) como un intercambio de información entre el asesor especializado del centro territorial y otros orientadores o agentes educativos con el fin de mejorar la calidad de la respuesta.

E) Se articula una red única de profesionales de la orientación en los centros públicos: profesorado perteneciente al cuerpo de educación secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía que actúan de forma complementaria a otros profesionales. Los profesionales de la orientación:

- Han de actuar desde el asesoramiento cooperativo con el profesorado y la comunidad educativa desde el contexto escolar (Álvarez, 1994; Hernández 1994);
- Han de ser un miembro más del equipo educativo y no un "intruso" que interfiere en su labor educativa (Rodríguez, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993);

- Han de convertirse en un agente de cambio (Montané & Martínez, 1994);
- Han de contribuir a la capacitación del equipo de profesores/as y ser fuente de recursos para los agentes implicados en el proceso de orientación (Bisquerra, 1996, Velaz de Medrano, 1998).

El modelo de orientación se vertebra entorno a tres grandes ejes:

1º. La estructura y organización de los servicios de orientación va más allá de los profesionales que lo componen. Es un modelo de orientación interno, que incorpora estas figuras a los centros de infantil y primaria siguiendo la experiencia de los departamentos de orientación de secundaria. Esto supone una renovación del modelo de orientación donde las funciones de orientación educativa y profesional se integren en cada uno de los centros, en sus estructuras organizativas, en sus contextos socioculturales. Estar dentro del centro aporta, por su parte, la posibilidad de dedicar todo el tiempo a una misma institución, a la que se pertenece, y poder estar presente en su planificación global y a todo el alumnado, lo que resulta más acorde con un enfoque constructivista y curricular (Martín, 2005).

En este sentido, la orientación se desarrolla, con los matices propios de cada etapa educativa, en los siguientes niveles:

a. Primer nivel: a través de la acción tutorial de todo el profesorado.
b. Segundo nivel: a través de las estructuras específicas de orientación en los centros: las Unidades de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria; Los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, los Centros de Educación de Personas Adultas y la Escuelas de Arte y, en los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, que aglutinan las funciones de orientación y formación; en las zonas rurales de muy baja densidad demográfica y complicada orografía y la cercanía debe ser

compatibilizada con una estructura que facilite la cohesión y el intercambio en centros muy pequeños y dispersos.

c. Tercer nivel: Estructuras de asesoramiento y apoyo especializado; a través de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad.

2º. Se garantiza la coordinación tanto interna como externa. Para vertebrar todo el sistema de orientación se establecen fundamentalmente tres medidas:

- incorporar estas figuras a los colegios que han de disponer de Unidades o Departamentos de orientación, que facilitan el trabajo coordinado y cooperativo con toda la comunidad educativa.
- el Plan de Orientación de Zona, que facilita la coordinación y el trabajo en equipo de todos los orientadores de dicha zona, y contribuye así a conocer el conjunto del sector en el que se trabaja y a facilitar el intercambio de experiencias e innovaciones. Para ello, se crea una asesoría de formación en orientación, atención a la diversidad e interculturalidad en cada Centro de Profesores.
- Los Centros Territoriales de Recursos como asesoramiento especializado a las estructuras de orientación.

3º. La orientación educativa y profesional se concreta en planes de actuación en los centros docentes y en las zonas educativas, para coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones. El objeto de intervención ya no es solo el sujeto aislado, sino los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo.

6. CONCLUSIONES

La orientación educativa presenta muchos retos todavía (Torres, 2019): la bajada de las ratios (la UNESCO recomienda un orientador/a para 250 estudiantes y la media en la actualidad en España está en unos 800 estudiantes por cada orientador/a), la necesidad de una formación más especializada y en contacto con la realidad laboral, las numerosas tareas que se han de realizar que impiden que el orientador/a se dediquen a tareas de prevención, la identificación del modelo con la atención al alumnado con necesidades, la dificultad para atajar el abandono escolar y la necesidad de una orientación profesional y vocacional, la importancia de una dedicación mayor al alumnado más vulnerable, la relevancia del trabajo colaborativo con los docentes, los equipos directivos de los centros, las familias y la comunidad educativa en general (asociaciones, servicios, entidades, etc.)

La educación es un proceso que ha de buscar la calidad y la mejora. Esperemos que el modelo de orientación educativa y profesional en la Comunidad Valenciana en la enseñanza pública, que se basa en los aspectos contextuales, de zona, de coordinación, trabajo en red, y desde una perspectiva inclusiva y cooperativa, pueda lograr los objetivos que se plantea, educación individual y grupal y mejore la misma.

7. REFERENCIAS

Álvares, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro". Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16,147-162.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. School Effectiveness and School Improvement, 27(1), 7–23. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.939591

Arnaiz, P., De Haro, R. y 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. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713

Bausela, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. Revista Iberoamericana de Educación, 1-13.

Castellano, F. (1995). La orientación educativa en la Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2006). Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa. CEDEFOP.

Consejo de la Unión Europea (2004). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF

Council of the European Union (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf

Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria (DOCV núm. 8689, 2 12 2019).

Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (DOCV núm. 8693, 9 12 2019).

Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano (DOCV núm. 9099, 3 06 2021).

Francesch, J. (2013). La orientación en Europa, un recorrido por la diversidad. Entre Estudiantes, Anuario, 16-30.

López, F. (2002). El análisis de contenido como métodos de investigación. Revista de Educación, 4, 167-169.

Marrodán, M. J. (2020). Llamando al 112 de orientación educativa o los modelos y estrategias de intervención en orientación educativa. Educar y Orientar. La revista de la COPOE, 12, 7-11.

Martínez, j. y Ordiales, M. E. (2003). La orientación académica y profesional en la Unión Europea: una aproximación a través de los proyectos europeos de educación de adultos. Educar en el 2000, 125-130.

Manzanares, A. y Sánchez, J. (2019). Marco de la orientación en clave europea. Ideas para la reflexión. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/213986/mod_imscp/content/8/marco_de_la_orientacin_en_clave_europea.html

Molina, V. y Rozalén, F. (2006). El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha. IDEA-La Mancha, 3, 152-203.

Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos Roles y Estrategias de Asesoramiento Psicopedagógico para Promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP, 32(1), 59 – 7.

Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Oviedo.

Newman, D. S. y Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. Journal of Educational and Psychological Consultation, 27(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307

Nieto Cano, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución(pp. 147-166), Octaedro.

Ocampo, C.; Sarmiento, J.A. (2004). La orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15, 379-383

Resolución de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022 (DOCV núm. 9188, 5 10 2021).

Rodríguez, L. (2011). ¿Qué modelo de educación y de orientación queremos? Controversias en torno al modelo de orientación educativa. Fórum Aragón, 2, 23-24.

Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa, 8, 125 – 143.

Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Educación para la carrera y diseño curricular. Universitat de Barcelona.

Salinas, C. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. Revista de Innovación y experiencias educativas, 29, 1-20.

Suárez, A. (2020). Reflexiones. ¿Es necesario un modelo de orientación?. Revista AOSMA, 29, 126-127.

Torres, A. (2019). Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más alumnos de lo recomendado por la Unesco. El País 21 de febrero de 2019. https://elpais.com/sociedad/2019/02/20/actualidad/1550677178_441380.html

Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Ediciones Aljibe.

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO

AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN
Escuela de Derecho, CETYS Universidad, CAMPUS Mexicali

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de la formación de las competencias genéricas desde la educación superior ha cobrado relevancia a nivel global desde hace más de veinte años. La enseñanza por competencias es un enfoque educativo que a nivel mundial ha sido influenciado por varias experiencias, entre las que destaca el caso de la Unión Europea con el proceso de Bolonia (1999) y la creación del proyecto *Tunning* Sintonizar las estructuras educativas en Europa (2003).

En ese sentido, organismos internacionales han emitido recomendaciones y lineamientos para la implementación de este modelo educativo, como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE,2019, p.13), que señala como prioridad proveer a sus egresados "las competencias necesarias para lograr el éxito en el mercado laboral". De esta recomendación se infiere la necesidad de que las instituciones de educación superior establezcan con claridad en sus planes y programas de estudio por competencias los resultados de aprendizaje en concordancia al entorno laboral; de tal forma, que sus esfuerzos se dirijan hacia la formación del capital humano, de tal suerte que contribuya a acortar la brecha que de forma constante existe entre las necesidades de los empleadores y la educación superior.

En el caso de la formación jurídica de pregrado, se ha documentado la necesidad de dar énfasis en la formación de los futuros abogados en las competencias genéricas, tal es el caso de Salmerón-Manzano (2017) y

Anaya y Rondón (2019), quienes concluyen que el desarrollo oportuno de estas competencias influye en la empleabilidad del futuro profesionista y destacan la necesidad de cumplir con las expectativas de los empleadores a través de la redefinición, evaluación y seguimiento de las competencias profesionales desde la educación superior.

Como resultado de una revisión literaria en los buscadores académicos GOOGLE SCHOLAR, SPRINGER y EBSCO, de artículos publicados durante los últimos cinco años donde muestran experiencias sobre la implementación de este tipo de competencias a nivel educativo superior, se describen en esta ponencia los lineamientos que deben de seguirse para la inclusión de las competencias genéricas en el currículo oficial y real de estas instituciones con la finalidad de acortar la brecha de desajuste de habilidades existente entre las demandas del mercado laboral y las universidades.

2. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

Derivado de la revisión literaria, se encontró que para lograr un verdadero impuso hacia su desarrollo desde la perspectiva de la educación superior, se requiere que estas se involucren dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de la formación profesional. Para ello se necesita seguir una secuencia de pasos para lograr articularlas de una manera secuencia y didáctica en este proceso, de tal suerte que, tanto los docentes como los alumnos puedan guiar su formación y desarrollo. A continuación, se muestra de manera ordenada y sistemática la secuencia didáctica a seguir producto de la revisión exhaustiva de bibliografía sobre esta temática.

PLANIFICACIÓN.

Respecto a la necesidad elaborar un mapa que estipule los contenidos y la forma de alcanzarlos, Poblete, Fernández-Nogueira y Campo (2016) y Álvarez y López (2018), documentaron que los docentes presentan debilidades al momento planificar las asignaturas, que, si bien es cierto, pretenden impulsar el desarrollo de competencias genéricas al

seleccionar alguna o algunas relacionadas con las competencias específicas, finalmente no se reflejan en las actividades de aprendizaje, ni en la evaluación. En algunos de los casos, se contemplan situaciones de aprendizaje donde el alumno tiene la oportunidad de aplicar competencias genéricas, pero no consisten en actividades formativas planificadas.

Al momento de incluir actividades de aprendizaje en el diseño instruccional o planeación, es importante identifica el nivel de destreza de las competencias, será de mucha utilidad utilidad para conducir el desarrollo de las competencias genéricas, para no solo impulsar al estudiante hacia la consecución de metas que contribuyan al logro del éxito profesional, sino también, para que de manera temprana descubra sus propias habilidades e intereses de tal suerte que motive su propia formación al seleccionar actividades académicas fuera de clase (Amador-Soriano, Valenzuela-Albo, Alarcón-Pérez, 2018 y Schmal, Rivero y Vidal, 2020). A manera de ejemplo, se ha documentado que en algunos casos los alumnos cuentan con un nivel alto en la competencia oral, el manejo de las nuevas tecnologías de información y el trabajo en equipo, pero bajo en la comunicación escrita (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017).

A juicio de los docentes, el nivel de destreza de la competencia es distinta para cada asignatura por lo que se dificulta dar continuidad a su desarrollo, por esas razones es pertinente diseñar y aplicar pruebas diagnósticas que otorguen la información necesaria para optimizar los esfuerzos hacia una formación pertinente. Existen estudios recientes en donde se ha demostrado que la participación de los alumnos en actividades extramuros impacta de manera positiva el desarrollo de competencias. Se demostró que los alumnos que disfrutaron de becas académicas de movilidad para aprendizaje de idiomas o investigación mostraron una diferencia significativa en su nivel de dominio de las competencias en manejo de un segundo idioma y adaptación a nuevas situaciones, de quienes no tuvieron la oportunidad de vivir esa experiencia. Aquellos alumnos que alternan sus estudios con algún trabajo presentan un nivel de dominio superior en competencias como toma de decisiones, emprendimiento, motivación y gestión del conocimiento (Clares y Morga, 2019, Mareque, De Prada, Pino-Juste, 2018).

Durante el desarrollo de este punto se ha hecho referencia que es importante incluir estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias genéricas, en donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje. Estas estrategias deben ser planeadas e implementadas por el docente titular de cada asignatura en coherencia con el propósito establecido previamente para el curso, de tal suerte que el estudiante encuentre el sentido de cada actividad. Sin embargo, para concluir el proceso de cada estrategia utilizada se requiere de un proceso de evaluación adecuado, en este punto se ha presentado como obstáculo la utilización de mecanismos de evaluación tradicionales, provocando una discrepancia con la intención de la estrategia didáctica.

En consonancia con la idea anterior, se encuentra que la percepción de los docentes de educación superior que no recurren a ningún sistema de evaluación para diagnosticar el nivel de dominio de este tipo de competencias al inicio de cada semestre, se basan en percepciones de carácter general más no individual; indican que carecen instrumentos estandarizados que puedan servir de apoyo y así como de metodologías de trabajo para lograr implementar una secuencia didáctica progresiva y de niveles de logro en concordancia con los planes institucionales (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017).

En ese sentido, en estudios recientes se ha documentado que los alumnos de educación superior identifican las competencias genéricas y las diferencian de las específicas, sin embargo, desconocen su alcance. Tienen la percepción de que se abordan de un modo general y no tanto específico, no son conscientes de que las van a trabajar y reconocen que se centran más en las competencias específicas, por estas razones, requieren de una mayor definición y concreción de las competencias, ya que las perciben importantes no solo para su vida profesional, sino para su vida en general (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017).

MOTIVACIÓN.

La planificación o diseño instruccional, no solamente cobra relevancia para hacer consientes las competencias genéricas a desarrollarse, si no que van de la mano con el interés que puedan despertar en los

estudiantes sobre su propio proceso formativo. La falta de planificación provoca un clima de desmotivación en el estudiantado, ya que por esta razón constantemente los alumnos ponen en duda la propia actividad docente (Pezo, Hoyuelos, Aedo, 2018). Por otro lado, otra de las causas que provoca la falta de motivación es que los estudiantes consideran que ante la incertidumbre que predomina en la actualidad, los puestos de trabajo a los que se dedicarán en un futuro aún "no existen y por tanto se desconocen competencias que pueden ser necesarias" (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). El despertar interés en los estudiantes es una tarea compleja la cual comprende variables que se salen del control del propio docente, como las características del contexto al que se enfrentará el alumno al egresar, sin embargo, en sus manos está el planear estrategias didácticas que conjuguen las competencias genéricas descritas en el currículo oficial y la realidad del momento que coincida con el proceso educativo.

Como se había mencionado en el párrafo anterior, la falta de motivación es un obstáculo para el desarrollo progresivo de las competencias genéricas y a la vez un reto por parte del docente para captar de forma permanente el interés del alumno en su propia evolución (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). Existen estrategias encaminadas a aumentar la motivación y el interés por las asignaturas, como la gamificación, ésta se traduce en integrar elementos de juego en contextos donde no están teóricamente relacionados con él "es un conjunto de desencadenantes motivacionales, como las competencias y recompensas, que tradicionalmente se asocian con los juegos y pueden utilizarse para mejorar la participación del alumno y su aprendizaje" (Buckley, Doyle y Doyle, 2017, p.1, en inglés el original). Considerando que el aprendizaje es un proceso continuo, por ende, se concluye que se necesita una motivación permanente.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y CONTEXTUALIZACIÓN

La implementación del modelo educativo basado en competencias requiere de la conjugación de varios elementos, que van desde adecuar una planeación institucional a las necesidades sociales y demandas

laborales, modificación de contenidos curriculares y un cambio dentro de las aulas que se traduce, por un lado, en el esfuerzo del docente por adaptar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje y por otra parte, la participación del alumno debe ser más activa. En el caso de la formación de las competencias genéricas se ha documentado que el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, las simulaciones, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y el método de análisis son estrategias didácticas significativas para los alumnos (Eizagirre, 2017). Sin embargo, la implementación de este tipo de estrategias debe de ir de la mano de mecanismos de evaluación apropiados para detectar de forma objetiva el avance, en este punto se sigue privilegiando aquellos métodos tradicionales como los exámenes escritos sobre los exámenes prácticos.

En diversos estudios se ha hecho alusión de que el profesorado es una pieza clave para crear las condiciones para que el alumnado desarrolle sus propias competencias genéricas; el principal reto consiste en acercarlo de forma constante al mundo laboral, contextualizando sus estrategias al mundo real. Al momento de planear sus estrategias didácticas se necesita tener claro la definición de competencias y su relación con el currículo, su relación con "problemas profesionales, la relación aprendizaje-vida real, el rol del profesorado como formador y experto, la actitud hacia el aprendizaje y la identidad profesional" (Eizagirre, 2017, pp. 301, 302). Derivado de lo anterior, se infiere que la clave para la pertinencia de la estrategia didáctica consiste en tener una visión de conjunto de lo que se quiere lograr en donde se pueda analizar el tipo de competencia, su relación con el currículo y su contribución a su formación profesional.

Para lograr la integración de diversos saberes, el aprendizaje basado en problemas (ABP), es una estrategia eficaz para "el desarrollo de las competencias sistémicas, seguidas por las instrumentales, y por último las interpersonales" (Ardila-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez y Hurtado-Carmona, 2019, p.5). Este tipo de estrategia permite desarrollar en el estudiante diversas habilidades para la construcción del propio conocimiento a través de la estructuración de estrategias de solución de una

problemática propia de las ocupaciones laborales de su futuro profesional. Sin embargo, sigue estando latente la necesidad de que el docente cuente con las habilidades y conocimientos necesarios para el diseño, implementación, evaluación y retroalimentación de este tipo de estrategias.

En este punto, es importante hacer alusión a la percepción de los estudiantes con respecto a su formación de las competencias genéricas, ellos consideran que se trabaja mucho a nivel teórico y echan de menos trabajarlas a través de estrategias de aprendizaje activas, consideran que existe la carencia de espacios donde desarrollarlas (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017); predomina la formación teórica no contextualizada, es decir, al estudiante no les es significativa la información recibida.

Desde su punto de vista, existe una preferencia por impulsar el desarrollo de competencias sistémicas por encima de las interpersonales e instrumentales (Foronda, 2017). En ese sentido, se ha documentado también que la percepción estudiantil discrepa de los egresados con experiencia profesional, por esa razón se ha llegado a afirmar que los estudiantes tienen una visión desvirtuada del contexto laboral. Por las experiencias que se han documentado de manera reciente, se puede estar en posibilidad de sostener que la enseñanza de las competencias genéricas presenta problemas, que se generan en virtud de los esfuerzos que de manera descoordinada realizan las instituciones de educación superior frente a las necesidades sociales y laborales, sin dejar de considerar que las necesidades de formación se derivan de la inestabilidad y complejidad del contexto global.

Por otro lado, en estudios recientes se ha hecho énfasis en que las competencias genéricas o transversales influyen en la empleabilidad de los egresados de la Universidad por ser esenciales para su desempeño profesional. Al concluir sus estudios, los graduados requieren demostrar que han desarrollado una serie de habilidades, actitudes, valores y destrezas, sin embargo, este tipo de competencias no suelen trabajarse de manera sistemática desde la educación superior. Es por eso que la universidad debe investigar modos de trabajar estas competencias para mejorar la empleabilidad de sus egresados (Benítez, Asensio-Muñoz, 2020), deben de contemplar los mecanismos necesarios para su revisión

constante para realizar los ajustes necesarios de tal suerte que puedan atender en la medida de lo posible las exigencias del sector laboral.

Aunado a lo anterior, se ha documentado la necesidad de garantizar la calidad de la educación a través del diálogo constante entre la educación y la empresa, ya que este tipo de habilidades son muy demandadas por los empleadores por considerarlas parte del éxito de sus actividades, sin embargo, existe un grado de insatisfacción por la formación recibida entre los graduados universitarios (Gruzdev, Kutnetsova, Tarkhanova, Kazakova, 2018, en inglés el original). Se ha plasmado también la problemática a la que se enfrentan día con día para encontrar a sus candidatos idóneos para ocupar sus vacantes, en donde las competencias genéricas juegan un importante papel, "buscan a trabajadores polivalentes y multivalentes, capaces de readaptarse a circunstancias inestables y en continua evolución" (Morgan y Clares, 2020, p.409). De lo descrito en este punto, se desprende que este tipo de competencias juega un papel importante en el desempeño laboral de las personas, robustecen en gran medida la capacidad técnica y teórica de los profesionistas y son altamente apreciadas por los empleadores.

Así mismo, se ha detectado una serie de competencias no contempladas en los documentos académicos que tienen un fuerte protagonismo en el ámbito profesional, si bien estas son una minoría, cabe destacar aquellas relacionadas con el control emocional (González y Martínez, 2018). Las habilidades socioemocionales son ampliamente valoradas y recompensadas en el sector laboral, las personas que cuenten con mayores habilidades tienen mayores probabilidades de ser empleadas (Cabrero, 2020, p.7), conllevan la necesidad de lograr integrarse de manera positiva y efectiva al profesionista a su entorno social y laboral, de tal manera que impactan en el progreso del contexto al cual se integre.

Se ha concluido a través de estudios recientes que para determinar cuáles son las competencias genéricas que demanda el sector laboral, se requiere ubicarlas en cada contexto. Las características de cada región influyen en el grado de importancia que cada empleador le otorgue a cada competencia, debido a que existe una diversidad cultural marcada por las políticas sociales y económicas, que vuelven complejo

establecer un estándar general sobre cuales debieran ser las competencias genéricas (Hernández, Sosa, Parra y Velasco, 2018).

Ahora bien, en el ámbito internacional se han dado a conocer experiencias sobre las expectativas de los empleadores con respecto al nivel de competencias genéricas que demuestran los graduados. Es el caso del Reino Unido, según lo establecido por Flores y Elmenofy (2020, en inglés el original) a pesar del creciente número de estudiantes graduados en Ciencias Económicas existe evidencia de que estos carecen de las competencias de empleabilidad y en consecuencia a ello, existe una cifra en aumento de puestos de trabajo que se dejan sin cubrir por que las empresas no pueden encontrar candidatos con las habilidades adecuadas. Por lo anterior, las universidades del Reino Unido han estado presionadas para formar a los graduados en no solamente en habilidades académicas de la materia, sino en aquellas que son transferibles o genéricas que son necesarias para muchos tipos empleos de alto nivel.

Con la culminación del programa de prácticas profesionales de la Universidad de Surrey, se busca cerrar la brecha entre las cualificaciones adquiridas durante la culminación de su formación universitaria y las habilidades de empleabilidad necesarias para después de graduar. A través de esta experiencia, se pretende contribuir a adquirir no solo habilidades laborales específicas, sino a sus habilidades de empleabilidad y transferibles. Por esa razón es importante identificar aquellas habilidades desarrolladas a través de este programa para hacer los ajustes necesarios para contribuir a la empleabilidad de los estudiantes (Flores y Emelnofy, 2020, p.196 en ingles el original).

Para Nagel, Zlatkin, Schmidt y Beck (2020, en inglés el original) las críticas de los empleadores en el siglo XXI sobre los graduados de profesional se centran en la falta de habilidades, tales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas habilidades las consideran necesarias para la toma de decisiones ante una multiplicidad de conflictos que se presentan en el ámbito profesional y académico, son un complemento a las habilidades específicas para tratar un problema de manera adecuada. Estos autores reconocen la carencia de instrumentos adecuados para medir el desarrollo de estas habilidades desde las instituciones de educación superior.

Aunado con la falta de instrumentos adecuados para la medición de las competencias genéricas, se presenta otro obstáculo para su adecuado desarrollo: la proliferación de proveedores privados de educación superior que existen en la actualidad en muchas partes del mundo. Esto ha ocasionado que un gran número de estas instituciones operen con estándares insuficientes (Salmi, 2020, en inglés el original). En este sentido, se ha considerado la necesidad de que el gobierno intervenga asegurando que todos los programas que se ofrezcan sean adecuados no solo en términos de habilidades profesionales, sino también de las competencias necesarias para la economía del conocimiento.

La literatura, recientemente ha versado sobre la brecha que se forma entre los requerimientos de los puestos de trabajo y el nivel de habilidades con las que egresan los profesionistas de las universidades, a esto se le ha denominado desajuste educativo o desajuste de habilidades. En el ámbito internacional lo han argumentado Salas y Salas (2020), Bagolle, Valencia y Urquidi (2019), Peco (2017), Albert, Davia, Legazpe (2018) y a nivel nacional también ha sido un tema de interés según lo muestran Valenzuela, Alonso y Moreno (2018), Sánchez y Treviño (2018), Delgado (2018), Cruz y Pérez (2020).

Para que se considere que existe un desajuste educativo, el nivel de habilidades que demuestran los egresados puede arrojar una falta de cualificación o bien una sobrecualificación, es decir, existe una desproporción en el desarrollo de competencias en relación con las demandas sociales y laborales (Delgado, 2018, Sánchez y Treviño, 2018). Desajuste de habilidades *skills mismatch,* implica una discrepancia entre las habilidades de los candidatos al puesto de trabajo o de los propios empleados y los requerimientos del puesto, este concepto comprende desajustes de habilidades a corto y largo plazo. A corto plazo se refiere a la brecha que existe entre el nivel de habilidades demostradas por los candidatos frente a las vacantes, la cual es atribuida a las fuentes laborales por errores en la contratación o fallas en el sistema educativo. El desajuste a largo plazo consiste en el desequilibrio de la oferta y la demanda en el mercado laboral al no poder compaginarse los requerimientos de las vacantes que se necesitan cubrir con las competencias genéricas disponibles, es por eso que la inadecuada fuerza laboral

impacta de manera negativa en el desarrollo de la empresa. Por lo tanto, una de las posibles salidas consiste en establecer políticas educativas que contemplen cambios anticipados en el mercado de trabajo (Maltseva, 2019, en inglés el original).

PROGRESIVIDAD Y EVALUACIÓN.

Ahora bien, no solamente es necesario contextualizar las estrategias para la formación de competencias genéricas, ni planear e implementar estrategias didácticas pertinentes que motiven al estudiantado a su aprendizaje, sino también evaluar de manera constante a los alumnos para evidenciar su desarrollo continuo. En ese sentido, se requieren instrumentos adecuados para aplicarse desde diferentes ángulos, ya que de esa forma se pueda estar en aptitud de redirigir de forma pertinente el aprendizaje del alumno; sin embargo, la experiencia ha arrojado que el resultado de la evaluación por competencias se enfoca a los resultados de aprendizaje (Álvarez y López, 2018). La evaluación es necesaria para detectar el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos, es un elemento de apoyo para impulsar su evolución, para ser más efectiva debe ser combinada con la autoevaluación y con otros recursos como la tutoría, la mentoría y la retroalimentación (Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Minguez, 2018).

Existe una gama amplia de estrategias de evaluación que pueden ser implementadas por el docente y que son acordes al desarrollo de competencias genéricas; entre ellas se destacan aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje, sin embargo, uno de los problemas que se presentan en este rubro es que son utilizadas por un porcentaje mínimo de docentes, aún más bajo los que las emplean de manera deliberada y planificada (Sepúlveda, Opazo y Díaz, 2019).

Se ha demostrado la necesidad de que, para una adecuada implementación del currículo formal, se establezcan con claridad sus intenciones, de tal suerte que los actores encargados de darle vida (docentes y alumnos) se encuentren en un mismo nivel de comprensión. De la misma forma, se destaca la necesidad de que se indique de manera sistemática

la progresividad a través de la cual se tiene que trabajar en su formación, así como la utilización de diversos instrumentos y estrategias de evaluación que permitan detectar de una manera objetiva las áreas de oportunidad y fortalezas de los estudiantes. De lo descrito en este punto, se puede inferir que la suma de las intenciones plasmadas en el currículo formal más las habilidades docentes en instrumentar las estrategias didácticas y evaluativas, deben ir a la par para garantizar el desarrollo de estas competencias.

Como estrategia de evaluación de las competencias genéricas existe una gama amplia para su diagnóstico y seguimiento, entre las que destacan las entrevistas individuales y grupales de seguimiento, ensayos, resúmenes, hojas de observación donde se especifica la participación diaria de cada componente del grupo, rúbrica de evaluación, instrumentos de autoevaluación, estudio de casos, problemas y proyectos, entre otras (Sepúlveda, Opazo, Díaz, 2019).

Para Torres Barreto (2018), la idea de incluir en contextos educativos actividades distintas a las rutinarias y pasivas, contribuye a la sensibilización de los estudiantes hacia su aprendizaje. La utilización de esta estrategia conlleva establecer periodos en donde se puede dar lugar a la autorreflexión para la evaluación de sus propios avances, este recurso no solamente posibilita la práctica de habilidades y conocimientos propio de su perfil profesional, sino que también contribuye a la proyección de su imagen profesional (Frutos, Hernández, Madrid, Mingorance, (2020). De lo propuesto en ambos estudios, se puede inferir por un lado que la implementación de esta estrategia es efectiva para fomentar la motivación en los estudiantes, pero en ella se tiene que establecer un propósito e incluir una fase para la autorreflexión en donde el estudiante pueda tener oportunidad de establecer sus propias conexiones cognitivas.

Además de valorar el logro de las competencias, es responsabilidad del docente valorar en qué medida se van adquiriendo las competencias, implementar estrategias didácticas que impulsen su desarrollo, adecuar sus metodologías de evaluación, priorizar la formación sobre aquellas que demandan los empleadores y aquellas que los alumnos consideran necesarias (Foronda, 2017). Sin duda alguna, en el proceso de

formación de competencias la adecuada guía del docente es una parte fundamental para incrementar el nivel de dominio: sin embargo, se requiere una verdadera de la sistematización de un lenguaje asequible y uniforme para facilitar su implementación, así como instrumentos de apoyo para diagnóstico oportuno.

CONCLUSIONES

Para lograr el desarrollo de las competencias genéricas desde la educación superior, se requiere establecer comunicación estrecha entre las instituciones y los empleadores, para conocer de viva voz sus necesidades para plasmarlas en sus planes y programas de estudio. Por otro lado, se necesita también que las instituciones de educación superior trabajen de la mano con los docentes para establecer los lineamientos para conducir la enseñanza por competencias; y finalmente, de manera conjunta, los docentes y alumnos necesitan crear un contexto de un verdadero entendimiento sobre la ruta que juntos recorrerán y el nivel al que se desea llegar. La información contenida en los documentos donde se establecen los lineamientos para gestionar la enseñanza por competencias debe de ser claros y accesibles para todos los actores involucrados.

8. REFERENCIAS

Albert, C., Davia, M. A., & Legazpe, N. (2018). Experiencia laboral durante los estudios y desajuste educativo en el primer empleo en los graduados universitarios españoles. *Cuadernos Económicos de ICE*, (95), 189-208.

Álvarez Benítez, M. M., & Inmaculada Asensio-Muñoz, I. (2020). EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE UNA MEDIDA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS. *Educacion XX1*, *23*(2).

Alvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *16*(1), 137-154.

Amador-Soriano, K. A. R. I. N. A., Velázquez-Albo, M. A., & Alarcón-Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, *45*(1), 5-14.

Anaya Romero, N. A., & Rondón Angulo, M. I. (2019). Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias

genéricas, en los estudiantes de primer semestre de los programas (Administración de Empresas, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería de Sistemas y Psicología) de la Universidad Cooperativa de Colombia, Montería, Córdoba. *Recuperado de http://repository. ucc. edu. co/handle/ucc/11400*.

Ardila-Duarte, C., Parody-Muñoz, A. E., Castro-Vásquez, L., Acuña-Sarmiento, J., Carmona-Martes, A. L., García-Flórez, E., ... & Hurtado-Carmona, D. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de competencias transversales en programas del área de la salud de una Institución de Educación Superior de Barranquilla-Colombia. *Educación Médica Superior*, *33*(1).

Bagolle, A., Valencia, H., & Urquidi, M. (2019). Brecha de habilidades en Bolivia

Buckley, P., Doyle, E., & Doyle, S. (2017). Game on! Students' perceptions of gamified learning. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(3), 1-10.

Cabrero, M. (2020). Formación en Competencias Laborales Transversales y su Aplicación en las Empresas.

Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación xx1*, *21*(1), 231-261.

Cruz, O. A. P., & Pérez, R. P. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21).

de Bolonia, D. (1999). El espacio europeo de educación superior. *Declaración conjunta de los ministros de educación*, reunidos en Bolonia el, 19.

Delgado, D. (2018). *Desajuste educativo en un mercado laboral segmentado. El caso de México, 2005-2015* (Doctoral dissertation, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa).

Delgado, D. (2018). *Desajuste educativo en un mercado laboral segmentado. El caso de México, 2005-2015* (Doctoral dissertation, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa).

Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., & Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *15*(1), 259-276.

Flores M., Elmenofy B. (2020) Skills Developed by Economics Students During Their Professional Training Year. In: Gravett K., Yakovchuk N., Kinchin I. (eds) Enhancing Student-Centred Teaching in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham.

Foronda Robles, C. (2017). Competencias transversales: el discurso hacia la sostenibilidad. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)(2017), p 33-47.*

Frutos Frutos, I., Hernández Infante, J. J., Madrid García, M., & Mingorance Cano, I. (2020). Utilización docente de la Metodología de Juegos de Escape en los Ciclos Formativos de Servicios Socioculturales ya la Comunidad.

González Morga, N., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *12*(2), 88-113.

Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, *7*(4), 690-698.

Hernández, C.C., Sosa Villar, S., Parra Valis, D., Velasco Cristobal, D. (2018). Influencia de las competencias genéricas del Proyecto Tuning en las demandas laborales de la Región. Revista Ciencia Administrativa, 354-365.

Manzano-Agugliaro, F., Salmerón-Manzano, E., & Perea-Moreno, A. J. (2016). Las competencias transversales de las universidades del campus de excelencia agroalimentario (CEI-A3).

Mareque Álvarez-Santullano, Mercedes, de Prada-Creo, Elena, & Pino-Juste, Margarita. (2018). Estudio sobre la capacidad técnica y las competencias transversales desarrolladas en las prácticas externas universitarias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44*(3), 137-155.

Nagel, M. T., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Schmidt, S., & Beck, K. (2020). Performance assessment of generic and domain-specific skills in higher education economics. In *Student Learning in German Higher Education* (pp. 281-299). Springer VS, Wiesbaden.

OECD (2019), The Survey of Adult Skills : Reader's Companion, Third Edition, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f70238c7-en.

Peco, P. A. P. (2017). Nuevos empleos, nuevas habilidades:¿ estamos preparando el talento para la Cuarta Revolución Industrial?. *ICE, Revista de Economía*, (898).

Pezo, P. E., Hoyuelos, G. P., & Aedo, O. C. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, *14*(1), 77-88.

Poblete, M., Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, *52*(1), 71-91.

Rivero, S. E., Schmal, R. F., & Vidal-Silva, C. L. (2020). Fortalezas y debilidades de un programa para el desarrollo de competencias genéricas. *Formación universitaria*, *13*(4), 3-10.

Salas, A. M. D., Magdalena, L., & Salas, L. M. (2020). *Brecha de habilidades de los jóvenes en el mercado laboral colombiano*. Universidad Javeriana-Bogotá. https://econpapers.repec.org/paper/col000416/018139.htm

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), 31-51

Salmi J. (2020) New Challenges for Tertiary Education in the Twenty-First Century. In: Schwartzman S. (eds) Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century. Springer, Cham.

Sánchez, N. A. V., & Treviño, J. O. M. (2018). Asignación y retorno de habilidades en el mercado laboral en México. *Revista de Economía Laboral.*, *15*(1), 1-33

Sepúlveda Obreque, A., Opazo Salvatierra, M., & Díaz-Levicoy, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(2).

Torres-Barreto, M. L. (2018). Herramienta didáctica motivacional basada en gamificación y apoyada en TIC para adquirir y aplicar competencias transversales en estudiantes de ingeniería: MOTIVATIC.

Valenzuela Sánchez, N. A., Alonso Bajo, R., & Moreno Treviño, J. O. (2018). Desajuste educativo en el mercado laboral de México y su efecto en los salarios. *Revista de economía*, *35*(91), 65-92.

Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Hipólito-Ojalvo, F., & Luque-Sendra, A. (2019). Utilización de la gamificación para el desarrollo de competencias transversales en el grado de Ingeniería Mecánica.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Mª LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un asunto ampliamente valorado y debatido en el panorama educativo internacional por los organismos del más alto nivel. A la vez, la educación inclusiva es un asunto intrincado en la vida de las personas que afecta al día a día de millones de niños y niñas, familias, profesorado y otros agentes sociales. Hablamos por tanto de un asunto con múltiples planos de análisis, múltiples formas desde las que ser analizado y con grandes consecuencias en diversos planos sociales, tanto en la configuración de los sistemas educativos como en la configuración de las trayectorias escolares individuales de muchos niños y niñas.

Si bien esto es cierto, queremos comenzar centrando la atención sobre una de las dos palabras que conforman el término educación inclusiva: educación. Hablar de educación inclusiva es ante todo hablar de "educación". El adjetivo inclusivo nos avisa sobre cómo debe ser esta educación (Echeita, 2017). La educación no está al margen del contexto en el que acontece sino más bien está afectada por este y, por tanto, reflexionar sobre educación también implica reflexionar sobre sociedad. Así, educación y sociedad están estrecha e intencionalmente conectadas. Desde la función social que tiene la educación formal, cada generación debe definir cómo organizar la educación y qué objetivos marcar para garantizar que la generación siguiente alcance el mayor grado de libertad y racionalidad posible para poder formar parte de la sociedad en la que vive (Bruner, 1999).

La educación también es reconocida internacionalmente como instrumento que puede contribuir a la transformación de la sociedad, no solo es una herramienta para transmitir el bagaje cultural, sino que puede ser instrumento social para el cambio (PNUD, 2018; UNESCO/BIE, 2008; UNESCO, 2018). Desde esta perspectiva la educación está fundamentada en asuntos ideológicos y políticos (Anastasiou, et al, 2015; Black-Hawkins, et al, 2010; Freire, 2015; Giroux, 1990; Hakala y Leivo, 2017; Haug, 2017; McLaren, 2005; Powell et al, 2015; Tedesco, 2010), implica responder a: ¿hacia dónde dirigir esta transformación?, ¿qué proyecto social queremos conseguir?

Es aquí, entonces, cuando el término "inclusiva" cobra fuerza, y nos señala que en ese proyecto social transformador los valores propios de la equidad y la justicia social tienen que estar en el horizonte (UNESCO, 2020; Norwich, 2014). Este marco de reflexión también es retomado por diversos autores como Sapon-Shevin (2013) o Slee (2019) o Ainscow y colaboradores (2013) con el término ecología de la equidad. Este término enfatiza que la educación inclusiva es resultado de lo que ocurre en las escuelas, entre las escuelas y más allá de estas. En este trabajo tenemos como objetivo centrarnos en algunas cuestiones que están más allá de la escuela pero que, como decimos, la influyen. Desde una visión sistémica de la educación inclusiva, su desarrollo viene condicionado por factores de diferente naturaleza y alcance, aquí nos centraremos en algunos aspectos de nuestra sociedad.

En este trabajo tenemos como objetivo compartir algunas de los retos que a día de hoy encontramos en nuestra sociedad contemporánea y que pueden afectar al desarrollo de la educación inclusiva. Encontramos que la sociedad presenta valores que en muchas ocasiones pueden resultar contradictorios para el desarrollo del proyecto social inclusivo. De entre los posibles desafíos vamos a desarrollar tres porque afectan a aspectos fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo moral (Fernández-Blázquez, 2019). Los concretamos respectivamente como: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con la Tierra y con las personas, y el desafío ético. Seguidamente abordamos el papel que puede tener o tiene la educación inclusiva en el marco social descrito pero antes compartimos una definición sobre educación inclusiva

para compartir el enfoque adoptado en este trabajo. La educación inclusiva debe entenderse como (UN, 2016):

- Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.

- Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.

- Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación. También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.

- El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos.

2. DESAFÍOS SOCIALES

> Desafiar. 4. Enfrentarse a las dificultades con decisión.
>
> RAE, 2018

Morin (2004) señala la complejidad del mundo actual en el que vivimos. Esta complejidad entraña grandes desafíos que son diverso tipo y también de diferente alcance. De los posibles desafíos actuales resaltaremos tres que, consideramos, remiten a esferas fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo moral. En cada esfera podríamos concretar otros tantos. Nos centraremos en tres por el alcance que tienen en nuestra actual sociedad y por las implicaciones que de

una u otra forma conllevan en las instituciones educativas. Como hemos señalado, los denominamos como: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con la Tierra y entre las personas, y el desafío ético[11]. Comenzaremos perfilando los desafíos mencionados y posteriormente abordaremos el papel que podemos atribuir a la institución escolar al respecto.

2.1. El desafío tecnológico

> Sistema neurocerebral artificial llamado impropiamente informático
>
> Morin, 2004, p.20

Es bien sabido que la tecnología puede modificar y ampliar nuestras capacidades como especie (Bruner, 1999). En la sociedad contemporánea, los avances tecnológicos son seña de identidad. La actual situación de pandemia por el virus SARS-COV 2 ha permitido evidenciar todo el potencial que tienen estos avances técnicos. Se producen a gran velocidad y hacia derivas difíciles de prever para muchas personas. Estos avances transforman nuestro modo de estar y relacionarnos con el mundo. Todas las personas del planeta, de una u otra forma y de forma más o menos directa, se ven afectadas.

Una de las principales consecuencias del desarrollo tecnológico es la *transformación del tiempo y el espacio* (Gil Vila, 2016). La globalización permite que personas que están ubicadas en contextos muy dispares puedan estar "cerca". Esta cercanía no necesariamente implica proximidad física: podemos estar en contacto de forma inmediata con personas a miles de kilómetros de distancia a través de imagen y sonido en tiempo casi real. Además, nos es posible conocer información

[11] Como señalamos en otro texto (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021) "Hay cierto acuerdo entre los expertos en considerar la moral como la exigencia humana de responder ante los propios actos y la ética como objeto de debate filosófico en torno a esas cuestiones. Si bien, también es reconocido que ambos conceptos tienen sus límites difusos". Incorporamos aquí el término ética frente a moral porque puede poner en el centro la visión del ser humano, de las instituciones sociales y/o de la sociedad como actores clave para la transformación de las situaciones de injusticia, en línea con la propuesta de Freire (2009) del ser inacabado: "La inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda (…), la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo" (pp.54 y 55).

procedente de otros contextos que son lejanos física e incluso culturalmente, permitiéndonos así sentir próximas otras sociedades y formas de vidas que podrían incluso ser diametralmente opuestas a la nuestra. Vivimos, así, en un mundo globalizado donde el concepto de proximidad se ha ampliado y desligado de lo físico (Gil Vila, 2016). A través de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación vidas lejanas llegan hasta nosotros de forma inmediata.

Nuestro *control sobre el mundo físico* a través de la movilidad también se ha transformado. Gracias a los avances en los transportes podemos viajar y conocer de cerca esas formas de vida que se nos presentaban lejanas. Podemos acceder a casi cualquier lugar de la Tierra. Esto ha significado también la transformación del planeta en términos de accesibilidad: se nos hace más accesible y manejable. Pero esto va más allá de nuestro propio Planeta. Nos hemos acercado al Universo: viajes a la Luna, estaciones espaciales orbitando a años luz de la Tierra, telescopios que nos permiten ver a millones de kilómetros de distancian y nos acercan estrellas tan alejadas que incluso pueden ya no existir, proyectos de expediciones a Marte... hemos alcanzado lo inimaginable, y aún hoy continuamos inmersos en ese desarrollo.

La tecnología, está en simbiosis con nuestra vida (Morin, 2004), pero también *entraña grandes peligros*: corremos el riesgo de desestabilizar la configuración de la vida y la sociedad tal como la hemos conocido hasta ahora. De una lado encontramos la manipulación de la biología que los avances técnicos posibilita, que puede transformar la propia vida (modificaciones genéticas, por ejemplo), y de otro lado encontramos a nivel social los riesgos que puede encerrar el propio uso de la tecnología: altísimos niveles de desigualdad social debidos a cuestiones como, entre, el acceso o no a los recursos tecnológicos, la propia competición entre la tecnología y la persona… como ha dicho Harari (2017): "¿Qué harán los humanos conscientes cuando tengamos algoritmos no conscientes y muy inteligentes capaces de hacer casi todo mejor?" (p. 349). Estos son algunos de los desafíos indiscutibles donde este avance nos sitúa.

El gran desarrollo tecnológico también lleva parejo una transformación en el modo de habitar la Tierra. Si bien la tecnología está en simbiosis

con nuestras vidas, no lo estamos así nosotros como especie con nuestro Planeta. Es paradójica la situación en la que nos pone el avance técnico con nuestro Planeta. Encontramos que el avance tecnológico posibilita y muchas veces se sostiene desde la explotación indiscriminada de los recursos de la biosfera (UNESCO, 2017) pero, su vez, de otro lado encontramos que en este avance técnico tenemos la esperanza de encontrar la solución para la situación de nuestro Planeta (UNESCO, 2015). Esta situación descrita a nivel tecnológico permite conectar con el siguiente de los desafíos: nuestra relación con las personas y con el Planeta.

2.2. El desafío relacional

> Lo realmente exclusivo de esta explicación es su preocupación, no por el bienestar individual, sino por el bienestar relacional
>
> Gergen, 2015, p. 248

La forma de vida actual también implica una transformación en los modos de relacionarnos: entre personas y con la propia Tierra. Comenzaremos con el desafío relacional con las personas y posteriormente nos centraremos en nuestra relación con el Planeta, para abordar el tema de la sostenibilidad.

2.2.3. El desafío relacional con las personas.

> Una sociedad de individuos no sería ya, hablando con propiedad, una sociedad sino un estado de naturaleza, es decir, un estado sin ley, sin derecho, sin constitución política y sin instituciones sociales, presa de una competencia desenfrenada de los individuos entre sí, y de la guerra de todos contra todos
>
> Castel, 2015, p. 19

Gil Vila (2016 p. 35) identifica que "es la renuncia al egoísmo absoluto que exige el vivir en una comunidad lo que le proporciona [a la especie humana] su ventaja de especie dominante" pero, continúa "la civilización moderna se ha hecho tan compleja, que hemos llegado a perder de vista esta sencilla idea que está en su fundación". Son muchas situaciones que llevan a evidenciar que este vínculo que nos permite progresar como grupo se está viendo debilitado y cuestionenado

Diversos autores señalan que la sociedad moderna encierra en sí una revalorización del individuo frente a la colectividad (Castel, 2015; Gergen, 2015). El vínculo de solidaridad con el otro tradicionalmente garantizado y valorado como positivo se está viendo fuertemente cuestionado por la forma de vida actual (Bauman, 2009; Castel, 2015; Gil Vila, 2016; Morin, 2004). En palabras de Bauman (2009): "(la) moderna razón líquida ve opresión en los compromisos duraderos; los vínculos durables despiertan su sospecha de una dependencia paralizante" (p. 70).

Además, el progreso individual y la meritocracia se sitúan como ideal de progreso humano en muchos países con alto desarrollo económico e implican un estilo de vida que es compartido como ideal en muchos contextos (McLaren, 2005; Owen, 2012). Estos valores no contribuyen a la construcción de una ciudadanía donde la conciencia global y el compromiso desde la igualdad con el otro y con el entorno sean valores fundamentales. Este asunto ha sido estudiado desde diversas corrientes teóricas. Centrándonos en una de ellas, el feminismo, vemos cómo los valores neoliberales son identificados con el patriarcado, tradicionalmente asumido por el hombre, y reclama que, para la construcción de una verdadera democracia, debemos revalorizar el papel de las relaciones interpersonales basadas en el ideal de igualdad y en el reconocimiento de la interdependencia como lo característico, necesario y deseable en el desarrollo del ser humano (Tronto, 1987; 2017; Gilligan, 2013). El discurso descrito ha sido reconocido como predominante en las voces de las mujeres y circunscrito al ámbito de lo privado y familiar (Gilligan, 2013), lo cual encierra un gran desafío: ¿cómo garantizar la presencia de valores como la igualdad, el amor, la solidaridad, el cuidado o la responsabilidad social en un contexto en el que los vínculos son vistos como sospechosos?

Añadido al cuestionamiento de los vínculos tradicionalmente garantizados y al avance los valores neoliberales, los conflictos bélicos a día de hoy continúan generando exclusión y muerte. Aunque han experimentado una reducción, continúan surgiendo nuevos conflictos y otros tantos permanecen (PNUD, 2018).

En todo este panorama, encontramos también que la misma tecnología que nos acerca el mundo y las personas, nos aleja de ellos. A pesar de

encontrarnos en un momento en que todo está conectado, cuesta más que nunca visibilizar la necesaria y valiosa interdependencia positiva con los otros, que nos ha llevado como especie hasta el lugar en el que estamos. Cotidianamente vemos situaciones de sufrimiento en el otro que nos pueden volver insensibles a ellas. Según Gil Vila (2016), llegamos a naturalizar las catástrofes humanitarias que diariamente vemos en los diferentes medios de comunicación, matando nuestra sensibilidad hacia el otro. Según analiza el autor en nuestra sociedad del siglo XXI encontramos falta de predisposición para reflexionar sobre la parte de responsabilidad que nos toca con el sufrimiento ajeno.

Lo descrito hasta aquí encierra un enorme desafío: desde la situación perfilada, valores como la solidaridad, el cuidado o la igualdad, no quedan naturalizados en nuestro contexto. De hecho, para algunos, el propio funcionamiento de la moderna sociedad requiere de una distribución desigual de las oportunidades entre los grupos sociales (Owen, 2012; Moriña, 2002). Este tema conecta con el desafío que abordaremos con posterioridad: el desafío ético. Antes nos detendremos en el que hemos identificado como otro de los pilares del desafío relacional: nuestra relación con el planeta Tierra y del que hemos comenzado a esbozar algunas ideas en epígrafes previos.

2.2.4. El desafío relacional con la Tierra

> ¿Pero cómo podéis comprar o vender el cielo o el calor de la tierra?
>
> Palabras atribuidas al Jefe Indio Seattle

La forma de vida actual lleva a la explotación indiscriminada de los recursos de la biosfera (UNESCO, 2017). Al igual que encontrábamos en el desafío anterior, ha sido la relación de equilibrio con la Tierra la que nos ha permitido llegar a donde estamos como sociedad y, sin embargo, en la actualidad, lo característico de la moderna sociedad, es establecer una relación con nuestro Planeta Tierra de explotación indiscriminada de los recursos naturales. *La sostenibilidad* del planeta es una de las mayores preocupaciones actuales: el cambio climático (World Meteorological Organization, 2019) o el agotamiento de recursos de la biosfera (UNESCO, 2017), son algunas de las consecuencias que

hemos generado desde nuestra relación con la Tierra y a las que también hemos de hacer frente.

La UNESCO (2017) y el PNUD (2018) señalan la necesidad de repensar la forma que tenemos de estar en nuestro mundo. Los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* 2030 (UNESCO, 2015; 2016) ponen en el centro este interés y lo plantean como asunto internacional al más alto nivel. Parece que "(e)l progreso de hoy se logra a costa de nuestros hijos. El cambio climático, la disminución masiva de la biodiversidad y el agotamiento de los recursos de la tierra y el agua dulce plantean graves amenazas para la humanidad" (Steiner, 2018, p. iii). Identificar el progreso de hoy desde el sacrificio de la Humanidad futura, problematiza no solo el presente, sino también el porvenir.

El desafío, por tanto, es conseguir generar una relación sostenible con la Tierra y asumirnos como parte de ella, otorgándole el carácter matricial que tiene y ha tenido para nosotros como especie, retomando las palabras de Morin (2004, p. 49-50): "La Tierra no es la suma de un planeta físico, de una biosfera y de la humanidad. La Tierra es una compleja totalidad físico-biológica-antropológica, donde la vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre. La relación del hombre con la naturaleza no puede ser concebida de modo reductor ni de manera separada. La humanidad es una entidad planetaria y biosférica" (Morin, 2004, p. 49-50). Enfatizar la Tierra como espacio de desarrollo de toda la Humanidad y nuestro surgimiento como especie dentro de su historia y como parte de la historia de la vida terrestre, entraña algunas potencialidades que, consideramos, enlazan de modo global el que hemos denominado desafío relacional. En primer lugar, nos sitúa a toda la Humanidad como parte de una historia común, la de la Tierra, que debe ser reconocida como nuestro hogar. En segundo lugar, nos reconoce como grupo, conectados, evidenciándonos como parte de una historia común, la de la Humanidad. Esto tiene el potencial de hacernos sentir parte del grupo humano y fomentar la creación de vínculos con los iguales. Desde nuestro punto de vista, situarnos como parte de una historia global desde lo creado nos pone en relación con el presente desde una posición de actores: somos *parte de una creación colectiva*. La *posición* tomada en

esa obra colectiva y viva que puede ser la Humanidad, conecta con el último de los desafíos propuestos: el desafío ético.

2.3. El desafío ético

Es posible que uno de los mayores retos que tenemos actualmente sea el desafío ético. ¿Cómo afrontar ese imparable avance tecnológico?, ¿qué hacer frente al desafío que alberga la sostenibilidad del planeta?, ¿cómo abordar los cambios en los modos de relacionarnos entre las personas, y el crecimiento de los valores neoliberales?*, ¿qué hacemos ante este contexto social descrito?*

Este desafío nos sitúa como actores y actrices en la construcción del mundo que queremos. Sabemos que los procesos de exclusión tan presentes en nuestro mundo están basados en cuestiones no naturales (Castel, 2015), son socialmente creados. También contamos construcciones sociales, en forma de marcos jurídicos, que tratan de velar por reducir estas desigualdades sociales

De hecho, durante los últimos cincuenta años, ha habido progresos como resultado de las luchas por la igualdad y en contra de exclusión que viven grandes masas de la población mundial, como mujeres, minorías étnicas, personas en situación de discapacidad, personas refugiadas, personas mayores, o habitantes de lugares en conflicto (Slee, 2019). Aunque las situaciones de injusticia y discriminación que viven los diferentes grupos sociales tienen su propia historia de emancipación y lucha, como individuo y como colectivo, con características e hitos particulares (Sapon-Shevin, 2013), podemos ubicar los años 60 y 70 del siglo XX como un momento de comienzo de un fuerte movimiento hacia la igualdad de derechos para todas las personas. Encontramos el caso de la lucha de los derechos civiles de los hombres y mujeres negras en EE. UU contra el racismo imperante en su sociedad, el auge del movimiento para la liberación de la mujer o, entre otras, las llamadas políticas de integración para las personas consideradas con discapacidad y que recientemente forman parte del marco de los derechos humanos (UN, 2006).

El Informe sobre Desarrollo Humano de 2018 (PNUD, 2018) muestra que desde 1990 a 2017 ha habida una reducción a nivel mundial del grupo de personas que se sitúa en el índice de desarrollo humano bajo y se ha triplicado el número de personas que lo hace en el índice de desarrollo humano alto y muy alto. Pero, como analiza Gila Vila (2016), aún hay mucho camino por recorrer:

> "Una de las paradojas más trágicas de nuestro tiempo: ahora que tenemos más derechos, ahora que contamos con una Declaración de Derechos Humanos que se ha ido desarrollando poco a poco en los últimos sesenta años en sus distintos ámbitos, es cuando más nos alejamos de ella, cuando más la vulneramos, dando lugar a un sinfín de situaciones de desigualdad y exclusión social caracterizadas por un denominador común: el sufrimiento" (p. 24).

La exclusión social llama a la exclusión educativa y viceversa (Echeita, 2013; Etxebarria, 2018; Gil Vila, 2016; Moriña, 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2017). Se crea una espiral que mina la dignidad y la paz (UNESCO, 2015). Por tanto, este es el mayor desafío: cómo posicionarnos para contribuir en el avance hacia una sociedad de todos, con todos y sostenible. En este contexto: *¿cómo podemos situar la educación inclusiva?*

2.4. Desafíos sociales y educación inclusiva

Hasta aquí hemos compartido brevemente tres de los que hemos identificado como grandes desafíos sociales y que se interrelacionan: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con la Tierra y entre las personas, y el desafío ético. Señalábamos al comienzo que todos ellos tienen implicaciones en la manera de conceptualizar, organizar y desarrollar lo que sucede en *la escuela*. Así, el panorama descrito puede llevarnos a pensar que una educación distinta, una educación más justa e *inclusiva* no surgirá de forma natural a partir del orden social existente (Göransson y Nilholm, 2014; Tedesco, 2004), sino como el resultado de acciones conscientes, voluntarias y reflexivas que requieren mucho más esfuerzo, tanto cognitivo como emocional, que lo que supone sumarse a la ideología dominante.

Por tanto, esto nos sitúa en el otro de los pilares con los que comenzamos este texto y en estrecha relación con el último de los desafíos

descritos: el necesario posicionamiento de la educación escolar ante la sociedad. Ante este contexto, qué puede hacer la educación escolar. Tiene que elegir: ¿sumarse y continuar reproduciendo desequilibrios (Bordieau, 1997; Lahire, 2003), o erigirse como herramienta para la transformación (Freire, 2009; Giroux, 1990; McLaren, 2005)? Si pensamos en la educación escolar desde enfoques inclusivos nos ubicamos en esta última opción. Hablamos así de una educación protagonista en la transformación social, que busca cambiar los desequilibrios sociales (Calderón y Echeita, 2017) y se pone en línea con quienes buscan de ir poniendo condiciones favorables para la creación de una sociedad de todos y para todos.

La ideología básica detrás de la educación se relaciona con los valores democráticos y la justicia social (Norwich, 2014; Haug, 2017). Sitúa nuestras reflexiones y acciones en dialéctica con lo "excluyente" (Ainscow y West, 2006) y ofrece una perspectiva desde la que analizar y desarrollar los desafíos de la equidad en la educación escolar (Echeita, 2017).

Podemos afirmar que en los últimos 50 años se ha producido un movimiento educativo, que abarca políticas y directrices internacionales y bucan dirigir las acciones en el panorama educativo internacional hacia el desarrollo de la educación inclusiva (UNESCO/BIE, 2008; UNESCO, 2015; 2016). Específicamente encontramos la agenda educativa 2030 (de la que previamente también hablamos) que con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 busca "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015).

A pesar de los avances, el reconocimiento de la igualdad entre las personas que implica el derecho a una educación de calidad con equidad no siempre ha estado garantizado en la escuela, y aún hoy encontramos contradicciones y dilemas en su puesta en acción (Artiles y Kozleski, 2016; Azorín y Ainscow, 2018; Hakala y Leivo, 2017; Norwich, 2014). Este reconocimiento de la igualdad del alumnado ha estado y está vinculado al modo en que se ha comprendido la diversidad humana y a las acciones que se han puesto en funcionamiento para responder a ella (ver por ejemplo, Echeita y Fernández-Blázquez, 2017).

3. CONCLUSIONES

Para finalizar vamos a identificar algunas ideas que pueden sintetizar parte de la información aquí compartida y algunos otros aspectos que queremos enfatizar a modo de cierre:

La educación escolar forma parte del contexto sociocultural en el que se desarrolla. Esto tiene al menos dos implicaciones en la forma de entender la educación. De un lado implica verla como producto social. De otro implica verla como creadora del contexto social del que forma parte. Este análisis evidencia que la educación no está al margen de los retos de la sociedad actual: le influyen y puede posicionarse ante ellos.

De los posibles retos actuales de la sociedad moderna configuramos tres que remitían a esferas fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo valorativo o moral. Respectivamente los denominamos el desafío tecnológico, el desafío relacional: con las personas y con la Tierra, y el desafío ético:

Desde el desafío tecnológico se ha señalado que el avance tecnológico transforma el concepto de proximidad y lo desliga de lo físico: lo alejado se nos vuelve próximo; el Planeta Tierra se vuelve más accesible, podemos movernos y conocer aquello que era lejano y desconocido. A su vez, este desafío tiene riesgos: puede transformar la vida (lo biológico) y nuestra organización social (exclusión social).

Desde el desafío que denominábamos relacional: con las personas y con la Tierra, analizábamos la transformación en los vínculos sociales. Identificábamos que el vínculo tradicional de solidaridad entre las personas está siendo cuestionado y aparece la revalorización del yo individual, independiente, frente al yo visibilizado como relacional e interdependiente. Compartíamos que, a la vez que la globalización nos acerca al otro lejano físicamente, parece que este se nos aleja desde una revaloración del individuo frente al colectivo y el cuestionamiento de valores tradicionales como la solidaridad o la responsabilidad social. La relación con el Planeta, la identificábamos desde la explotación de los recursos. La sostenibilidad del planeta aparece, pues, como uno de los mayores riesgos actuales y nos sitúa en la necesidad de, como grupo

humano, actuar también *para* el futuro. Ligada a esta necesidad de actuación en el presente y para el futuro, identificábamos el último de los desafíos, que denominamos ético.

El desafío ético enfatiza la necesidad del posicionamiento del ser humano ante las desigualdades sociales. A la vez que hay grandes avances y contamos con marcos jurídicos de alcance internacional que también velan por esto, nos encontramos que la sociedad aun dista mucho de tener resueltos los desequilibrios sociales. Una sociedad donde la igualdad y la justicia social sean valores imperantes requiere de un esfuerzo consciente por parte de todas las personas e instituciones sociales para que podamos verdaderamente vivirlos.

En ese panorama descrito, la escuela debe elegir. Desde esta mirada la educación escolar implica elecciones, es política e ideológica. La educación desde su comprensión como *educación inclusiva*, ante el contexto descrito, se posiciona poniendo en el fondo los valores propios de la democracia y la equidad, y apostando por el desarrollo de un *proyecto social transformador* desde el desarrollo del proyecto inclusivo en sus centros. Se suma así al movimiento social que reconoce la igual dignidad de todas las personas.

Como señalamos, la educación inclusiva es un derecho humano y esto le otorga gran fuerza. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006) (ratificada por España en 2008) ha supuesto un nuevo impulso en este sentido al indicar con con claridad en su Art. 24 el *derecho a una educación inclusiva* de todas las personas con discapacidad, sin distinciones entre ellas por razón del tipo de discapacidad o las complejidades de su situación y de los apoyos requeridos para aprender. Este artículo 24 es un pilar fundamental para el progreso hacia una educación más inclusiva para todas las personas:

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.

Si bien es cierto, desde este texto queremos enfatizar, que desde la única mirada del derecho, podríamos situarnos ante acciones que vienen impulsadas desde una lógica exterior: algo exterior, creado, apela a que yo como individuo actúe de determinada forma, de modo deductivo. Y en esa actuación que se identifica como necesaria, nos situamos en un contexto que podría cuestionar parte de los valores que serían necesarios para que se desarrollara. De modo que consideramos que las reflexiones situadas en la experiencia específica *con* las personas, el tipo de relación que se establece *con* ellos (de modo inductivo), teniendo como horizonte el valor incuestionable de que este mundo se construye por todos y debería ser de todos y para todos, tienen que tenerse en cuenta para poder sostener e impulsar las transformaciones profundas que requiere el desarrollo de una educación inclusiva. Creemos, por tanto, que habríamos de mirar la propia experiencia de las personas, desde la necesaria presencia ética del ser humano en el mundo, y desde el compromiso que existe y ha existido de base en las relaciones que permiten el progreso de todos y, por tanto, el desarrollo de una educación más inclusiva.

4. REFERENCIAS

Anastasiou, D., Kauffman, J. M., y Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. European Journal of Special Needs Education, 30(4), pp. 429-443. Doi: 10.1080/08856257.2015.1060075/.

Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2017). Achievement and Inclusion in Schools. Routledge.

Bruner, J. (1999). La educación puerta de la cultura. Visor.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta, 46, pp. 17-24. En https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/.

Fernández-Blázquez, M. (2019). El proceso hacia una educación más inclusiva y sus resultados en un centro escolar. Estudio de caso único. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.

Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M.L. (2017). El contexto educativo. En B. Gutierrez y Á. Brioso (coord.), Desarrollos diferentes, pp. 201-215. Sanz y Torres.

Fernández-Blázquez, M., y Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. Acción Y Reflexión Educativa, (46), 80-106. https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4

Freire, P. (2015). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.

Hakala, J. T., & Leivo, M. (2017). Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. Journal of Education and Learning, 6(3), pp. 287-298. Doi:10.5539/jel.v6n3p287/.

Harari, Y. N. (2017). Homo deus: Breve historia del mañana. España: Debate.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 206-217, doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778/.

Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En Á. Marchesi y C. Hernández (eds.), El Fracaso escolar: Una perspectiva internacional, pp. 61- 71. Alianza.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

Morin, E. (2004). La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento (6ª ed.). Seix Barral.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. Revista de educación, 35(3), pp. 667-690.

Naciones Unidas (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. En https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. British Journal of Special Education, 41(4), pp. 403-425. Doi: 10.1111/1467-8578.12079/.

Owen, J. (2012). Chavs. La demonización de la clase obrera. Capitán Swing.

Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, pp. 11-29. En https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067/.

Powell, J., Edelstein, B. y Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. Globalisation, Societies and Education, 14(2), pp. 227-250. Doi: 10.1080/14767724.2014.982076/.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). Índices e indicadores del desarrollo humano. Actualización estadística 2018. PNUD.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. Revista de investigación en Educación, 11 (3), pp. 71-85.

Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. International Journal of Inclusive Education, 23(9), pp. 909-922. Doi: 10.1080/13603116.2019.1602366/.

Smeed, J. y Carrington, S. (2018). Using accountability data as a catalyst. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (eds.) Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership (30-44). Routledge.

Steiner, A. (2018). Prólogo: el estado del desarrollo humano mundial en 2018. En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Índices e indicadores del desarrollo humano. Actualización estadística 2018 (pp. III y IV). PNUD.

Tedesco, J.C. (2010). La educación en el horizonte 2020. Educación y justicia: el sentido de la educación. Fundación Santillana. En http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/documento_bsico.pdf /.

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf/.

UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf .

UNESCO (2017). Una nueva hoja de ruta para el Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB) y su Red Mundial de Reservas de Biosfera. París: UNESCO. En http://rerb.oapn.es/images/PDF_publicaciones/plan_de_accion_de_lima-2016-2025.pdf/.

UNESCO (2018). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. París: En https://es.unesco.org/gem-report/node/1878/.

UNESCO (2020). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. Paris: UNESCO. En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/.

UNESCO/BIE (2008). Informe de la 48 Conferencia Internacional. Laeducación inclusiva, el camino hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra: Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa/.

UNESCO/BIE (2008). Informe de la 48 Conferencia Internacional. Laeducación inclusiva, el camino hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra: Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa/.

World Meteorological Organization (2019). WMO Statement on the state of the Global Climate in 2018. WMO. En: https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=5789

LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING *ONLINE*, PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

Los sectores incluidos en la denominada Economía Digital requieren de una constante renovación de las competencias de los trabajadores. En el caso concreto de los empleos vinculados al marketing, comunicación o publicidad digital, esta circunstancia se hace aún más notoria. El constante cambio de tecnologías y aplicaciones empleadas para el desarrollo del empleo, el surgimiento de nuevas plataformas y perspectivas de trabajo o los cambios de consumo digitales impulsan la necesidad de los profesionales de estas disciplinas de renovarse permanentemente. Por ello, surgen numerosas formaciones o capacitaciones que han de dar respuesta a esta necesidad del mercado laboral, de forma que se evite que estos trabajadores caigan, de manera inevitable, en la obsolescencia de sus competencias.

La oferta formativa a este respecto es variopinta. Existen muy diversos tipos de instituciones, desde universidades o prestigiosas escuelas de negocio hasta pequeñas escuelas *online* con cursos no reglados. Todas ellas conforman un heterogéneo ecosistema educativo especializado que da respuesta a la necesidad de formación permanente de los profesionales y estudiantes del marketing digital. De entre todas, resulta especialmente interesante analizar las organizaciones que ofrecen cursos a través de sistemas de *e-learning*, ya que se trata de una metodología de aprendizaje que por sus posibilidades de conciliación con el trabajo

o la vida personal está experimentando un amplio crecimiento en los últimos años.

Por esta circunstancia, conocer las características de la oferta formativa *online* en este sector resulta de especial interés. Esta misión ha de realizarse, a nuestro juicio, no únicamente desde la perspectiva del análisis de los planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje o sistemas de evaluación (algo que realizamos en una investigación paralela). Más allá, consideramos de gran importancia atisbar el grado de accesibilidad de todos estos cursos para el público objetivo para el que están diseñados: los actuales profesionales y estudiantes del marketing digital, la comunicación y la publicidad. En esta cuestión, si bien intervienen diversos factores (como el grado de adecuación de las plataformas de aprendizaje a alumnos con diversidad funcional, requisitos de acceso de las instituciones, etc.) el precio es una variable de especial trascendencia, pues de él depende la capacidad de los interesados de poder, o no, adquirir la capacitación que desea.

La presente investigación tiene como objeto el análisis de las estrategias de fijación de precios empleadas por las instituciones educativas que ofertan, de manera *online*, programas educativos especializados en marketing digital y sus diferentes disciplinas. Así, se busca conocer qué precios medios se utilizan según las características de los cursos, así como detectar las tácticas principales empleadas para generar, en la mente del consumidor, la percepción concreta del curso y la institución que lo imparte a partir de la variable del precio. Esto, en combinación con el conocimiento de la realidad económica y política española, nos permitirá conocer el grado de accesibilidad de estos cursos y la adecuación a las necesidades de los estudiantes.

1.1. La inestabilidad política española y el modelo educativo

España es un Estado social y democrático de Derecho (European Commission, 2021b) con una monarquía parlamentaria y separación entre los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Felipe VI es el Jefe del Estado y el poder legislativo es ostentado por las Cortes Generales. Estas controlan el Gobierno, encargado de la función ejecutiva. Desde un punto de vista político, el país ha experimentado en los últimos años

una serie de cambios derivados de la ruptura del tradicional bipartidismo, representado por la alternancia en el poder del Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Así, con la llegada a la escena política de grupos como Podemos, Ciudadanos, Más País o Vox, la hegemonía tanto nacional como regional del PP y PSOE ha dado paso a una mayor fragmentación de la opinión pública y, con ella, la constante necesidad de acuerdos entre partidos.

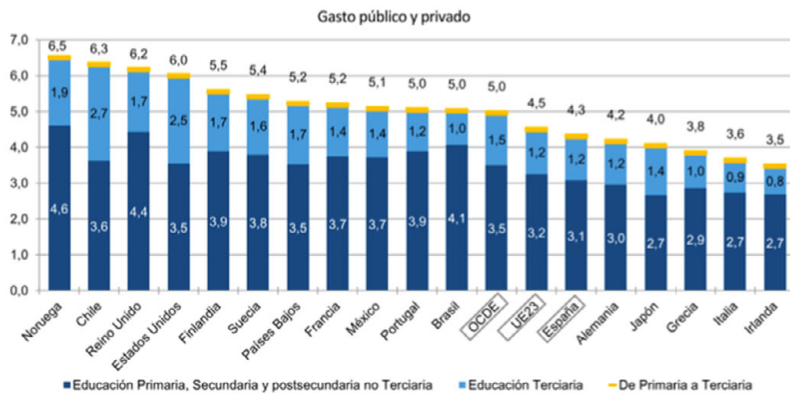
Esta inestabilidad afecta de manera directa a la educación, pues la orientación política de unos partidos y otros provoca importantes cambios en el sistema educativo (European Commission, 2020). De esta forma, los virajes de poder entre grupos parlamentarios provocan que las leyes y los procedimientos educativos sean volubles, tanto en el tiempo como en las distintas comunidades autónomas. Esto se debe, principalmente, a que en España las competencias educativas están repartidas entre todos los niveles administrativos a partir de un modelo simétrico establecido por la Constitución de 1978 (European Commission, 2020). De forma que encontramos los siguientes órganos, desde un nivel nacional a local:

- **Administración General del Estado, a través del Ministerio de Educiación y Formación Profesional:** se encarga de la ordenación general del sistema educativo, la expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, la inspección educativa, la dirección en política de becas, igualdad, accesibilidad, etc.
- **Comunidades autónomas:** regulan los aspectos no básicos de los sistemas educativos y tienen competencias ejecutivas y administrativas de gestión en el territorio, además de la evaluación de los centros y la aplicación de los planes de acción.
- **Concejalías de Educación e Institutos Municipales de Educación:** trabajan a nivel local para las funciones concretas de los centros que se encuentran en el territorio.
- **Centros educativos:** tiene autonomía para la elaboración, aprobación y ejecución de proyectos educativos, gestión de los centros y organización y funcionamiento de estos.

1.2. El contexto económico de España y su influencia en la educación

El modelo de financiación del sistema educativo en España es descentralizado, por lo que el 81% de los fondos públicos del mismo provienen de los gobiernos de las distintas comunidades autónomas (Ministerio de Educación, 2020). En total, el país dedica un 4,26% del PIB a la educación, de los que únicamente el 1,2% corresponde a la educación terciaria según datos de 2016 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

GRÁFICO 1. Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB en 2016.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 62

Así las cosas, el contexto económico general del país se encuentra en una etapa de recesión económica debida, entre otros factores, a la pandemia por covid-19. A pesar de los intentos de recuperación, a finales de 2021 los datos muestran una evolución del crédito con tasa de crecimiento negativo no existente desde 2008, una creación de empleo menor de la esperada y una actividad económica del sector servicios con correcciones a la baja (Rodríguez, 2021).

A pesar de la recesión, el confinamiento de la población ha supuesto un gran impulso para la digitalización. Han surgido rápidamente multitud de empresas y *startups* dedicadas al sector educativo, de forma que, en 2020, las tecnologías educativas recibieron una inversión superior a los 9000 millones de dólares. Han emergido también, en los últimos años,

incubadoras y aceleradoras especializadas que fomentan el desarrollo de este tipo de emprendimientos educativos, pudiendo ser impulsoras de la inversión. Entre ellas, encontramos (Capitán, 2020):

- AWS Edstart, que acelera *startups* de tecnología educativa en la nube de AWS.
- Educatech Clusters, un clúster de innovación que ayuda a empresas de este sector.
- Edutech Hubbik, programa de aceleración de *startups* de la UOC.
- Factoría de Industrias creativas, aceleradora vinculada al desarrollo sostenible.
- ISDI Accelerator, con programas propios y financiados por la Comisión Europea.
- MIOTI, vinculada al IOT y Data Science.
- SEK Lab Edtech Accelerator, especializada en *edtech* con un programa de aceleración.
- Otras como: Ship2B, The Valley, etc.

A pesar de ello, solamente el 3% del gasto global en educación se destina a la tecnología (Uettwiller, 2021). Esto no desmerece el valor de muchas plataformas que ofrecen MOOC o cursos cerrados y que se valoran ya en más de 1000 millones de dólares, como es el caso de Coursera. A pesar de estos datos, España se encuentra solo en el puesto 24º global de los países mejor preparados para el *e-learning*, lo que no se debe ni a la penetración del 78,4% de ordenadores en los hogares o a la banda ancha sino al bajo gasto en educación (21,8% del PIB). Con todo, en la pandemia, la formación *online* ha crecido un 75,4% (Muñoz, 2021).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer las principales estrategias y tácticas de fijación de precios empleadas por las instituciones educativas que ofertan titulaciones vinculadas al marketing, comunicación y publicidad digitales a través de plataformas *online*.

2.2. Objetivos específicos

1. Determinar el grado de visibilidad de los precios finales de los cursos en las fichas públicas y promocionales de las formaciones, de forma que conozcamos si la ocultación de precios se emplea como herramienta para captar *leads* o prospectos que se suscriban a una base de datos.
2. Dilucidar si existe un empleo de tácticas de fijación de precios propias del neuromarketing.
3. Conocer si se emplea la técnica del precio ancla y si se utiliza la variable del precio, en la configuración de la oferta, como una construcción cerebral.
4. Establecer si las academias, escuelas o universidades con este tipo de formaciones llevan a cabo promociones limitadas y fomentan la percepción de escasez o tácticas para la activación del sistema de recompensa.
5. Detectar si las instituciones educativas emplean la ley de Weber-Fechner en su estrategia de fijación de precios.
6. Descubrir si, en las fichas de producto para la promoción de los cursos, se emplean contrastes perceptivos y elementos propios de la psicología del color a la hora de destacar precios y promociones.
7. Determinar si existe un empleo habitual de la táctica del precio conjunto entre los distintos programas formativos ofertados por una misma institución.
8. Discernir si se utiliza la estrategia de la triple alternativa en la configuración de la variable precio, para la generación de opciones diversas de adquisición del producto formativo por parte del futuro alumno.
9. Establecer cuál es el empleo que se realiza de la gratuidad dentro de la estrategia de precio, así como conocer cuáles son los elementos que se ofrecen gratuitamente y los potenciales objetivos que existen tras estas tácticas.

3. METODOLOGÍA

Para conocer las estrategias de precios de las instituciones educativas que ofertan programas *online* sobre marketing digital y sus disciplinas, se ha empleado una metodología de investigación cuantitativa con enfoque mixto. Así, se ha llevado a cabo un análisis de contenido cuyos resultados, más allá de su representatividad estadística, tienen como objetivo una aproximación profunda y cualitativa al objeto de estudio. En lo que respecta a las variables y categorías empleadas en la ficha de análisis, fueron las siguientes:

1. Muestra los precios en las fichas de producto
    a. Sí
    b. No
2. Precio medio de los cursos
    a. Menos de 100€
    b. Entre 100 y 499€
    c. Entre 500 y 999€
    d. Entre 1000 y 1999€
    e. Entre 2000 y 4999€
    f. 5000€ o más
3. Ofrece promociones limitadas y descuentos
    a. Sí, en porcentaje
    b. Sí, en unidades monetarias
    c. No
4. Comunican la variable precio como ventaja competitiva
    a. Sí
    b. No
5. Asocial altos precios a una imagen de calidad o exclusividad
    a. Sí
    b. No

6. Utilizan técnicas de neuroprecio o precios psicológicos
    a. Precios acabados en 9
    b. Precios acabados en ‘99
    c. Precios múltiplos de 5
    d. Precios redondos
    e. Precios acabados en 7
7. Usan la estrategia del precio conjunto
    a. Sí
    b. No
8. Utilizan la estrategia de la triple alternativa
    a. Sí
    b. No

Como se puede observar, hemos realizado este análisis de la fijación de precios de los competidores desde el punto de vista de las estrategias de neuroprecios propuestas por autores como Dan Ariely (2020), Néstor Braidot (2016) o Daniel Kahneman (2020).

En lo que respecta a la muestra analizada, se ha tomado como población objeto de estudio al conjunto de instituciones educativas que ofertan programas *online* sobre comunicación, publicidad o marketing digital en el mercado español. Para ello, no existía un marco muestral donde se recogiesen todas las escuelas, universidades o academias que operan en España, de forma que se creó, ad hoc, un registro donde se incluyeron 155 de estas instituciones, que se clasificaron atendiendo a la siguiente taxonomía:

- Universidades *online* o con programas *online* con formaciones relativas al marketing digital, la publicidad o la comunicación *online*.
- Escuelas de negocio digitales con másteres o cursos especializados en este sector.

- Escuelas y academias *online* no universitarias especializadas en las diversas disciplinas del marketing y la comunicación digital.
- Escuelas *online* generalistas con líneas de productos formativos de marketing digital y sus disciplinas.
- Webs de cursos monográficos cortos.
- Webs, blogs y portales verticales con cursos de pago de contenido formativo especializado en el sector.
- Academias oficiales de herramientas digitales establecidas en el sector (Facebook, Twitter, Hubspot, etc.) con cursos de pago.
- Agencias de comunicación y marketing con lanzamiento periódico de cursos especializados en las disciplinas del sector.

La unidad de registro que se ha tomado para la obtención de la información ha estado compuesta por tres soportes: el contenido descriptivo de los cursos en los sitios web, los folletos descargables que desarrollan la oferta y la obtención de información por vía telefónica, a partir de conversaciones llevadas a cabo con el equipo comercial o de admisiones mediante una técnica basada en el *mystery shopping*.

Para el análisis de contenido, se ha configurado una muestra compuesta por 60 instituciones educativas que ofertan formaciones *online* sobre marketing digital. Para ello, se ha efectuado un muestreo por conveniencia, donde, de las 155 organizaciones incluidas en la propuesta de marco muestral, se han seleccionado aquellas que resultaban de mayor interés para la obtención de los resultados. Se ha atendido en esta elección a la búsqueda de representatividad de todos los tipos de instituciones incluidos en la taxonomía institucional anteriormente mencionada, así como la disponibilidad de la información para conocer a través de la web, folletos y vía telefónica, la configuración desde la perspectiva de su precio.

4. RESULTADOS

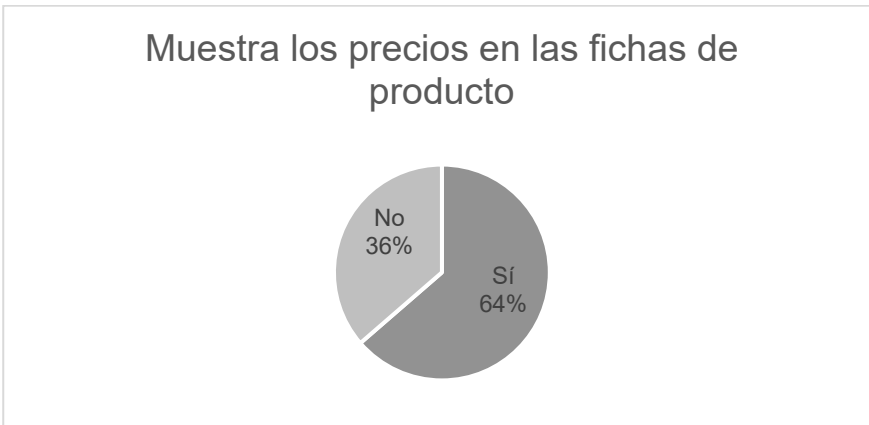
El precio es el resultado del equilibro de dos sistemas: el de recompensa y el de aversión a la pérdida y, por tanto, se trata de una construcción

perceptual (Braidot, 2016). Para conocer las estrategias de precios empleadas y, con ellas, el nivel de accesibilidad de los cursos y programas formativos sobre el marketing digital y sus disciplinas para el mercado español, hemos de identificar las tácticas que se emplean en el sector a la hora de fijar los valores monetarios de los cursos.

4.1. Ocultación de precios como herramienta para captar *leads*

Una de las primeras observaciones es que el 36% de las escuelas genera fichas de producto en la que no se indica con claridad cuál es el precio específico de cada curso. Así, aunque en algunas se detallan las facilidades de pago, el monto final no aparece, por lo que para conocerlo se obliga al usuario a rellenar un formulario de solicitud de información.

GRÁFICO 2. Porcentaje de instituciones educativas que muestran los precios de los productos en la web.



Fuente: Elaboración propia.

Se juega así con el momento del *customer journey* que Google denominó ZMOT o momento cero de la verdad (*zero momento of truth*) y que se refiere a la fase del ciclo de compra en que el usuario se encuentra buscando información de corte racional para descubrir el producto y comparar las opciones de mercado. De esta forma, estas organizaciones formativas aprovechan la necesidad informativa del consumidor potencial para captar su contacto y convertirlo en *lead*. Entrará de

manera directa en su *funnel* de ventas, donde le esperarán contactos telefónicos, por Whatsapp e email como parte de la estrategia comercial. La perspectiva del conocimiento del precio por parte del consumidor/estudiante se emplea así para la generación de un *lead magnet* potente.

FIGURA 1. Uso de la ocultación del precio como lead magnet. Interpretación en el funnel.

Fuente: Elaboración propia.

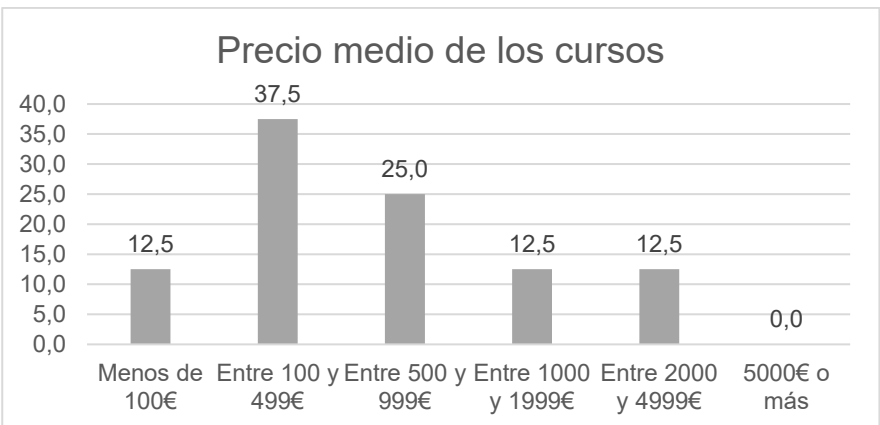
4.2. Precio ancla y el precio como construcción cerebral

Necesitamos conocer los precios medios de los competidores para llevar, después, una estrategia de precios para la nueva UEN que tenga en cuenta el efecto del precio ancla propuesto por Ariely (2020). Para el autor, existe en la mente de los consumidores, para productos establecidos, un valor ancla que sirve como base para la comparación de los precios ofrecidos por las distintas marcas. A partir de este anclaje, un usuario podrá percibir como caro o barato un curso. Más allá, podrá tener la percepción de que un precio es injusto en relación con el valor que otorga al producto. Por ello, consideramos de gran importancia

atisbar qué cantidad podría tener anclada un cliente potencial como precio medio para, a partir de ella, establecer el grado de accesibilidad que esta tiene en cuanto a la cuantía monetaria necesaria para la adquisición de las formaciones.

De esta forma, encontramos que la mayoría de los cursos (37,5%) tienen un precio encuadrado entre los 100 y los 499€. Se trata de programas de todo tipo, incluyendo especializaciones o programas cortos y largos de orientación *low cost.* Estos vienen seguidos, por frecuencia, de un 25% de las formaciones, que cuestan entre 500 y 999€. Se generalmente trata de cursos de mayor implicación, algunos de ellos másteres propios. En menor medida, pero con una frecuencia similar, encontramos las formaciones de más de 1000€, normalmente vinculadas a másteres propios o universitarios y, además, los cursos más breves de menos de 100€. Por lo tanto, podríamos considerar que los precios anclados irán en consonancia con la duración de los planes de estudio y la cantidad de material, si bien no se pueden obviar las estrategias de promoción, penetración y neuroprecios que se utilizan y que hacen variar los precios con un objetivo de influir directamente en la percepción psicológica del valor, como veremos.

GRÁFICO 3. Porcentaje de cursos por precio medio en las instituciones educativas



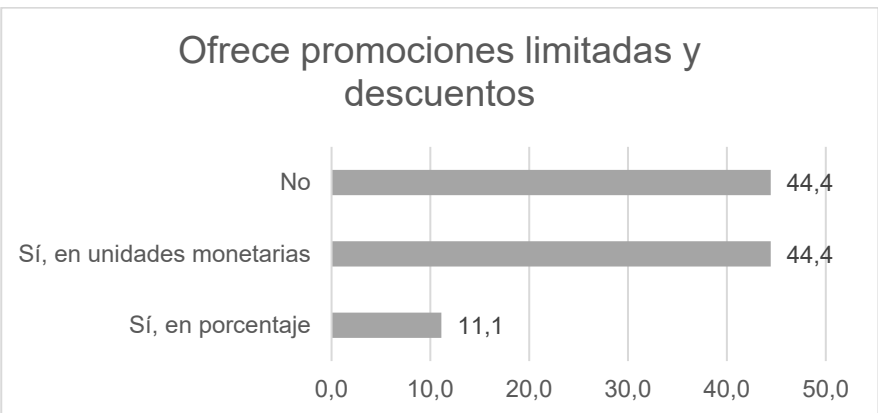
Fuente: Elaboración propia.

4.3. Promociones limitadas, sistema 1, la teoría de la perspectiva y la activación del sistema de recompensa

La generación de descuentos para fomentar la compra por impulso es un recurso generalizado en la mayoría de los mercados de gran consumo y que también se emplea en el sector de los cursos *online*. Desde el punto de vista del neuromarketing, las rebajas temporales pueden, de un lado, activar el sistema de recompensa, por el que un usuario tenderá a sentirse más satisfecho por haber aprovechado la oportunidad de obtener el mismo producto, pero más barato. Incluso, se podría provocar un cambio en el momento de comparar el valor obtenido con las expectativas del curso y la academia anteriores a la compra.

Por otra parte, si la promoción se limita en el tiempo o en unidades, se promueve la toma de decisiones rápida propia del sistema 1 de pensamiento de Kahneman (2020). Este fenómeno evitaría que, en el ZMOT o momento cero de la verdad, el usuario comparara más opciones de otros competidores o, si lo hiciese, encontrase en la variable precio un *gain* adicional para la elección. Así, hemos encontrado que mientras que un 55,5% de las escuelas emplean en algún momento el recurso de los descuentos, sean estos limitados o no, el 44,5% no lo hace. Los que no los usan, por lo general parecen asociar estos precios a la generación de una imagen de calidad, ya que también emplean en mayor medida cifras redondas para comunicarlos.

GRÁFICO 4. Uso de promociones limitadas y descuentos por la competencia.



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Ley de Weber-Fechner

De entre las instituciones educativas que lanzan descuentos, hemos encontrado que la mayoría comunican la variable del precio como ventaja competitiva y que, además, expresan más estos descuentos en unidades monetarias que en porcentaje. Esto nos hace ver que emplean a su favor la conocida como Ley de Weber-Fechner (Fontes & Fontes, 1994) por la que los consumidores normalmente percibimos las diferencias entre dos precios en términos porcentuales. Esto se produce porque, como hemos comprobado, generalmente los porcentajes de descuento aplicados resultan en un número menor que la cantidad económica restada, por lo que el efecto de sensación de mayor descuento se produce si se emplea, en estos casos, las unidades monetarias.

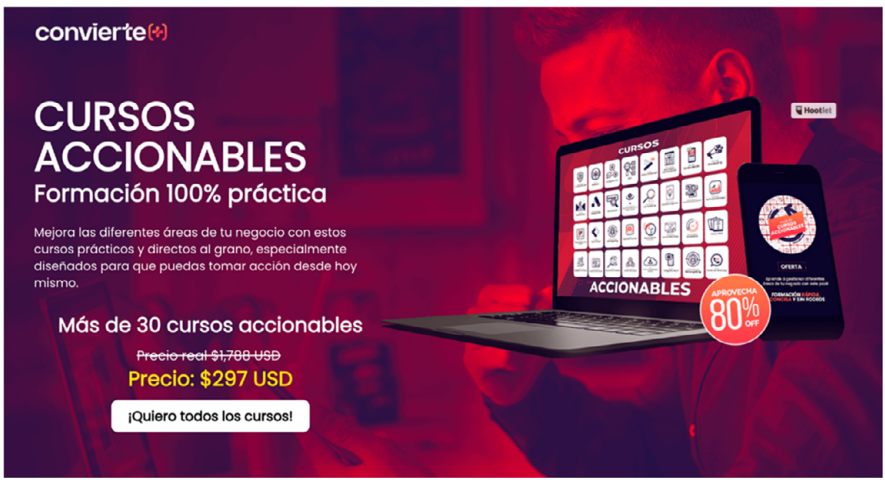
4.5. El contraste perceptivo

El contraste ayuda al cerebro del consumidor/estudiante a decidir y se emplea en publicidad, a través de muy distintos tipos de tácticas, para fomentar que el cliente potencial lleve a cabo una valoración rápida de las distintas opciones sin pasar necesariamente por la criba racional (Renvoisé & Morin, 2020). En este sentido, encontramos el empleo del contraste en relación con la variable del precio y, en concreto, vinculado a una estrategia de precio promocional. Como podemos observar en algunas de las fichas web de los cursos, sobre todo en escuelas y academias *online* no universitarias, el precio de las formaciones aparece en dos ocasiones: una generalmente en un color que genera impacto visual como el rojo o el amarillo (precio que pagará el usuario) y otra, en más pequeño, con colores neutros y tachado, referida al precio habitual que cambia gracias a la promoción.

La inclusión del precio anterior hace percibir al usuario una mayor ganancia del producto, al considerar que está obteniendo un beneficio mayor por una oportunidad limitada. No incluir el contraste con el precio anterior haría que esta percepción subjetiva no existiese y, por tanto, no se tuvieran motivos emocionales adicionales para contratar estas promociones concretas. Estas diferencias de diseño se emplean para hacer visible el contraste perceptivo y hacerlo mayor, de forma que, con ello,

el cerebro del consumidor potencial construya su valoración de la oportunidad obtenida por comparación. Así, el color rojo (sobre fondos claros) y el amarillo (sobre fondos oscuros) actúan generalmente como captadores de atención y emplean la psicología del color.

FIGURA 2. Uso del contraste en el color para la venta en la landing page de Convierte Más.



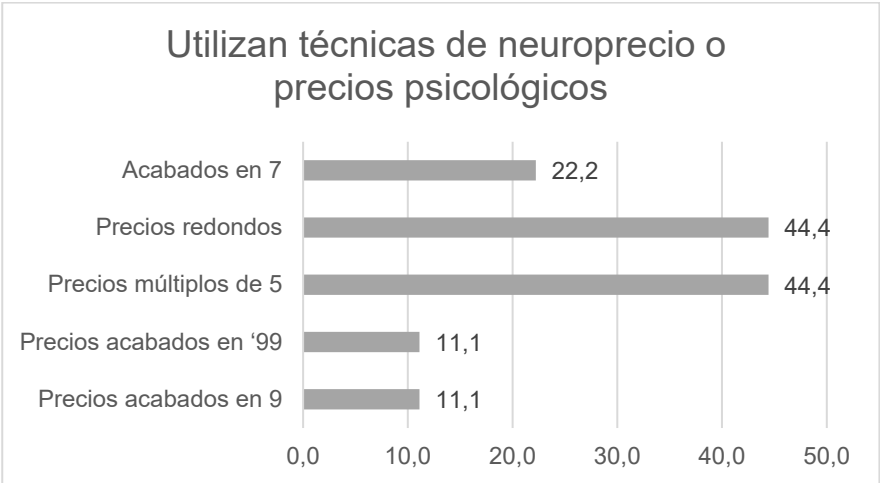
Fuente: Elaboración propia.

4.6. El empleo de las estrategias de neuroprecios

Las unidades de las cantidades de los precios influyen de manera determinante en su percepción. Así, mientras que los números redondos (acabados en 0) o los múltiplos de 5 permiten un mejor manejo en la mente de los consumidores, los que acaban en 9 generan la percepción de un coste menor. En este sentido, hemos encontrado que los precios fijados más habituales (89% de los casos) para los cursos acaban en 0 y en 5, incluso con los descuentos aplicados, lo que nos sugiere que no existe un objetivo concreto de buscar la percepción de los cursos como baratos o la competitividad a partir de la variable precio. Sin embargo, en las formaciones de menor duración (menos de 500€) sí hallamos con mayor asiduidad el empleo del 9 como terminación. Esto puede deberse a que se trata de cursos que requieren menor implicación monetaria y, con ello, menor necesidad de detenimiento para la toma de decisiones, lo que hace que, psicológicamente, sea importante fomentar la compra

por impulso. Por su parte, encontramos en un 22% de las ocasiones competidores que emplean la terminación del precio en 7, lo que, como afirman algunos autores, suele incrementar las ventas (M. Blanco, 2021).

GRÁFICO 5. Empleo de las técnicas de neuroprecios o precios psicológicos por las escuelas y universidades online.



Fuente: Elaboración propia.

4.7. La triple alternativa

En la obra *Las trampas del deseo*, el autor Dan Ariely (2020) nos habla de la tendencia humana de valorar los productos de forma relativa, esto es, a partir de su comparación con otras opciones. En este sentido, una técnica persuasiva muy empleada por los *marketers* a la hora de generar estrategias de precio consiste en la que Ariely denomina la "triple alternativa". Esta se basa en la dificultad humana de elegir entre dos opciones, A y B, cuando sus beneficios y precios son muy distintos. Así, se añade una tercera alternativa, que consiste en una versión denostada de una de las dos opciones anteriores (por ejemplo, A-). Esto hará que el cliente potencial, de manera inconsciente, tienda a elegir la opción "mejor" de la que se incluye la versión denostada, obviando la otra opción posible (que, probablemente, no suponga una venta tan rentable para la marca). En el caso de los cursos, no encontramos un gran empleo de

esta táctica a la hora de llevar a cabo la fijación de precios en la cartera de productos. Solo hemos encontrado, en el 11% de los casos, estrategias que podrían estar basadas en la triple alternativa, como es el caso de la escuela Convierte Más, donde incluyen diferentes categorías de cursos y, en cada una de ellas, se eliminan algunos beneficios para, presumiblemente, incentivar el foco en los cursos más caros.

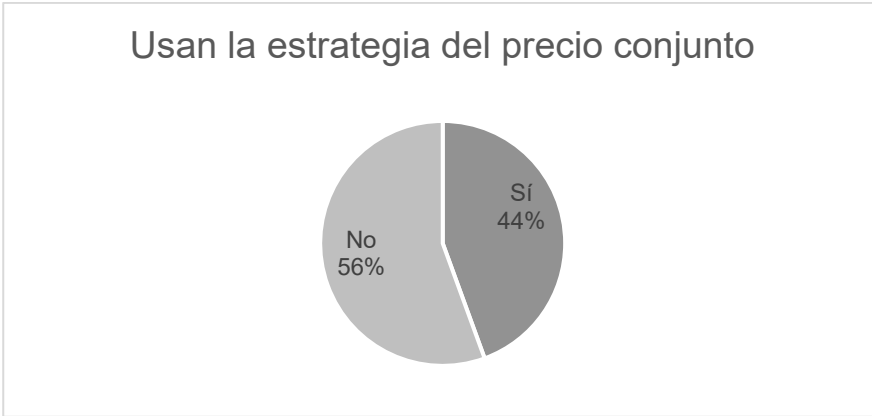
GRÁFICO 6. Uso de la táctica de la triple alternativa en las estrategias de producto y precio de las instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

4.8. La táctica del precio conjunto

Por su parte, la estrategia del precio conjunto sí aparece en mayor medida, con más del 44% de las escuelas empleándola en sus ofertas. Esta metodología de fijación consiste en crear *packs* de cursos cuyo precio conjunto es menor que la suma de los cursos individuales.

GRÁFICO 7. Empleo de la estrategia del precio conjunto en las instituciones educativas.



Fuente: Elaboración propia.

Para ello, las tácticas que suelen emplear son:

- Máster compuesto de microcursos monográficos: a creación de un máster (por ejemplo, en marketing digital) cuyos módulos o temas son en realidad cursos cortos monográficos (por ejemplo, el curso de redes sociales + SEO + email marketing, etc.). Esto les permite, adicionalmente, ahorrar en costes de desarrollo de contenido a la vez que incentivan el *cross-selling* mediante la activación del sistema de recompensa.

- Pack de cursos con precio menor a la suma de los precios individuales.

- Suscripción mensual o temporal a la escuela con acceso a todas las formaciones durante el tiempo en que el alumno está suscrito.

- Suscripciones permanentes de pago único que dan acceso a todas las formaciones.

FIGURA 3. Ejemplo de uso de la táctica del precio conjunto en la escuela Converte Más.

Fuente: Elaboración propia.

4.9. La aversión al riesgo

El principio de aversión al riesgo también se aplica a la hora de fijar los precios por parte de algunas de las escuelas y universidades, en concreto, vinculado a la táctica del precio conjunto anterior en aquellas academias con una oferta muy amplia que puede generar problemas de indecisión en el *target*. Así, se conduce al usuario a la percepción de la opción más cara (*pack* o máster) es la mejor en cuestión de beneficio-precio, pues es la que no conlleva pérdida alguna (se reciben todos o la mayoría de los cursos). Esto, porque incluyendo esta opción, se crea en el consumidor potencial la idea de que, de no escogerla, perdería aquellos cursos que no ha elegido. Como conocemos, nuestro cerebro actúa para evitar una pérdida a toda costa de manera que, inconscientemente, tenderemos a pensar que la opción completa es la mejor. Si, además, la estrategia de precios incentiva esa percepción de que el coste que se paga de más está justificado, se fomentará la compra de la opción más cara.

4.9. El valor de lo gratis

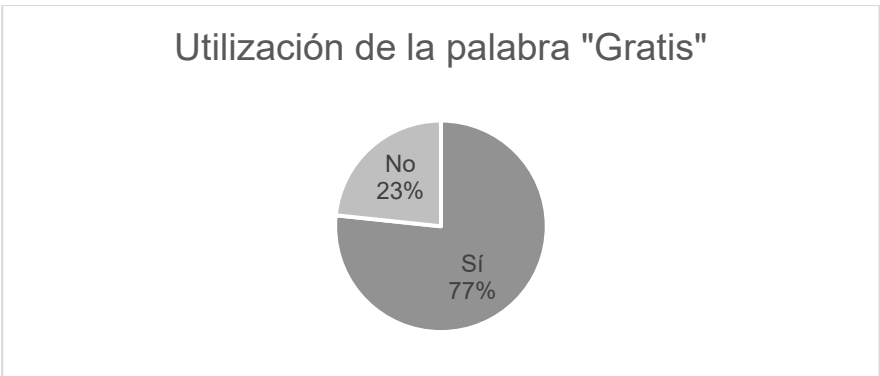
Si existe una palabra mágica en publicidad, esa es "gratis". Cuando se utiliza, se eliminan todas las dinámicas de comportamiento racionales atribuidas comúnmente al humano desde el paradigma de la economía tradicional, mediante el que el consumidor siempre elegirá la opción que le reporte una mayor utilidad marginal. Al incluir la palabra "gratis", los consumidores se sienten atraídos hacia esa opción, aunque no sea la que le reporte una mayor satisfacción (Ariely, 2020). En el caso de la muestra de instituciones formativas analizada, vemos la palabra gratis asociada a dos tácticas.

- Primero, cursos pequeños gratuitos cuyas fichas se incluyen mezcladas entre los cursos de pago. Esto permite que los alumnos potenciales puedan probar la plataforma y metodología antes de tomar la decisión de compra lo que activa:
- **El sistema de aversión al riesgo:** por el que los clientes potenciales pueden disminuir la incertidumbre de una posible mala elección con esta marca ya que han probado antes su metodología, plataforma y contenidos de manera gratuita.
- **El sistema de recompensa:** por el que los usuarios sentirán una percepción positiva de la marca al haber conseguido un valor sin el *pain* del pago.
- **El principio de persuasión de la reciprocidad:** por el que los alumnos tenderán potencialmente a retribuir el trato recibido (curso gratis) con la compra de uno de pago.
- Segundo, que, por la tendencia a percibir el valor de los productos de manera relativa, se incentive en los *leads* la percepción de que, si el curso gratuito es de su agrado, el de pago lo será mucho más, lo que aumenta la percepción de valor de este último, las expectativas de la marca y sus probabilidades de compra.

En este sentido, se analizaron los anuncios en redes sociales, concretamente para la red de Facebook y de Instagram, de un conjunto de

instituciones educativas que, tomadas de otra muestra por conveniencia ad hoc tomada del marco muestral generado para este estudio, publicaban *social ads*. En ellas quisimos conocer el empleo de la palabra "gratis" dentro de los anuncios. Así, encontramos este recurso neurolingüístico en un 77% de las piezas publicitarias, generalmente con destacados tipográficos en negrita. Adicionalmente, también se apela a la gratuidad a través de la palabra "incluido". Ambos recursos son herramientas persuasivas muy eficaces que consiguen objetivos de marketing vinculados al *lead generation*. Cuando se ofrece un descargable, prueba del curso o algún recurso de valor gratuito, se dispara el comportamiento de prueba de producto, lo que genera, de un lado, la consecución del *lead* o registro (objetivo principal de algunas de estas campañas) y, de otro, que a través de ella el usuario comience el proceso de persuasión comercial a través de las estrategias de *lead nurturing*.

GRÁFICO 8. Uso de la palabra gratis en los anuncios digitales de los competidores.



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

El conocimiento del empleo de estas estrategias de fijación de precios en las instituciones educativas *online* nos permite conocer no solo el coste de cada uno de los cursos sino, a la vez, el empleo de la variable del precio a la hora de influir en la percepción del producto formativo por parte de los consumidores/estudiantes. Sin embargo, aunque en esta investigación hemos señalado algunas de las características del sistema

político y la realidad económica actual de España, consideramos que una futura línea de investigación o discusión podría centrarse en los siguientes aspectos:

- La comparativa de los precios de las formaciones según el tipo de certificación obtenida, centrando el estudio en encontrar la relación proporcional entre la capacitación del estudiante en cuanto a su capacitación obtenida y el valor medio del tipo de formación. De esta manera, podría comprobarse si el mayor coste económico de una formación es directamente proporcional, o no, a las competencias adquiridas.

- La comparativa del valor económico promedio de las formaciones con la capacidad adquisitiva del público objetivo de las mismas, segmentando estas según el tipo de alumnado/consumidor (ocupación, nivel económico, sexo, etc.). Con ello, se podría considerar el grado de accesibilidad de los distintos tipos de certificaciones e instituciones.

- El análisis de la percepción del consumidor/estudiante de cada curso con respecto a los precios observados en las distintas formaciones. Así, se podría conocer la influencia de las estrategias de precios y neuroprecios observadas en la percepción subjetiva del producto y su valor por parte de los clientes potenciales de estas certificaciones.

6. CONCLUSIONES

Con el crecimiento de la demanda de las formaciones *online* para las diferentes disciplinas del marketing digital y la comunicación *online*, se hace necesario conocer al grado de accesibilidad que tienen las certificaciones para el mercado español. En esta misión, analizar la fijación de precios llevada a cabo por parte de las distintas instituciones educativas (universidades, escuelas de negocio, academias, agencias, etc.) nos permite atisbar la capacidad económica de los futuros estudiantes de adquirir los programas que permitirán una óptima capacitación. En este sentido, la presente investigación concluye que:

1. Se emplean estrategias de promoción, penetración y neuroprecios de manera generalizada, lo que hace que la fijación de precios se emplee para influir en la percepción psicológica del valor. Por lo tanto, un mayor o menor precio no guarda relación directa con la duración, cantidad de material, tipo de programa o calidad en la adquisición de competencias.
2. La mayoría (64%) de las instituciones educativas no muestran de manera directa el precio de sus formaciones en las fichas de producto de la web y/o folletos informativos. Esta táctica se emplea para conseguir inscripciones en formularios que generen prospectos (*lead generation*).
3. Buena parte de los cursos (37,5%) se fijan en un precio entre los 100 y 499€, seguidos de programas (25%) que cuestan entre 500 y 999€ y que suelen tener una mayor duración, como los másteres propios. Las formaciones de más de 1000€ son generalmente másteres propios de escuelas de negocios y másteres universitarios. Los cursos más breves no suelen superar los 100€.
4. La mayoría de las formaciones (89%) fijan sus precios acabados en 0 o en 5, cifras redondas que sugieren que no buscan la percepción del valor del producto como barato. El recurso de la terminación de precios en 9 se encuentra especialmente en cursos de mejor implicación monetaria, esto es, aquellos que requieren menos detenimiento para la toma de decisiones y en los que puede ser determinante la activación de compra por impulso. El número 7 también es utilizado como terminación en el 22,2% de los casos.
5. La táctica del descuento, tanto limitado como no, se utiliza por el 55,5% de las escuelas. Estas suelen utilizar la variable precio como ventaja competitiva y expresan en mayor medida (44,4%) el descuento en unidades monetarias para que la percepción de la diferencia entre el precio inicial y el precio con descuento sea mayor. Además, utilizan contrastes perceptivos a través de la psicología del color para crear centros de impacto visual a través, generalmente, de la colocación del precio con descuento en rojo y amarillo.

6. Las instituciones que no emplean descuentos (44,5%) asocian los altos precios a la imagen de calidad y emplean de manera más asidua cifras redondas en el precio final de venta.
7. La táctica de la triple alternativa tiene un uso muy reducido (11%). Sin embargo, la táctica del precio conjunto se emplea en el 44% de las instituciones educativas. Para ello, se generan másteres compuestos por microcursos monográficos adquiribles por separado; packs de cursos con precio inferior a la suma de los precios individuales y suscripciones temporales o permanentes que, por un pago único, dan acceso a todas las formaciones.
8. La gratuidad también es empleada como recurso para activar el comportamiento de compra a través del uso psicológico del sistema de aversión al riesgo, el sistema de recompensa y el principio de persuasión de la reciprocidad. Así, la palabra "gratis" se usa en el 77% de los anuncios de Instagram y Facebook, enfocado especialmente a *lead magnets* como recursos descargables o pruebas del curso.

8. REFERENCIAS

Ariely, D. (2020). Las trampas del deseo (7th ed.). Ariel.

Braidot, N. (2016). Neuromarketing: ¿Por qué tus clientes se acuestan con otro si dicen que les gustas tú? (8th ed.). Gestión 2000.

Capitán, B. (2020). El sector Edtech se transforma para lograr tracción, ventas y buenas métricas para los inversores. ElReferente.Es. https://elreferente.es/scouting/el-sector-edtech-se-transforma-para-lograr-traccion-ventas-y-buenas-metricas-para-los-inversores/

European Commission. (2020). España:Contexto político, económico y social. Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-79_es

European Commission. (2021b). Organización y Administración general del Sistema Educativo. Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_es

Kahneman, D. (2020). Pensar rápido, pensar despacio (10th ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.

Ministerio de Educación. (2020). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2019-2020 [Informe].

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019.

Muñoz, A. (2021). España, a la cola de la OCDE en accesibilidad de la educación *online*. Cinco Días. https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/08/27/fortunas/1598548728_144823.html

Rodríguez, D. (2021). La recuperación económica toca techo y España apunta a la peor resaca. LibreMercado.Com. https://www.libremercado.com/2021-08-01/daniel-rodriguez-asensio-la-recuperacion-economica-toca-techo-y-espana-apunta-a-la-peor-resaca-6806194/

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960)

ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA
Universidad de Zaragoza

VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN
Universidad de Zaragoza

EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX debido al aumento poblacional en las comarcas de Sierra de Gúdar y Maestrazgo, la lejanía de las ciudades y el modo de vida de la sociedad que residía en las montañas de Teruel basado en la agricultura y la ganadería extensiva, se crearon las primeras escuelas en las masías. A través de ellas, el proceso de alfabetización llegaba a los lugares más recónditos del país.

Este trabajo tiene como objetivo principal estudiar los elementos materiales e inmateriales que conformaban estas escuelas y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la búsqueda en archivos históricos, del estudio de los objetos escolar y mediante la memoria oral podremos dar cuenta de cómo era la cultura escolar que reinaba en esas escuelas.

1.1. LA MASÍA COMO EJE VERTEBRADOR DEL TERRITORIO

La presencia constante de masías es uno de los rasgos más característicos que define el paisaje de las comarcas de Gúdar Javalambre y el Maestrazgo turolense. Arquitecturas populares que articulan el territorio de forma tradicional, con una explotación ligada al entorno natural.

Su origen surge en la Edad Media, con el avance de la reconquista cristiana, cuando se organiza políticamente el territorio, estableciendo las primeras masías para ocupar el terreno (Ruiz y Frutos, 2014). Apoyando esta idea, Ibáñez expone que las masías surgieron como consecuencia de:

- El periodo de inestabilidad de la frontera, donde desaparecieron los asentamientos del hábitat disperso musulmán.
- La desarticulación de la estructura de derechos y de propiedad de los anteriores pobladores.
- La sustitución de los efectivos demográficos por los nuevos cristianos de distinta procedencia.
- Las estructuras musulmanas de hábitat y de explotación no se adecuaban a los esquemas y estrategias feudales, impuestos por los conquistadores (2005, pp. 71-72).

Sin embargo, lo que inicialmente fue un modelo de conquista, pasó después a ser una forma de vida para familias mediante un modelo de gestión y producción ligado al sector primario. En éste, la vida y trabajo en la masía eran la fórmula de gestión del espacio más armónica con el aprovechamiento extensivo del suelo (Rújula, 2008). La masía, permitía paliar las dificultades provenientes de las amplias distancias que separaban los terrenos de cultivo y zonas de pastoreo de los núcleos urbanos, rentabilizándose el trabajo en esas explotaciones agropecuarias, en las que la casa era el núcleo central, con las tierras de labor alrededor de ella y los recintos para el ganado anexos (Ruiz, 1994). Las familias que residían en las masías eran las encargadas de la explotación y solían ser amplias ya que, de esta forma, disponían de más mano de obra para trabajar la tierra y cuidar del ganado (Castán, 1999).

Durante los años sesenta y setenta la insuficiente inversión estatal situó en desventaja a estas tierras y la mayoría de estas familias emigraron a las ciudades o se trasladaran a los pueblos más cercanos (Ruiz y Frutos, 2014).

1.2. POLÍTICA EDUCATIVA DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: EFECTOS EN EL MEDIO RURAL

Es en 1812 cuando se dio el primer paso en la creación de un sistema público educativo en España: la Constitución de Cádiz dedicó el Título 9 exclusivamente a la Instrucción Pública (Liebana, 2009). Como consecuencia de ello, se aumentó considerablemente el número de escuelas en el país, el manual referente en este aspecto es el Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de ultramar de Pascual Madoz publicado el 1845 que proporciona datos sobre las escuelas existentes en cada localidad española.

En nuestra área de investigación encontramos escuelas unitarias de niños en todos los municipios, sin embargo, las de niñas estaban menos generalizadas. Es el caso de Pitarque donde hay "una escuela de instrucción pública concurrida por 37 niños" (Madoz, 1945). En los pueblos donde sí existía escuela de niñas la asistencia de este sexo era menor, al igual que el dote asignado a dicha escuela. Veamos como ejemplos los siguientes:

En Fortanete hallamos "una escuela de niños concurrida por 80 y dotada con 2.300 reales, y otra de niñas a la que asisten 50, pensionada con 1.244 reales, pagadas ambas de los fondos del común" (Madoz, 1945). Y en Cantavieja volvemos a demostrar como las escuelas de niñas poseían escasa dotación y asistencia, Madoz (1945) describe lo siguiente: "Una escuela de primeras letras dotada con 22 cahíces de trigo morcacho y 597 reales en dinero, a la que concurren 84 discípulos; otra para las niñas con asistencia de 36 y 8 cahíces de trigo de dotación".

La aprobación de la Ley Moyano en 1857 introdujo mejoras sustanciales en la educación como la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria de los 6 a los 9 años (Ávila, 2011) pero no consiguió acabar con el analfabetismo. En la provincia de Teruel, la revista *Guía del magisterio* da muestra de ello en uno de sus escritos con fecha del 5 de julio de 1879. En él se describe el absentismo escolar derivado de los trabajos

agrícolas durante los meses de verano que los alumnos realizaban, reduciéndose la asistencia a las escuelas a una tercera o cuarta de lo habitual[12].

A finales del siglo XIX y principios del XX, surge en España la Institución Libre de enseñanza a través de la cual se logró dar más protagonismo a la educación y a la renovación de la pedagogía en las escuelas (Viñao, 2004). Sin embargo, a pesar de los avances, no se consiguió paliar el principal problema con el que se encontraba la provincia de Teruel: la analfabetización, el bajo índice de escolarización y el absentismo escolar de la población seguía siendo el eje sobre el que se asentaba la sociedad (Clemente, 1996).

La falta de edificios escolares y las deficiencias higiénicas que presentaban éstos fueron también algunos de los factores que propiciaron la baja escolarización. En 1920, tras un cúmulo de denuncias y reivindicaciones por parte de la Asociación del Magisterio debido al mal estado de los edificios escolares y las penosas condiciones pedagógicas[13] el gobierno aprobó una exigente normativa que mejorarían las condiciones de los edificios escolares:

La Gaceta de Madrid publicó de 31 de julio de 1920 una Real Orden en la que se establecían las instrucciones para responsabilizar al estado de la gestión de los edificios escolares. Dos años más tarde, mediante el Real Decreto de 27 de marzo de 1922 de la Dirección General de Primera Enseñanza sobre Construcción de Escuelas, la Oficina Técnica de Construcciones Escolares inició una etapa de construcción de escuelas graduadas, unitarias y rurales.

La prosperidad de los años veinte propició que se aprobara el Decreto Ley de 9 de julio de 1926 que aprobaba un presupuesto de cien millones de pesetas destinado a la construcción de edificios escolares (García y González, 1994). Comenzaba una etapa de oportunidades para los niños y niñas masoveros del sudeste de Teruel a través de la creación de las primeras escuelas en las partidas masoveras.

---

[12] *Guía del magisterio,* núm. 18, 5 de julio de 1879, p. 137

[13] *La Asociación*, 18 de enero 1919, núm. 312, p. 2.

2. OBJETIVOS

- Describir el número de escuelas masoveras que se crearon en la zona de estudio desde 1845 hasta 1960 y la influencia que tuvieron en la sociedad masovera.
- Analizar los objetos escolares y materiales didácticos con los que aprendían los alumnos que asistían a las escuelas en las masías.
- Conocer la vida escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos masoveros a través de sus testimonios y establecer reflexiones que permitan comprender el efecto que tuvo la escolarización primaria en sus vidas.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es cualitativa, desde una perspectiva etnográfica a través de la que se pretende recuperar y describir la memoria de una sociedad (Pujadas, 2010; Carles, 2004).

Nuestro estudio etnográfico surge a raíz de un plan de documentación en el que se ha confrontado el análisis histórico con la evidencia material de los objetos escolares encontrados en las escuelas masoveras y las entrevistas realizadas a los antiguos alumnos, generando una relación entre análisis histórico, patrimonio escolar y memoria oral en la que los pasos seguidos han sido los siguientes:

1. Elaboración de inventarios de los objetos escolares que permitieron cuantificar los elementos pertenecientes a estas escuelas, además de datar y describir el tipo de materiales utilizados y a su vez inferir conclusiones sobre los objetos escolares que llegaron hasta el territorio objeto de estudio.

   Las escuelas masoveras inventariadas han sido las siguientes:

   Escuela Las Casas de San Juan del Barranco (Cantavieja)
   Escuela de La Solana (Cantavieja)

Escuelas del barrio de La Estrella (Mosqueruela)
Escuela de Las Cañadas (Mosqueruela)
Escuela de Los Carrascales (Mosqueruela)

2. Análisis documental con la visita a distintos archivos nacionales, provinciales y locales. Los más significativos en este estudio han sido los archivos locales ya que nos han proporcionado información inédita del territorio estudiado que ha permitido conocer de manera fehaciente los elementos contextuales propios.
3. Entrevistas semiestructuradas realizadas a la población objeto de estudio, concretamente a 10 alumnos que asistieron a estas escuelas. Información que profundizó, complementó y contextualizó, todavía más, la información recopilada de los archivos locales y, además, se amplió con sus propias vivencias, perspectivas y experiencias.

2. RESULTADOS

2.1. CREACIÓN DE ESCUELAS EN LAS PARTIDAS MASOVERAS

El regeneracionismo no sólo mejoró y construyó nuevas escuelas en los pueblos, sino que inició la creación de las primeras escuelas en las áreas masoveras. Ejemplos de esas políticas educativas serían la existencia en el barrio de La Estrella de escuelas para ambos sexos situadas en los edificios municipales de la "casa de la Virgen" y de la "casa nueva"[14] y también la apertura de una nueva escuela en el barrio de Las Casas de San Juan del Barranco (Cantavieja) el 14 de Agosto de 1918.[15] En esta última fueron los propios vecinos los que adecuaron un local situado en la casa comunal.

[14] Entrevista realizada el 20 de enero de 2019 a I. Durban.

[15] *La Asociación,* núm. 292, 31 de agosto de 1918, p. 2.

FIGURA 1. *Fachada del local municipal donde, en una de sus dependencias, se localizó la escuela del barrio de Las Casas de San Juan, en Cantavieja.*

Fuente: elaboración propia

En el año 1933se edificó la primera escuela masovera de la que tenemos constancia. [16] Situada en la zona de Las Cañadas, término de Mosqueruela, fue una construcción de nueva planta, a la que asistieron los alumnos y alumnas de las masías de alrededor, desde los 6 hasta los 14 años. Los fondos invertidos para estas construcciones permitieron edificar nuevas escuelas con casa del maestro aneja. El edificio escolar, compuesto por planta baja, se componía de las siguientes dependencias: un hall, un baño, un leñero, y un aula amplia y luminosa. Y la casa del maestro tenía tres habitaciones, un cuarto de baño, una cocina con cisterna y un comedor.[17]

[16]Entrevista realizada el 7 de septiembre de 2018 a A. Gargallo.

[17] Entrevista realizada el 7 de septiembre de 2018 a A. Gargallo.

FIGURA 2. *Escuela masovera de Las Cañadas y casa del maestro situadas en el término municipal de Mosqueruela.*

Fuente: elaboración propia

Los años cincuenta fueron un punto de inflexión: el Estado tomó conciencia del mal estado y de la escasez de edificios escolares y adoptó medidas en consecuencia.

En 1956 se puso en marcha el I Plan Nacional de Construcciones escolares. Un Plan quinquenal que proponía la construcción de 25.000 aulas (López Castillo, 1993). Derivado de este Plan se construyeron varias escuelas en nuestra zona de estudio:

En el año 1958, el Boletín Oficial del Estado anuncia la creación de tres escuelas mixtas en barrios o partidas masoveras. Veamos las citas textuales del documento:

- Creación provisional de una escuela mixta en San Bernabé (Puertomingalvo), a base de la de Corbatón, por O.M de 23 de octubre de 1957.[18]

[18] Boletín Oficial del Estado, 2 de enero de 1958.

– Creación definitiva de una escuela mixta en el caserío de la Estación (Albentosa), por O. M. del 23 de diciembre de 1957.[19]

– Creación provisional de una escuela mixta en La Solana de San Cristóbal (Cantavieja), por O. M. del 9 de diciembre de 1957.[20]

FIGURA 3. *Escuela mixta de la partida masovera de La Solana de San Cristobal en Cantavieja.*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en 1960, se publica en el Boletín Oficial de la provincia de Teruel la construcción de una escuela y casa de maestro de nueva planta en la partida masovera de Los Carrascales del término municipal de Mosqueruela.[21] Escuela que en sus inicios y debido a la inexistencia de un edificio escolar específico, se situó en un local de la Masía de Los

[19] Boletín Oficial del Estado, 10 de enero de 1958.

[20] Boletín Oficial del Estado, 14 de enero de 1958.

[21] Boletín Oficial de la Provincia de Teruel, 11 de noviembre de 1960.

Vallejos cedido por el masovero propietario, siendo así la comunidad masovera la que adecuó el espacio y facilitó la vida al maestro.[22]

FIGURA 5. *Estado actual de la escuela masovera de Los Carrascales (Mosqueruela).*

Fuente: elaboración propia

2.2. EL INTERIOR DE UNA ESCUELA MASOVERA: MOBILIARIO Y MATERIAL DIDÁCTICO

Mobiliario escolar

El mobiliario más común de las escuelas masoveras constaba de una mesa para el maestro tipo escritorio con varios cajones donde se apoyaban o almacenaban instrumentos como el timbre, la carpeta del maestro, botes de tinta, escribanías y plumas. Acompañada de una silla para el maestro con reposabrazos (Monforte y Sánchez, 2017).

En una de las escuelas masoveras encontramos pupitres muy antiguos como son las mesabancos o cuerpos de carpintería de cuatro o más plazas de la escuela de Las Casas de San Juan del Barranco (Cantavieja). Pero lo más habitual es localizar mesabancos de dos plazas con tablero inclinado y dos cajones para libros que datan de 1895; o bien, si se recibió dotación posterior, de pupitres bipersonales con respaldo, con

[22] Entrevista realizada el 23 de agosto de 2018 a A. Guillamón.

asientos independientes y movibles, con estante y rejilla en los pies, y en algunos casos con cajones para libros, los cuales datan de 1925 y 1931.[23]

Todas las escuelas poseen armarios de madera para guardar libros y enseres, una estufa de pequeño tamaño que servía de calefacción y era encendida por los alumnos, perchas y pizarras, estas últimas de distintos modelos: pizarras pintadas en la pared en el barrio de La Estrella, pizarras elaboradas por algún vecino mediante varias tablas como ocurrió en la escuela de Los Carrascales y las pizarras enviadas por el Ministerio, cuñadas con el sello en la parte trasera, que todavía se preservan en la escuela de Las Casas de San Juan del Barranco (Cantavieja).

La estampa de la Inmaculada, el crucifijo y la bandera nacional, que se usaba en la Fiesta del Árbol, Día del Maestro, Día del libro (Monforte y Sánchez, 2017), para entonar el Canto a la Bandera,[24] presidían el aula. Durante las dictaduras, tanto la de Miguel Primo de Rivera como la de Francisco Franco, se añaden las imágenes de éstos.

Material didáctico

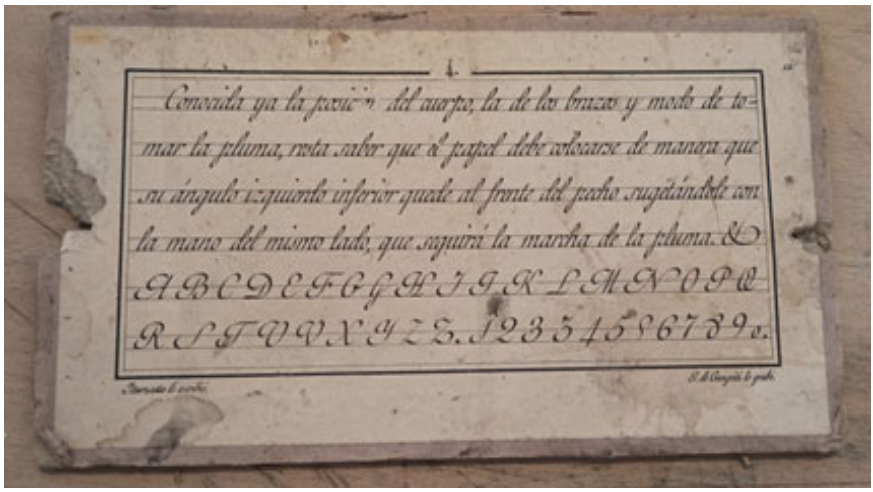
Los instrumentos para el aprendizaje de la escritura eran las plumas, la tinta y los tinteros de porcelana o de plomo encajados en los pupitres. Como material para el aprendizaje de la lectoescritura destacan las láminas de cartón pluma o muestras de escritura de tamaño pequeño para apoyar en los pupitres o del tamaño de 42 x 29,5 cm para colgar en la pared, que servían para imitar las letras y palabras. Las que se han podido inventariar proceden de la antigua escuela del barrio de La Estrella y son del autor José Francisco de Iturzaeta.

---

[23] La datación aproximada de los pupitres se ha llevado a cabo en base al catálogo de mobiliario escolar publicado online por el Museo Virtual de la Historia de la Educación (MUVHE) en http://www.um.es/muvhe/user/fichas.php?id_categoria=9 [Consultada el 29 de noviembre de 2021].

[24] En la revista *La Asociación,* con fecha de 6 de noviembre 1926, se publica la Fiesta del ahorro llevada a cabo en la escuela Nacional de Mosqueruela. El programa comienza con el Canto a la Bandera por los niños de la Escuela y con la rendición de cuentas de la Excursión escolar realizada a Sagunto y Valencia.

FIGURA 6. *Láminas de lectoescritura para el aprendizaje de la lectoescritura que todavía se mantienen en las escuelas masoveras estudiadas.*



Fuente: elaboración propia

Además, escribían en cuadernos de carácter rotatorio, es decir, una misma libreta se compartía y trasladaba de alumno en alumno para realizar algunas actividades. Práctica que fue introducida en España a través del maestro Félix Martí Alpera quien, habiendo visitado las escuelas francesas a inicios del siglo XX, descubrió un cuaderno donde escribían todos los alumnos de la clase y al que denominaría cuaderno de rotación, dándolo a conocer en las escuelas españolas (Durán et ál., 2017).

Para la práctica y disfrute de la lectura utilizaban una amplia variedad de libros de lectura entre los que destacan autores como los siguientes: José Dalmau Carles, Victoriano Fernández Ascarza y Ezequiel Solana Ramírez.

El resto de las materias se introdujeron, principalmente a través de las enciclopedias, que sirvieron como manual individual para cada uno de los alumnos, en el cual se incluían lecciones de todas las áreas. Entre algunas de las inventariadas encontramos la *Enciclopedia* de la editorial Dalmau Carles Pla S.A (1904).

Los materiales para la enseñanza de la geografía y la historia consistían principalmente en mapas y globos terráqueos:

Hasta estas escuelas aisladas llegaron interesantes colecciones de mapas. Concretamente en la escuela de Las Casas de San Juan del Barranco (Cantavieja) se mantienen cuatro mapas, cada uno de una parte del planisferio, de los autores P. Vidal de la Blanche y R. Torres Campos (1894-1895). En el barrio de La Estrella (Mosqueruela) localizamos ejemplares individuales como los dos mapas de España Física y Política de la editorial Seix Barral.

Resulta más complicado hallar físicamente los globos terráqueos de cada una de las escuelas. No obstante, analizando los inventarios de todas ellas vemos como los maestros dan cuenta de éstos y de su uso didáctico en la labor docente.

En las escuelas masoveras también aprendían ciencias con materiales sofisticados. Además de las reglas y termómetros, inventariamos una caja de elementos químicos para estudiar *Los Insecticidas* en la antigua escuela del barrio de La Estrella (Mosqueruela), su autor Lluís Soler Pujol fue fundador del Museo Pedagógico de Ciencias Naturales y desde 1900 a 1950 se dedicó a crear materiales didácticos y divulgativos.

FIGURA 7. *Caja de elementos químicos "Los insecticidas" que se salvaguarda en la escuela masovera de La Estrella (Mosqueruela)*

Fuente: elaboración propia

En la asignatura de Labores Femeninas las niñas aprendían costura mediante colecciones de láminas de bordado de la marca "El consultor de los bordados" que datan del año 1931, y con álbumes para realizar bordado religioso de la marca MILAN, todavía referente en artículos de papelería. Ambos materiales se hallan actualmente en la escuela antigua del barrio de La Estrella (Mosqueruela) y son descritos en los inventarios del resto de escuelas masoveras.

2.3. LOS NIÑOS MASOVEROS: VIDA ESCOLAR

Durante la primera mitad del siglo XX, los niños que asistían a estas escuelas eran matriculados según la zona masovera a la que pertenecía la masía donde residían y la distancia hasta la escuela. Caminaban todas las mañanas largos trayectos para llegar a ellas y transportaban su propia comida en "un saquico" [25] para disfrutar de ella a medio día en algún espacio soleado cerca de las dependencias de la escuela: "por esos soles".[26] Al terminar la jornada escolar volvían caminando hacia la masía.

La mayoría de los entrevistados recuerdan cargar diariamente con un tronco bajo el brazo para encender la estufa de la escuela.[27]

Hemos visto como estas escuelas estaban dotadas tanto de mobiliario como de material didáctico y fungible y, según las entrevistas realizadas, podemos afirmar que la actividad educativa, aunque era tradicional, necesitaba de mayor flexibilización debido a que la presencia de grupos mixtos y de varias edades exigía un proceso de enseñanza-aprendizaje distinto al de las localidades.

Como hemos introducido anteriormente, los trabajos del campo y el sustento de la ganadería familiar primaban sobre la asistencia diaria a la escuela, lo que generó grandes problemas de absentismo durante años. Este hecho se refleja en la documentación administrativa que todavía se mantiene en los archivos locales:

---

[25] Entrevista realizada el 3 de agosto de 2017 a M. Zafón.

[26] Entrevista realizada el 18 de mayo de 2019 a B. Salvador

[27] Entrevista realizada el 30 de julio de 2019 a M. Alcón y a P. Gargallo.

Los Informes de Estadística de la Primera Enseñanza Oficial nos muestran la situación en la que se encontraban las escuelas de la época en cuanto a número de alumnos y faltas de asistencia, entre otros aspectos. Son documentos que poseen un carácter anual y que eran cumplimentados por el maestro para después ser enviados a la Inspección del Primera Enseñanza. Algunos de ellos todavía se salvaguardan en archivos como el del barrio de La Estrella. Concretamente, en el Informe de Estadística de Primera Enseñanza del año del año 1954 del citado barrio la maestra manifiesta: "Algunos alumnos no se matriculan por estar lejos y las faltas de asistencia por guardar y trabajar en el campo son numerosas. Muchas familias se han ido para emplearse en trabajos que les permitan pasar mejor vida. Esto es un barranco, muy pobre y muy mal comunicado. Las pocas familias que quedan dicen que también se irán".[28]

Asimismo, los registros de matrícula, expedientes de los alumnos y registros de asistencia que también permanecen en la mayoría de las escuelas muestran muchas faltas de asistencia continuadas en épocas de nieves y siega, lo que demuestra que el absentismo escolar en las masías era un hecho.

La memoria oral también nos ha permitido conocer ejemplos concretos de absentismo. Hallamos casos singulares como son los de los alumnos mellizos procedentes de la Masía Valtuerta (Mosqueruela) que "iban a la escuela un día cada uno"[29] y el de la alumna A. Gil que expresa: "yo quería ir a la escuela y mi padre decía que tenía que guardar el ganado. No sabe nadie los lloros que cogía".[30] Además se establecen diferencias claras entre niños y niñas, estas últimas solían tener menos apoyo familiar ya que desde su infancia se les preparaba para ser mujeres del hogar y no para una vida profesional fuera de él. Como ejemplo el testimonio de M. Zafón quien sólo asistió tres meses a la escuela y describe lo siguiente: "cuando ya no me dejaron volver, con lo que a mí me gustaba la escuela, mi hermana y yo nos enseñábamos de una a otra. La gente

[28] Archivo Municipal de Mosqueruela.Sección Instrucción Pública. Año 1954.

[29] Entrevista realizada el 30 de julio de 2019 a M. Alcón.

[30] Entrevista realizada el 2 de julio de 2017 a A. Gil.

pensaba que a las chicas no nos hacía falta aprender, que sólo hacía falta que fuéramos a escuela para aprender a escribir cartas al novio."[31]

Hasta entrados los años cincuenta percibimos una dejadez generalizada hacia la escuela por parte de la sociedad masovera, debido principalmente a que los padres de familia que eran analfabetos no encontraban relación entre los conocimientos escolares y su aplicación en las tareas diarias. Sin embargo, con el paso del tiempo, la existencia de estas escuelas se concibe por parte de la comunidad como una necesidad. La conciencia social cambió y estas instituciones fueron consideradas como referentes culturales con una función social que repercutía en la vida de sus hijos y les daba la oportunidad de mejorar sus competencias, tanto académicas como sociales. Durante los años sesenta y setenta el índice de absentismo escolar en el sudeste de Teruel era prácticamente nulo.

5. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los habitantes de las masías del sudeste de Teruel fueron analfabetos hasta comienzos del siglo XX. Vivir alejados de los núcleos de población no les permitía asistir a las escuelas de los pueblos: el analfabetismo y el trabajo infantil estaban generalizados. A estas dificultades se unían la escasa sensibilidad y falta de interés tanto de las autoridades como de las familias porque estos niños tuvieran un sistema escolar digno.

El impulso educativo introducido con el regeneracionismo supuso el cambio de esta tendencia a través de una ampliación de los presupuestos del estado para la instrucción primaria que permitieron la creación de escuelas en las zonas masoveros, factor que tuvo un gran impacto y condicionó de forma sustancial la vida de sus habitantes. Fue una de las medidas adoptadas por el gobierno que más repercusión tuvo en la incipiente escolarización de los niños que residían en masías. No obstante, el alto grado de absentismo que mostraban los niños en edad escolar de las partidas masoveras se debía, en parte, al escaso interés de las familias

[31] Entrevista realizada el 3 de agosto de 2017 a M. Zafón.

por la escuela y a la necesidad de su colaboración en las tareas agrícolas, pero también, y de manera muy notable, a las largas distancias que debían recorrer a diario desde la masía hasta la escuela del pueblo.

La promoción de la escuela rural que se hizo durante los años cuarenta y cincuenta fue sustituida, durante los años sesenta e inicios de los setenta, por la construcción de escuelas hogar y de escuelas comarcales o agrupaciones escolares. Instituciones nacidas con el propósito de reunir a los niños de las masías y de las pequeñas localidades en los centros completos de las localidades más grandes ofertando, solo en algunos casos, comedor y posibilidad de pernoctar durante la semana. La aplicación de la Ley General de Educación de 1970 supuso el cierre definitivo de estas escuelas masoveras y la posterior concentración del alumnado en las localidades más cercanas como Cantavieja y Mosqueruela, precisando acogida, en muchos casos, por parte de familiares y/o amigos. Algunas de ellas, se cerraron ya iniciado o a mediados del curso escolar, hecho que entorpeció la vida académica de estos alumnos, teniendo que matricularse y adaptarse con rapidez a un ambiente distinto. Se instauró un modelo de educación urbana en un entorno con unas circunstancias totalmente distintas. El esfuerzo realizado por la administración educativa, los maestros y familias de la comunidad masoveras durante décadas se vio truncado y los alumnos se vieron inmersos en una nueva realidad educativa lejos de sus familias y de su origen. Los numerosos cierres de escuelas tuvieron, también, una importante repercusión social en la zona que derivaron, en los años siguientes, en la emigración de las familias a los pueblos más grandes y ciudades.

No obstante, el rico patrimonio escolar documentado, entre el que destacan mapas de gran valor o las cajas de elementos químicos, evidencian que mientras estas escuelas estuvieron en funcionamiento, la educación en ellas fue de calidad. La escolarización de los niños masoveros logró trasformar la percepción del mundo a una generación de niños, que con más cultura, pudieron enfrentarse a las grandes trasformaciones que supuso el siglo XX.

6. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Para la realización de este trabajo se considera de gran importancia el apoyo recibido desde el Área de Patrimonio Cultural de la Comarca del Maestrazgo. Gracias a su técnico hemos podido visitar los archivos locales de las distintas localidades, conocer y analizar varios de los objetos escolares que han sido recuperados a través del proyecto comarcal "La escuela de ayer para construir el mañana" y hemos establecido vínculos con los habitantes del territorio para la realización de las entrevistas.

También nos gustaría agradecer la generosidad de los informantes, ya que compartiendo con nosotras su experiencia y vivencias se ha conseguido recuperar una parte de la memoria oral de la zona de estudio, elemento indispensable para seguir avanzando en nuevos estudios sobre historia de la educación.

7. REFERENCIAS

Ávila, A. (2011). La Educación durante el reinado de Alfonso XIII. En O. Negrín (Coord.), Historia de la Educación en España, (pp. 435-436), UNED.

Castán, J. L. (1999). Estrategias familiares en las sierras transhumantes turolenses. (s. XVI-XVII), Studium. Revista de Humanidades, 6, 25-39. studium.unizar.es/n_old/STVDIVM_n6.pdf

Costa, A. (1997). Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX, Historia de la Educación, 16, 91-112. https://bit.ly/3FM2ZEE

Durán, R., Mohedano, J., Martín, B. y Ramos, M.I. (2017). Cuadernos de rotación: memoria escrita de la educación. Pasado, presente y futuro. En J. J. Rodríguez (Coord.), Memoria del proyecto de innovación docente (pp. 1-16). Universidad de Salamanca. https://bit.ly/3FM2ZEE

Fernández, E. (1996). Hacia una relectura biográfica de Joaquín Costa, Temas de Antropología Aragonesa, Universidad de Zaragoza. Prensas Universitarias, 6, 95-134.

García, F. y González, J. M. (1994). Breve Historia de España, Alianza Editorial.

Ibáñez, J. (2005). Las masías, eje vertebrador del paisaje de las serranías Orientales Turolenses. En A. Hernández (Coord.), Mases y masoveros (pp. 68-86). CEDDAR.

Liebana, A. (2009). La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización, A.D.I.C.

Madoz, P. (1845-1850). Diccionario geográfico estadístico histórico de España y sus posesiones en ultramar, Establecimiento tipográfico de P. Madoz y L. Sagasti.

Monforte, E. y Sánchez, S. (2017). Conservación, musealización y estudio de la cultura escolar en las escuelas rurales del Maestrazgo turolense, Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación, 7, 97-108.

Pujada, J.J., Comas, D. y Roca, J. (2010). Etnografía, Editorial UOC.

Ruiz, E. (2005). El mas turolense y la gestión del territorio. En Á. Hernández (Coord.), Mases y Masoveros (pp.19-40). CEDDAR.

Ruiz, E. y Frutos, M. L. (2014). Los mases, elementos fundamentales en la estructura del paisaje turolense oriental. En J. Arnáez, P. González, T. Lasanta, B- L. Valero (Eds.), Geoecología, cambio ambiental y paisaje: homenaje al profesor José María García Ruiz (pp.471-479). Universidad de La Rioja. https://bit.ly/3DKHOlJ

Rújula, P. (2008). La Historia. Los siglos XIX y XX. En P. Rújula (Coord.), Maestrazgo. Laberinto de silencio (pp. 79-97). Asociación de Empresarios Turísticos del Maestrazgo.

Serra, C. (2004), Etnografía escolar, etnografía de la educación, Revista de Educación, 334, 165-176. http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf

Viñao, A. (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Marcial Ponz Ediciones.

Decreto Ley de 9 de julio de 1926 aprobando el presupuesto extraordinario del plan de obras y servicios que dispone, con cargo a un presupuesto extraordinario, un crédito de cien millones de pesetas para construcción de escuelas. Gaceta de Madrid, núm. 197, de 16 de julio de 1926.

Real Decreto de 27 de marzo de 1922 de la Dirección General de Primera Enseñanza sobre Construcción de Escuelas, Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, núm. 28, 7 de abril de 1922.

Real Orden de 31 de julio de 1920 sobre la vigilancia del estado de los edificios escolares de cada provincia, Gaceta de Madrid, núm. 168, de 9 de agosto de 1920.

DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

La legitimación e institucionalización de los paradigmas educativos y dispositivos tecnológicos son hechos innegables en las sociedades de hoy. De ahí que, las experiencias que se comparten día tras día para afirmar las ventajas y desventajas sobre ellos son invaluables porque ofrecen elementos para prevenir y/o contrarrestar los riesgos y obstáculos, así como sugerencias para comprender los cambios presentados.

Considerando el doble efecto de la historia (reproductor y transformador) (Grondin,2000) del mundo de la vida, en el presente trabajo, se analizan los retos enfrentados por los docentes para conocer el paradigma educativo y los dispositivos tecnológicas privilegiados en la época histórica que le tocó vivir, así como de anteriores épocas.

Se espera que los elementos descritos en el trabajo abran un espacio de interlocución con los docentes, con la finalidad de comprender los retos que enfrentan éstos, sobre todo de aquellos que han sido testigos de los cambios de paradigmas educativos y uso de los diversos dispositivos tecnológicos, además de compartir los retos enfrentados como las experiencias vividas.

Para lograr el propósito, los apartados del trabajo son: Preguntas y características del trabajo, Determinismo tecnológico, Paradigma de la

teleformación, Alfabetización digital, Tecnología ubicua, Tecnologías y marcos curriculares, Dispositivos tecnológicos y Retos del docente.

2. PREGUNTAS Y CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

¿Cuáles son los principales dispositivos tecnológicos utilizados por los docentes en la educación tradicional, tecnología educativa y aprendizaje ubicuo? y ¿Cuáles son los retos enfrentados por los docentes para utilizarlos en el aula escolar? son las preguntas por resolverse en el trabajo.

Con relación a las fuentes de información consultadas, el contenido del trabajo es de corte teórico-documental con referente empírico. Se privilegio el análisis interpretativo y el enfoque situacional-vivido. También se recuperan las experiencias personales de las coautoras sobre los dispositivos tecnológicos utilizados en la docencia.

La teoría del determinismo tecnológico, el aprendizaje ubicuo y la teleformación son los principales referentes teóricos. La hermenéutica analógica es el referente metodológico. El tema central ha sido elegido por el interés de identificar las semejanzas y diferencias en torno a los paradigmas educativos y los dispositivos tecnológicos.

La historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica es el referente epistémico. Ha sido elegido con base al doble efecto de la historia: reproducción y transformación, en este caso, de los paradigmas educativos, dispositivos tecnológicos y retos del docente.

Las coautoras participaron como informantes. La edad, la antigüedad en el ámbito educativo y las experiencias en la docencia determinaron los objetos de estudio del trabajo (docente y dispositivos tecnológicos) así como la incorporación de los tres paradigmas educativos.

3. DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Para desarrollar el apartado se describen los principales aspectos de la teoría del determinismo tecnológico propuesto por Ronderos y Valderrama (2003). Esta elección obedece a tres motivos: explicar que el

devenir del hombre como ser tecnológico es inevitable, el aprendizaje ubicuo es necesario aún de que los docentes no lo acepten, las transformaciones de los dispositivos pedagógicos son impostergables y los docentes no pueden mantenerse al margen de la evolución e impacto tecnológico.

Los deterministas tecnológicos consideran que el desarrollo tecnológico condiciona, como ningún otro elemento singular, los cambios en la estructura social, por consiguiente, los cambios en los modos de percibir y actuar de la población en general, sobre todo de las personas que han tenido acceso a ellas en sus primeros aprendizajes en la escuela y en el hogar.

Ronderos y Valderrama expresan que la tecnología actúa como motor del cambio social y Winner (1985) afirma que su impacto se debe, entre otras cosas a:

1. La existencia de hombres y mujeres sobre la Tierra es impensable sin tecnologías,
2. Todas las tecnologías son humanas,
3. La dimensión tecnológica atraviesa la existencia humana,
4. La tecnología es el medio en el que (no con el que) los hombres se vuelven humanos.

La educación, en este caso, no escapa del impacto de la tecnología debido a su carácter transversal y trans-disciplinario, es decir, está presente -se quiera o no, se acepte o no, estemos conscientes o no- en todos los ámbitos de la vida y se sobrepone a todo proceso de mediación y articulación.

Winner (1985) nos recuerda que la tecnología siempre ha estado en los horizontes educativos como la "bala mágica" que promete disminuir, poner remedio a todos y resolver de manera exitosa los problemas educativos.

Comparto la posición del autor, sin embargo, la debilidad de sus alcances recae no sólo en la infraestructura computacional y en los servicios y pago de internet, sino también en los procesos de aculturación y socialización demarcados y caracterizados por la alfabetización digital.

El software -libre y privativo- elaborado para fortalecer el aprendizaje ubicuo, es el ejemplo elegido para reflexionar la doble cara de la tecnología en la educación.

Por un lado, es el recurso didáctico elaborado preferentemente por el docente para alfabetizar digitalmente a los estudiantes, disminuir la brecha digital, fomentar el aprendizaje silencioso, incrementar el trabajo colaborativo y colectivo, etc. Por otro, es la sintomatología de una estructura social y política endeble, en virtud de su ausencia en poblaciones ubicada en zonas aledañas y alejadas de la ciudad y/o de la imposibilidad de su inversión y adquisición económica.

A lo anterior hay que agregar, el uso inadecuado del internet al ponderar la morbosidad de algunas de sus páginas web, los estados de ánimo de cibernautas (usuarios del internet), al proyectar su malestar en la sociedad y/o al grupo al que pertenecen a través de la difamación, agresión, insultos, poco respeto a la vida privada, etc.-, los prejuicios en torno al potencial académico, entre otras cuestiones.

Geen (2005) afirma que, en las sociedades de hoy, la gente necesita estar alfabetizado en una gran variedad de ámbitos semióticos. Así mismo, señala que leer y escribir no son solo fenómenos mentales que ocurren en la cabeza de las personas, sino que se trata de logros sociales y culturales.

La alfabetización digital, entonces, además de ser el medio de incorporación a la cultural digital, adquiere el carácter de obligatoriedad, so pena de quedar desfasados ante la dinámica de cambios que día a día experimenta la sociedad y su población en general.

La alfabetización, explica Kalman (2003), implica la posibilidad de dar sentido a los mensajes escritos con la intencionalidad de participar en situaciones culturalmente valoradas a través del dominio de los géneros textuales, los discursos, los significados y los códigos lingüísticos.

La apropiación de las herramientas culturales depende, por un lado, de aquello que la propia persona se provee con base en sus necesidades, intereses, preocupaciones, solvencia moral, económica, etc., por otro, de lo que otras personas les ofrecen, como es, en el caso, de la educación, los gobiernos federales, estatales y municipales a partir de las

gestiones hechas por el personal administrativo, académico y padres de familia.

El internet es el recurso tecnológico que ha permitido que las TIC se conviertan en TAC –tecnologías del aprendizaje y la comunicación- porque, además de ofrecer la Red informática mundial, también conocida como World Wide Web o por sus siglas WWW, ofrece una variedad de programas, servicios y aplicaciones gratuitas que facilitan los procesos de comunicación, información, difusión y aprendizaje.

El éxito del software -libre y privativo- en la educación se debe a las ventajas de su soporte tecnológico, la posibilidad de enviar y recibir información de forma instantánea, la disponibilidad de la información, la permanencia del conocimiento e información agregada por los usuarios en cualquier parte del mundo. Solo basta la voluntad y la disposición personal y por supuesto, disponer de alguna computadora conectada al Internet.

4. PARADIGMA DE LA TELEFORMACIÓN

La Internet es el recurso tecnológico que abre los espacios para la gestación del paradigma de la teleformación. Anteriormente con una fuerza menor abrió las puertas al primer paradigma educativo, también conocido como tradicional por centrarse en la memorización y posteriormente al segundo paradigma denominado Tecnología educativa y a todos los enfoques que abarca, entre ellos se encuentra la educación en competencias.

La internet también ha generado que las tecnologías sean utilizadas de tres maneras distintas en periodos históricos distintos y con fines previamente determinados. Inicialmente fueron utilizadas para mejorar, eficientar y garantizar la información y la comunicación en todas las acciones que abarca el mundo de la vida. A esta manera de utilizar las tecnologías se le llamó con el nombre de Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Posteriormente, el uso de este tipo de tecnologías se amplió y abarcó un radio mayor. La educación es el ámbito que la acoge y la impulsa al concebirlas como dispositivo pedagógico para fortalecer y consolidar no solo el aprendizaje, sino también el conocimiento.

A partir de estos nuevos usos, las tecnologías orientadas a la información, comunicación, aprendizaje, conocimiento, empoderamiento, acción, autoformación, entre otras finalidades, es un hecho, difícilmente de ignorar, más por los beneficios y ventajas que por los problemas, obstáculos, prejuicios y control que generan su utilización.

En el paradigma de la teleformación, las tecnologías adquieren un carácter sociocultural político en tanto son utilizadas para generar procesos de formación a través de la vía digital, tendentes no solo al empoderamiento de los usuarios, sino también de su participación como agentes sociales. Las siglas utilizadas para hablar de este tipo de formación, que rebasa las instancias del aula y de la escuela, para abrirse al mundo digital son Tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP).

El software -libre y privativo- en la educación es un ejemplo sobre el paradigma de la teleformación y su éxito se debe a las ventajas de su soporte tecnológico, la posibilidad de enviar y recibir información de forma instantánea, la disponibilidad de la información, la permanencia del conocimiento e información agregada por los usuarios en cualquier parte del mundo. Solo basta la voluntad y la disposición personal y, por supuesto, disponer de alguna computadora conectada al Internet.

La debilidad de este tipo de soporte educativo radica en que han sido elaborados a partir de necesidades, problemáticas, intencionalidades, preocupaciones y contextos específicos y requieren continua y permanente modificación en sus contenidos temáticos y logístico-pedagógicos para actualizarlos y adaptarlos a los nuevos requerimientos o problemáticas de las comunidades.

Desde el punto de vista del capital humano y del neoliberalismo, la educación virtual que caracteriza a los programas de *e-learning, u-learning, m-learning y b-learning* son exitosos, no tanto por los procesos de formación, educación y de aprendizaje que generan en los participantes inscritos, sino por el número de participantes que han pagado el costo elevado de su inscripción y han logrado superar los criterios de aprobación, sin olvidar la dedicación, tiempo y esfuerzo por su permanencia.

5. ALFABETIZACIÓN DIGITAL

El Sistema Educativo Mexicano no está ajeno a las innovaciones tecnológicas internacionales, de tal suerte que hoy la Reforma Integral a la educación se distingue de sus antecesoras (Modernización educativa, Reforma educativa centrada en la tecnología educativa, etc.) por ponderar el uso de las tecnologías no solo como medios de información y comunicación, sino también como dispositivos pedagógicos para el aprendizaje y el conocimiento, sin olvidar su estatus socio-cultural político para lograr el empoderamiento y participación de los usuarios.

En la Reforma integral a la educación, que abarca todos los niveles educativos (Básico, Medio Superior y Superior) está integrada la tecnología tanto en el perfil de egreso de los estudiantes y el perfil profesional del docente, y también en las competencias genéricas, específicas y profesionales.

La competencia entendida como facultad para movilizar los saberes y habilidades de las nuevas generaciones para aplicarlos en situaciones complejas (Perrenoud, 2000), es el argumento que sopesa la importancia sobre la incorporación de las tecnologías a la educación y, al mismo tiempo, quien legitima su status jurídico y legal en los planes de estudio que rigen la vida académica en las instituciones educativas.

La alfabetización digital está estrechamente vinculada con la noción de competencias en el ámbito escolar, pero se diferencia de ella por el hecho de que la virtualidad rebasa los linderos geográficos y las tecnologías utilizadas permiten la información, comunicación, aprendizaje, conocimiento, empoderamiento y participación.

Es importante señalar que el término de alfabetización digital se refiere no tanto a la enseñanza y aprendizaje de los medios y herramientas virtuales, sino a las competencias de los usuarios por encontrar la información, no solo de manera rápida sino también la que es adecuada, pertinente y correcta. Estas competencias solo son posibles de cultivar a través de la experiencia. Alfabetizar virtualmente significa, entonces, además de navegar por el mundo del hipertexto, formarse a partir del potencial de la internet y no infoxicarse.

Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas por alfabetizar a los docentes que no tuvieron acceso al mundo del hipertexto en su formación inicial son significativos. Sin embargo, no son suficientes las buenas voluntades de las autoridades académicas, es necesario concretar las acciones políticas, institucionales y materiales para habilitar y fortalecer las competencias digitales.

Solo por señalar un ejemplo, hay espacios educativos en los que docentes y estudiantes no pueden hacer uso del internet en sus dispositivos móviles, debido a la pobre conectividad lograda, de tal forma que la instalación de computadoras y cañones en las aulas es una promesa ficticia que ha predominado desde hace varios años; aunado a esta condición, la prohibición de usar los dispositivos tecnológicos en el aula, durante las clases y, sobre todo en épocas de exámenes es una constante que anula otras formas de acceder al conocimiento y la diversificación de maneras de evaluar el aprendizaje.

Los argumentos sobre el uso del internet a través de los dispositivos móviles son endebles, en tanto giran en torno a la distracción y el juego del estudiante o bien a la idea de que los estudiantes se envían respuestas de un grupo a otro durante los periodos de evaluación.

6. TECNOLOGÍA UBICUA

La expresión 'tecnología ubicua' se remonta al año de 1910, cuando Ericson construye el teléfono. En la década de los sesenta y setentas se fortalece con el diseño de las computadoras fijas y móviles. En 1987 surgen los primeros dispositivos tendentes a la localización y en 1988 el término "*ubiquitous computing*" que traducido al español "computación ubicua" o "informática ubicua" es acuñado por Weisser (1991) para referirse a la presencia de los ordenadores, que cada día son menos visibles en la vida cotidiana de las sociedades y que, mediante su empleo, las personas resuelven situaciones concretas y/o facilitan sus modos de interrelación.

La tecnología ubicua son los ordenadores, es decir, las computadoras invisibles que portan las personas en el mundo de la vida cotidiana, para satisfacer las necesidades, intereses y metas a corto, mediano y largo

plazos, sin requerir una excesiva atención en los ordenadores de la computación. Por consiguiente, han sido creadas e implementadas para satisfacer las necesidades de las personas sin requerir una atención continua. La tecnología ubicua es resultado de cuatro etapas que caracterizan la creación, desarrollo y empleo de las computadoras por los seres humanos.

La primera etapa recibe el nombre de Maintrame y se caracteriza porque varias personas comparten una computadora. La segunda etapa se denomina PC y se distingue de la anterior, por el Modelo 1 a 1, es decir, una computadora por persona. La tercera etapa recibe el nombre de Transición, porque la Internet y las computadoras están distribuidas en un lugar central. Por último, en la etapa del UC se relaciona con la existencia de muchas computadoras que son compartidas con muchas personas.

Mattern, Cantero y Vidal (2001) afirman que la tecnología ubicua, además de ser permisiva, invadirá todos los aspectos de la vida cotidiana, debido al avance y desarrollo de la tecnología que origina la microelectrónica, microsistemas, microsensores, nanotecnología, "etiquetas inteligentes", etc.

La difusión de las redes inalámbricas y las conexiones de dispositivos punto a punto (wireless, WLAN, Bluetooth, infrarrojos…) ha generado que la tecnología ubicua que caracterizó a la primera etapa se transforme paulatinamente en lo que es en la actualidad. En otras palabras, la presencia de computadores muy pequeños, interconectados sin cables que se incrustan de forma casi invisible en cualquier tipo de objeto cotidiano y los pequeños sensores que detectan el entorno que les rodea, dan origen a lo que hoy se conoce con el nombre de tecnología ubicua (Mattern,2001).

Un ejemplo de la tecnología ubicua son las puertas automáticas de los centros comerciales ubicados en el centro y periferia de las ciudades. Con su creación se facilita la entrada y salida del transeúnte. Al no preocuparse por el sistema computacional que caracteriza a los sensores, la persona realiza sus procesos cognitivos e interpretativos de aprendizaje y formación de manera libre y natural.

El principio pedagógico que caracteriza a las tecnologías es: dejar de poner atención al objeto en sí mismo para aprender. Los argumentos que soportan dicho principio son: el uso inteligente de espacios eficaces, la invisibilidad, la escala local y la ocultación de los desniveles de acondicionamiento y los sustentos son: la computación móvil y el sistema distribuido.

El poder de la tecnología ubicua radica en potencializar las interrelaciones cognitivas de las personas, sin la preocupación de dar atención continua a los soportes computacionales. Las personas de más de cuarenta años edad pueden corroborar lo anterior, si se les solicita que narren sus primeros aprendizajes al utilizar la computadora para elaborar sus trabajos. Con la diversificación de las tecnologías ubicuas, las computadoras dejan de ser el centro de interés de la educación, se convierten en medios y no en fines para dar paso a los ambientes humanos naturales.

La tecnología ubicua potencializa el aprendizaje en todo lugar y en cualquier momento –'*any time, any were'*- a partir de la informática cercana a la persona, de ahí la expresión. La característica principal de esta tecnología es la integración del aprendizaje y la tecnología. La tecnología ubicua está determinada por la integración de la informática en el entorno de la persona, de forma que los ordenadores de las computadoras, además de no percibirse, son utilizados a favor de: aprendizaje silencioso, trabajo colaborativo, intercreatividad, intercambios creativos digitales, inteligencia colectiva, inteligencias emergentes, sabiduría de las multitudes, etc.

En el aprendizake ubicuo, las modalidades existentes para la utilización de los dispositivos móviles son, por un lado, los cursos desarrollados en línea –e-*learning*-, los cursos desarrollados a través de electrónicos móviles –*m-learning-,* los cursos en línea semipresencial –b-*learning*-, los cursos de aprendizaje ubicuo –*u-learning* y los cursos mixtos e híbridos. Por otro, los recursos existentes y elaborados con fines pedagógicos, entre ellos se encuentran: los softwares -libres y privados-, la enciclomedia, las redes inalámbricas, las computadoras de bolsillo, los smarthphones, los teléfonos inteligentes y las tablets.

El éxito del aprendizaje ubicuo se debe a los aspectos siguientes:

1. Permanencia: los estudiantes nunca pierden sus trabajos.
2. Accesibilidad: los estudiantes tienen acceso a sus documentos, datos o vídeos desde cualquier sitio.
3. Inmediatez: en cualquier momento, los estudiantes pueden acceder a nueva información de manera inmediata.
4. Interactividad: los estudiantes interactúan de un modo inconsciente con ordenadores y dispositivos integrados por las herramientas de comunicación.

5. Actividades situadas: el aprendizaje de los estudiantes se realiza de manera natural con base en sus necesidades e inquietudes.
6. Adaptabilidad: la información la pueden obtener en los tiempos y lugares elegidos por los estudiantes.

7. TECNOLOGÍAS Y MARCOS CURRICULARES

La Reforma Integral a la educación mexicana se distingue de sus antecesoras (Modernización educativa, Reforma educativa centrada en la tecnología educativa, etc.) por ponderar el enfoque de la educación por competencias y, por incorporar al perfil de egreso de los estudiantes y al perfil profesional, el empleo de las TIC.

En ninguno de los documentos revisados sobre la Reforma Integral Mexicana a la Educación en Competencias, se enfatiza la necesidad de convertir las TIC en TAC, TEP u otras finalidades, es decir, convertir la tecnología en dispositivos pedagógicos. A lo sumo, solo se indica su empleo en la adquisición de información.

Para argumentar tal afirmación, a continuación, se describen las competencias genéricas donde se indica el empleo de las tecnologías consideradas como medio de comunicación, información, empoderamiento, acción, aprendizaje, entre otros aspectos. Para más información, se recomienda consultar el documento oficial del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

La competencia entendida como facultad de movilizar los saberes de los estudiantes para aplicarlos en situaciones complejas (Perrenoud, 2000) es el argumento que sopesa la importancia sobre la incorporación de las tecnologías a la educación y, al mismo tiempo, quien legitima su status jurídico y legal en los planes de estudio que rigen la vida académica en las instituciones educativas.

En los siguientes cuadros se describe la presencia de la tecnología en las competencias genéricas y disciplinares contenidas en el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Cuadro 1 Tecnologías en las competencias del bachiller

Competencias	Categoría, Área o Disciplina	Número	Atributo
Genéricas	Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
	Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar la información.
Disciplinares extendidas	Ciencias experimentales	1. Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología área de las: en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas. 2. Evalúa las implicaciones del uso de la ciencia y la tecnología y los fenómenos relacionados con el origen, continuidad y transformación de la naturaleza, para establecer acciones a fin de preservarla en todas sus manifestaciones. 3. Aplica los avances científicos y tecnológicos en el mejoramiento de las condiciones de su entorno social.	
	Comunicación	10. Analiza los beneficios e inconvenientes del uso de las tecnologías de información y comunicación para la optimización de las actividades cotidianas. 11. Aplica las tecnologías de información y comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios, en beneficio de su desarrollo personal y profesional, son atributos.	
Disciplinares	Matemáticas	Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	
	Ciencias experimentales	6. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.	
	Comunicación	12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información	

Elaborado por Ma. Dolores García Perea Fuente: UAMEX (2010).
Marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato

Las tecnologías también están presentes en el perfil profesional del docente. A continuación, se presenta la información contenida en el Acuerdo No. 447.

Cuadro 11 Competencias docentes

Categoría	**Atributo**
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional,	Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

Elaborado por Ma. Dolores García Perea. Fuente: UAMEX (2010).
Marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato

Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas por alfabetizar a los docentes que no tuvieron acceso al mundo del hipertexto en su formación inicial han sido significativos en el Plantel "Cuauhtémoc" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sin embargo, la voluntad y las acciones implementadas por la autoridad institucional para habilitar las tecnologías en la educación del bachiller han sido importantes, aunque en algunas ocasiones, algunos directores se resisten.

Con respecto al segundo planteamiento, a manera de ejemplo, durante el periodo del 2010 al 2014, en la institución mencionada, se mejoró la infraestructura para que los docentes y estudiantes utilizaran los dispositivos tecnológicos de la época y el internet (instalación de computadoras, cañones e internet). Lamentablemente, del 2014 al 2018 los dispositivos móviles quedaron prohibidos y en la parte superior de los pintarrones se pegaron letreros para indicar tanto a los docentes como estudiantes dicha prohibición durante las clases.

Los argumentos sobre el uso del internet a través de los dispositivos móviles son endebles en tanto giran en torno a la distracción, el juego del estudiante ante las disertaciones de los catedráticos.

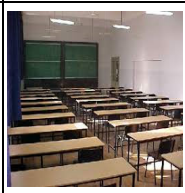
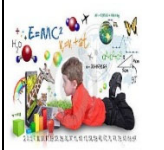
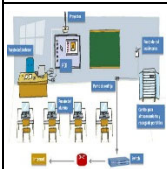
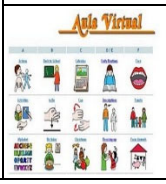
8. Dispositivos tecnológicos

Los dispositivos de enseñanza y aprendizaje ocupan un lugar relevante en la educación mexicana, preferentemente en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria y, con menor intensidad, en el superior y posgrado. Son medios que facilitan los procesos cognitivos (Ferry, 1979), por ello es importante su análisis y reflexión por parte de los actores educativos.

Los dispositivos tecnológicos están determinados por el avance, desarrollo y aplicación tecnológica en las épocas históricas (García, 2015); por consiguiente, se identifican los que frecuentemente son utilizados en el aula escolar en tres periodos históricos: Educación tradicional, Tecnología educativa y Aprendizaje ubicuo.

En el cuadro siguiente, se muestran los paradigmas educativos y algunos de los dispositivos tecnológicos más utilizados en el aula educativa.

Cuadro III Paradigmas educativos y dispositivos tecnológicos en la línea del tiempo

Periodo	**Sociedades actuales**	**De 1980 al 2000**	**Antes de 1980**
Paradigmas	**Aprendizaje ubicuo**	**Tecnología educa-tiva**	**Educación tradicional**
Dispositivos tecnológicos			
			
			
			

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Imágenes de internet.

La línea del tiempo es una técnica para identificar las transformaciones, sustituciones, creaciones, habilitaciones, usos, entre otros aspectos del objeto de investigación. En este trabajo se recupera para identificar, a través de imágenes, los dispositivos tecnológicos utilizados en la docencia: ayer, hora y mañana.

Sin duda, las preguntas sobre el tema son inevitables e importantes por el contenido e intencionalidad de lo planteado. En este trabajo, a través de las imágenes se afirma que la historia, más concretamente, los avances y desarrollo de la ciencia permite que los dispositivos tecnológicos utilizados en el aula escolar permiten que lo utilizado en épocas anteriores, cuyos resultados fueron exitosos, en la época de hoy ya no lo son del todo.

Por ello, aún de haber perdido su presencia, los docentes deben reconocer y hacer suyos dichos cambios, con la finalidad de entender que los dispositivos tecnológicos educativos no surgen de la noche a la mañana y en el caso de los actuales, la intencionalidad es de corte político, económico, de poder ideológico y hegemónico.

9. Retos del docente

Los vínculos que unen a los dispositivos tecnológicos y los docentes son imborrables, ya que los procesos de transformación son continuos e inversamente proporcionales en ambos. Mientras los primeros evolucionan constantemente, en los segundos su aprendizaje y utilización es mucho menor.

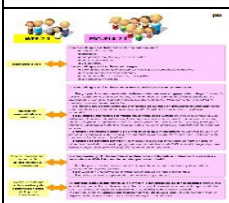
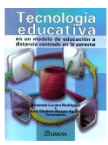
El desarrollo tecnológico, Internet y Web, por un lado, el Modelo 1 a 1, aunado con las precarias condiciones institucionales, infraestructura tecnológica, tradiciones, procesos de actualización, voluntad, costos económicos del internet, entre otros aspectos, generan el desfase mencionado.

La tecnología a la educación trae beneficios y ventajas en tanto a través de simulares y herramientas se facilita la enseñanza y el aprendizaje. También trae desventajas como es el caso de la infoxicación, plagio, corte y pega, diversión inconmensurada y acceso a plataformas no adecuadas a la educación (pornografía, etc.) (García, 2017).

La incorporación de las tecnologías a la escuela y su incorporación como dispositivos pedagógicos se deben principalmente a las gestiones hechas por los actores educativos, por un lado, sobre el equipamiento, conectividad, elección de los softwares, planificación, ejecución e integración, por otro, a las seis dimensiones de lo que se llama ‘puertas de entrada de las tecnologías: Gestión y planificación; Desarrollo curricular; Desarrollo profesional de los docentes; Cultura digital en la institución escolar; Recursos e infraestructura; Institución escolar y comunidad.

Cabe mencionar que los dispositivos tecnológicos ocupan un lugar especial en los procesos educativos. Considerando las múltiples interpretaciones sobre los beneficios y ventajas sobre su uso por parte de los docentes, en el cuadro siguiente se presentan algunas ideas.

Cuadro IV Dispositivos tecnológicos y procesos educativos

Periodo	Sociedades actuales	De 1980 al 2000	Antes de 1980
Paradigmas	Aprendizaje ubicuo	Tecnología educativa	Educación tradicional
Proceso pedagógico			
			
			

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Imágenes de internet.

La ruta diseñada por NCTE (Centro Nacional de tecnologías educativas en Irlanda) se basa en el equipamiento de las tecnologías, la formación y actualización de los docentes y políticas con fines administrativos y curriculares. Desde el punto de vista curricular, se contempla, entre otras cosas: la presencia de laboratorios de computación, computadoras en el aula, mantenimiento y actualización de equipos, conectividad e Internet.

Aprender a partir de las tecnologías ubicuas implica asumir la postura de aprendices activos, es decir, reconoce que siempre está aprendiendo y aprehendiendo las tecnologías de punta, y, al mismo tiempo, ser consumidores de ellas, sin perder de vista la actitud crítica que debe

anteponerse como vigilancia epistemológica al ponderar su incorporación en el aula como dispositivo pedagógico.

El docente, por consiguiente, tiene que ser el protagonista del acto de aprender, no importando su estatus en la alfabetización, inmigrante o nativo digital, su estatus jerárquico laboral, los grados de estudio, las experiencias profesionales y de formación. El esfuerzo por aprender y aprehender a través de las tecnologías ubicuas depende exclusivamente de él y de las acciones implementadas para buscar no solo la información, también seleccionarla, analizarla, evaluarla, cuestionar su validez y utilidad, socializarla con otras personas y utilizarla para ordenar y justificar sus ideas. La elaboración del remix por la Internet son ejemplos del aprendizaje silencioso y colaborativo que permite este tipo de tecnologías.

Muchos docentes se han actualizado a través de las TIC bajo la intención de obtener créditos sin haber logrado las competencias de los cursos, talleres, diplomados, etc. Tal hecho tiene que desaparecer para dar paso a tres competencias: las pedagógicas -implica poseer una clara concepción del aprendizaje-, la comunicacionales -gestionando el contenido para generar un diálogo efectivo entre los participantes en búsqueda de aprendizajes activos y construcción de conocimiento cooperativo y/o colaborativo- y acceso y calidad de uso de las tecnológicas

Si bien, la calidad y éxito del aprendizaje ubicuo en los procesos educativos se debe a la formación disciplinaria, actualización, superación y dominio de las tecnologías ubicuas, también se debe al constructivismo social de la tecnología, a los sistemas tecnológicos, al actor red, al poder tecnológico que caracteriza a las sociedades actuales y, sobre todo, al aprendizaje silencioso, trabajo colaborativo, la constitución de un lenguaje universal para el tratamiento e interconectividad de los datos, intercreatividad, intercambio creativos digitales, inteligencia colectiva, inteligencias emergentes, sabiduría de las multitudes generados por las aplicaciones (bubbl, tagul, prezzi, fotoflexer, etc.), redes sociales (twitter, etc.) navegadores (google, mozila, etc.), web 1, 2 y 3, etc. que ofrece las tecnologías a los usuarios.

Los docentes de cursos en e-learning, tienen que incluir las acciones siguientes: actualizar su perfil (incluyendo foto y datos propios de contacto) -esta acción ayuda a humanizar el contacto entre los participantes y da una sensación de estar dialogando con otras personas-, responder dudas o consultas en un tiempo que no supere las 24 hrs., administrar

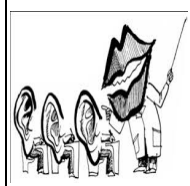
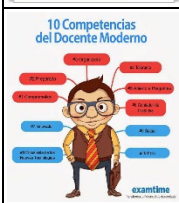
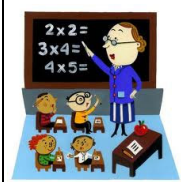
tiempos y planificar sesiones, establecer comunicación a través de diferentes canales: mensajería, foros, carteleras, etc., evaluar y retroalimentar realizando devoluciones descriptivas, personales, cualitativas y analíticas acerca de cada producción realizada.

También es indispensable: mencionar los criterios de evaluación, devolver la palabra y crear un verdadero intercambio de experiencias y conocimientos, desarrollar instrumentos que actúen como apoyo para la formación del estudiante y facilitar su autonomía, ser un motivador y un buen comunicador, informar al participante acerca de motivar contenidos, técnicas de trabajo, marcha de sus estudios y seguimiento de las dudas y consultas planteadas.

Ser un buen comunicador significa: tener en claro a quién, para qué, qué y cómo va a comunicar, esforzarse por transmitir claramente el mensaje, utilizando un lenguaje común con los oyentes, averiguar cuánto saben los participantes del tema (indaga saberes previos), estar atento a las reacciones que provoca (retroalimentación), ser capaz de escuchar, detectar y leer analíticamente, las necesidades de los otros, procurar ser objetivo en sus intervenciones, respetar las ideas de los participantes, creer en las potencialidades de los participantes, poder recibir lo que los otros pueden aportarle para su propio enriquecimiento, utilizar todo su potencial comunicacional: un buen sentido del humor, la espontaneidad, el vocabulario etc. (Bevacqua, 2011).

Con base en lo anterior, se presentan algunos retos enfrentados y/o a enfrentarse para utilizar los dispositivos tecnológicos de ayer y ahora.

Cuadro V Retos del docente con los dispositivos tecnológico

Periodo	**Sociedades actuales**	**De 1980 al 2000**	**Antes de 1980**
Paradigmas	**Aprendizaje ubicuo**	**Tecnología educa-tiva**	**Educación tradicional**
Docente	**Formación continúa Internacionalismo Planificación digital Evaluación colabora-tivo Ambientes de apren-dizaje autónomo y colaborativo Ambiente para el desarrollo sano, inte-gral y global Proyectos y gestión institucional E-learning, m-lear-ning, b-learning y u-learning**	**Sobrevivencia la-boral Profesor de ca-rrera Autoridad legal Saber disciplinario Planificación de la enseñanza**	**Apostolado Autoridad esta-mental Educación reli-giosa y moral Secuencia peda-gógica rígida Disciplina cor-pórea Obediencia Repetición me-cánica**
			
			
	Diseñar situacio-nes digitales Tutoría digital Aprendizaje en lí-nea Seleccionar con-tenido No renunciar a los éxitos analó-gicos Compartir y con-sultar informa-ción, cordialidad. Ser activo Capacidad de aceptación Trabajar colabo-rativamente Animar, moderar la comunicación intragrupal	**Enseñanza Agente activo Saber disciplina-rio Pedagogía cog-noscitiva y cons-tructivista Recursos didác-ticos Dispersión de métodos educati-vos Evaluación ins-trumental**	**Conferencias ma-gistrales Agente pasivo Enseñanza de leer, escribir y operaciones ma-temáticas básí-cas Memorización Condiciona-miento Pedagogía con-ductista Infraestructura inadecuada Manual pedagó-gico**

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Imágenes de internet.

10. Conclusiones

1. La teoría del determinismo tecnológico (Winner, 1985) influye en la elección de los dispositivos tecnológicos.
2. Las transformaciones de los dispositivos tecnológicos elegidos por los docentes y utilizados por parte del docente son irreversibles y difíciles de ignorar (Rexach, 2014).
3. Su utilización depende principalmente del docente.
4. El docente tiene que convertirse en usuario y aprender las herramientas tecnológicas socializadas en la época histórica que le tocó vivir.
5. Los retos del docente para utilizar los dispositivos tecnológicos actuales se incrementan, debido a que primero tienen que aprenderlos.
6. Los actores del sistema educativo que han incorporado y descubierto el potencial de las TIC, generalmente son aquellos que, además de haber sido alfabetizados digitalmente por medio de lo que ellos se proveen y otros ofrecen, han descubierto el potencial educativo y formativo al incorporarlas en los ámbitos labores profesionales, académicas, laborales y personales cotidianas.
7. Jurídicamente las tecnologías en educación forman parte de las competencias profesionales y de egreso, en el aprendizaje logrado a través de la tecnología, las competencias de los docentes se ubican en tres dimensiones: pedagógica, comunicativa y tecnológica.
8. Independientemente de las intencionalidades de uso, las tecnologías ocupan un lugar privilegiado en las sociedades actuales, representan el medio -y no el fin- para el logro de la educación en competencias centrada principalmente en el aprendizaje ubicuo, también conocido como aprendizaje virtual.
9. El aprendizaje ubicuo realizado en sus distintas modalidades -e-learning, m-learning, b-learning, u-learning, educación híbrida, mixta es el paradigma educativo que prevalece en las sociedades del conocimiento debido al papel que tienen las

TIC como dispositivos pedagógicos, herramientas didácticas y estrategias pedagógicas, pero también por crear escenarios y ambientes virtuales.

10. El reto del docente en el aprendizaje ubicuo principalmente consiste en formarse y actualizarse a través de ellas, para posteriormente incorporarlas a su práctica profesional.

11. REFERENCIAS

Bevacqua, J. (2011). El tutor eLearning y su importancia para facilitar el aprendizaje. En http://planetatelefonica.com.ar/learningisplay/2011/04/04/el-tutor-e-learning-y-su-importancia-para-facilitar-el-aprendizaje/ consultado en Agosto del 2014.

Burbiles N. (2012) Aprendizaje Ubicuo, entrevista realizada por IIPEE - UNESCO, Buenos Aires. Video disponible en: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/645

Cabero, J. (2006) Learning: sus bases pedagógicas, Almenara Universidad de Sevilla. Volumen 9, Suplemento 2.

Caldeiro, G.; Schwartzman, G. (2013): Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea. Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED) Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per

Cope, Bill y Kalantzis, M. (2009) Aprendizaje ubicuo. Disponible en:http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Ferry, G. (1979). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós educador. México

Fraser, J. (2005). u-Learning = e-Learning + m-Learning. [Documento en línea]. Disponible: http://www.infotech.monash.edu.au/

García, M. D. (2014). El Software en la Actualización y Alfabetización Digital. Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática. RISCI. Revisa JSCI y Proceedings indexados. Revista Internacional avalado por el International Institute of Informaticss and Systemics. Volumen 11 - Número 1.

García, M. D. (2015a). Tecnología y aprendizaje ubicuo. Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática: RISCI. Revisa JSCI y Proceedings indexados. Revista Internacional avalado por el International Institute of Informaticss and Systemics

García, M. D. (2015b). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II. Gestión del conocimiento y teleformación. Castellanos Editores, México, D. F.

García, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II. Castellanos Editores, México, D. F.

Gee, J. P. (2005). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetización. Málaga. Ed. Aljibe, Cap. 2

Grondin, J. (2000): Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona: Herder.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en Revista Mexicana de Investigación Educativa 8 (17): 37-66, enero-abril.

Perrenoud, P. (2000). Universidad de Ginebra. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de una entrevista El Arte de Construir Competencias, original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre, 2000, pp.19-31

Rexach, V. (2014). Unidad I. Internet y educación. En 06 Herramientas tecnológicas para entornos virtuales de aprendizaje. Instituto de formación docente. FLACSO-Argentina.

Ronderos, P. y Valderrama, A. (2003). El Futuro de la Tecnología: una aproximación desde la historiografía, en Revista OEI, Número 5.

UAEMEX (2010). Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Gaceta Universitaria. Órgano oficial de Publicación y Difusión. Universidad Autónoma del Estado de México. No. Extraordinario, Noviembre, Época XIII, Año XXVI, Toluca, México

Weiser; M. (1991). "The Computer for The 21st Century". Wikipedia, Revisado el 14 de mayo de 2006

Winner, L. (1985). ¿Tienen política los artefactos? Publicación original: "Do Artefacts Have Politics?", en: D. MacKenzie et al. (eds.), The Social Shaping of Technology, Philadelphia: Open University Press, 1985. Versión en español de Mario Francisco Villa Disponible en http://www.oei.es/salactsi/winner.htm

SECCIÓN C

LA VIOLENCIA ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO Y ESTRATEGIAS PARA SU PREVENCIÓN

PROPUESTA DE TALLER EDUCATIVO DIRIGIDO A DOCENTES, PADRES Y MADRES

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

RUBÉN TRIGUEROS RAMOS
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas estamos asistiendo a un desarrollo y expansión vertiginosa de las nuevas tecnologías, brindando internet gran cantidad de servicios que han mejorado sustancialmente el acceso rápido e inmediato a la información, y que goza de gran popularidad a nivel mundial como medio de comunicación a través de múltiples canales. Si bien, son múltiples los beneficios que esta revolución digital nos proporciona, como contrapunto son diversos también los inconvenientes (la distracción, la pérdida de tiempo, contenidos falsos) peligros y amenazas que se derivan de su uso inadecuado.

Entre ellas, destaca el ciberbullying, un fenómeno que se viene produciendo desde hace aproximadamente una década y que consiste en el desplazamiento del bullying tradicional a las TICS, sobrepasando los límites físicos al extenderse en su forma virtual. (Aricak et al., 2008; Swartz, 2010). Esta vertiente tecnológica del acoso ha convertido a determinados servicios de Internet, como las redes sociales, los juegos en red o los programas de mensajería instantánea, en una herramienta ideal para la potenciación del ataque y la amplificación de los efectos. En el

caso de los adolescentes, la necesidad de pertenencia al grupo y la inmediatez propia de esta etapa los convierte en un caldo de cultivo idóneo para que el adolescente "se enganche" y, por tanto, se conviertan en potenciales víctimas (Apacici, 2011).

Podemos definir el ciberbullying como "una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo dirigido hacia sus iguales, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma" (Panizo, 2011; Smith et al., 2008). Garaigordobil y Larrain (2020), por su parte, sostienen que el ciberbullying es "un nuevo tipo de acoso que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación, Internet (correo electrónico, mensajería, chat, web, juegos...) y el teléfono móvil para acosar a compañeros". En definitiva, es un acoso y hostigamiento a través de medios electrónicos, principalmente a través de los dispositivos móviles (y entre ellos WhatsApp es el medio más utilizado, un 81%) (Fundación ANAR, 2020).

Dentro del ciberacoso, las posibilidades son numerosas, desde insultos electrónicos, hostigamiento a largo plazo en foros públicos, difamación, suplantación de identidad, difamación, sonsacamiento de información, ciberpersecución…Es frecuente también la difusión de agresiones físicas grabadas por el móvil (happy slapping), así como el grooming (acoso cibernético por parte de un adulto de tipo sexual), la sextorsión (extorsión realizada con contenido de índole sexual de la víctima). En segundo lugar, otro tipo de acoso a través de las nuevas tecnologías es el grooming, que, a diferencia del ciberbullying, es un acoso entre iguales, sino que en este caso donde la víctima es un niño o menor de edad y el agresor un adulto con fines sexuales que, en algunos casos, consigue abusar sexualmente de la víctima tras concertar una cita (Panizo, 2011; Seni Medina y Romero Moreno, 2017).

Por tanto, como elementos centrales encontramos el deseo de dañar, su carácter repetitivo que excluye acciones puntuales y en desequilibrio de poder ciberabusador/cibervictima (Linne y Angilletta, 2016; Lucas-Molina et al.,2016; Menay-López y Fuente-Mella, 2014). Precisamente, ahí reside su gravedad, en el hecho de que no existen límites de espacio/tiempo invadiéndose todo el espacio de la víctima al estar el

canal abierto 24 horas. El ciberbullying no implica necesariamente una finalidad de carácter sexual, víctima y acosadores suelen tener edades similares, generalmente menores de edad. Además, al no propiciarse contacto físico ni visual entre ambas partes, el agresor no tiene conciencia real del daño y el sufrimiento que está provocando.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) el 95,1% de los niños y adolescentes de entre 10 y 15 años posee ordenador con acceso internet y más del 90% de los jóvenes de 15 años tienen un móvil. Es esta hiperconectividad de los "nativos digitales" y, en definitiva, la sobreexposición virtual (27% de niños de entre 11 y 14 años reconoce no apagar nunca su móvil) (Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España, 2014) encontrada en los niños y jóvenes la que los convierte en especialmente vulnerables frente a estas nuevas formas de acoso.

Con respecto a las cifras, un estudio desarrollado en nuestro país con una muestra representativa (Save the Children, 2016) señala que el 6,9% de los encuestados se considera víctima de ciberacoso. Por su parte José, Kljakovic, Scheib y Notter (2011), en un estudio longitudinal con más de 1700 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años encontraron que el 26.4% de los participantes habían participado en situaciones de acoso escolar. Por otro lado, parece que la situación de confinamiento provocada por la crisis del COVID-19 no ha hecho sino empeorar el panorama. Por un lado, muchos casos de bullying se han trasladado al medio virtual, y por otro, el disponer de más tiempo para navegar ha incrementado las posibilidades de convertirse en víctima de ciberacoso (Yahya, Khawaja y Chukwuma, 2020). Desglosado por sexos, las chicas lo sufren más: un 8,5% frente al 5,3% en chicos, siendo también en el caso de los ciberagresores el perfil predominante masculino (4,5% frente a 3% de ellas). Además, estudios recientes advierten de que la prevalencia de ciberagresores continuará en aumento (Buelga y Pons, 2012), teniendo en cuenta la duración e intensidad del acoso.

Si bien, en el ciberbullying el riesgo físico es menor por lo que puede ser más difícil de detectar, sus consecuencias pueden alcanzar mayor calado y gravedad psicológica. Entre ellas, destacamos la erosión de la

autoestima, la depresión, ansiedad y fracaso escolar, absentismo, escasa relación con el grupo de iguales… (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Son frecuentes también la frecuencia de estrés, insomnio, irascibilidad, ira… (Dehue et al.,2008; Erdur y Tanrikulu, 2010; Mitchell et al., 2007), consecuencias que se ven amplificadas todas ellas por las características propias del medio, que victimizan de manera constante dada la dificultad de eliminar completamente el material que se encuentra en la red. Asimismo, en muchas ocasiones se trata de una realidad silenciada, tanto por el shock emocional, por el sentimiento de culpabilidad o por temor a represalias. Además, los efectos se extienden a los agresores, quienes a su vez podrían ser víctimas de determinadas situaciones de abuso en casa, y a los docentes, contaminando todo el clima escolar.

Pese a lo alarmante de las cifras y el profundo malestar físico y psicológico que genera en las víctimas, la desinformación respecto a la temática es bastante común. Dado que lo más común es que el menor se avergüence, culpabilice y oculte su sufrimiento, las familias y los centros educativos, deben conocer las señales de alerta y a donde recurrir, constituyendo dos de los focos principales desde lo que se debe intervenir. Con respecto a las familias, la investigación se ha centrado principalmente en su papel mediador y establecedor de límites respecto al uso de las TICS, y en la importancia de establecer un clima de confianza en el seno familiar en el que prime la comunicación. En este sentido, se ha relacionado un estilo de crianza negligente con los comportamientos intimidatorios y un estilo sobreprotector con dificultades para el desarrollo de la autonomía y el establecimiento de interacciones sociales aumentaría el riesgo de convertirse en víctima de acoso y ciberacoso. Se ha mostrado asimismo la importancia del mantenimiento de vínculos emocionales y del apoyo percibido como factor protector. Son diversos los estudios que ponen de manifiesto el desconocimiento de las familias respecto a los usos de internet, potenciales peligros y utilidades, por lo que, en muchas ocasiones se descuida el control al acceso. En este sentido, son diversos los estudios que apuntan a que aquellos adolescentes cuyos padres establecían cierto control sobre las páginas que podían visitar tenían menos riesgo de ser cibervictimas (Law et al., 2010; Mesch, 2009) y, por el contrario, aquellos adolescentes carentes de

control parental y con menos programas de bloqueo instalados en el ordenador tienen más riesgo de ser acosados (Mesch, 2009). Todo esto no hace sino avalar la necesidad de alfabetizar a las familias respecto a este terreno (Sureda et al., 2010).

Por su parte, los centros educativos deben contar con protocolos de actuación que den respuesta a estas situaciones coordinando las acciones de todos los agentes del ámbito escolar con la actuación de los servicios sociales y de la salud. A ellos les corresponde la tarea de promover la convivencia entre iguales, dotando de recursos para la resolución de conflictos, a través de estrategias como la estimulación del desarrollo socioemocional y moral del alumnado (Gómez y Barrios, 2009). Se hace primordial también figuras como la del educador social y mediador educativo que proporcionen herramientas que empoderen a los alumnos en la búsqueda de ayuda y resolución de problemas.

Así pues, padres y educadores son los principales referentes, transmisores de información y modelos, ejerciendo una poderosa influencia en nuestros menores. Es por ello por lo que es primordial que cuenten con una formación adecuada y se les dote de recursos. Con respecto a los programas de intervención existentes, en su mayoría trabajan directamente con el alumnado, encontrándose resultados positivos. En este sentido, son diversos los programas que si bien, no necesariamente de manera directa, abordan de forma colateral el tema del ciberacoso, principalmente en el ámbito educativo. Algunos ejemplos relevantes de estas prácticas son el programa "ConRed" (Del Rey et al., 2012) basado en la experiencia diseñado para ser aplicado en contextos escolares con el objetivo de promover un uso seguro de internet y las redes sociales. Los resultados obtenidos avalan la eficacia del mismo (Del Rey et al, 2012;). Por otro lado, el "Programa de desarrollo social y afectivo en el aula" (Trianes y Fernández, 2001) implantado en diversos centros educativos de Málaga que trabaja aspectos prerrequisitos para el uso crítico y responsable de las redes como el desarrollo de la tolerancia, la asertividad, el respeto, las conductas prosociales. Por su parte, el "Cyberprogram 2.0" (Garaigordobil y Martínez Valderrey, 2015),propone una intervención dirigida a adolescentes que deberá ser desarrollada por un profesional de la psicología y/o de la educación y cuya eficacia ya ha

sido validado experimentalmente, encontrándose un aumento de las estrategias cooperativas de resolución de conflictos, de conductas sociales positivas, de la autoestima y la empatía, lo que finalmente repercute en la reducción considerable de conductas de bullying y cyberbullying (Garaigordobil y Martínez Valderrey, 2015).

El presente trabajo presenta una propuesta para trabajar directamente con los padres y los docentes, una labor hasta la fecha bastante descuidada y centrada principalmente en la intervención directa con menores. Dado el importante rol que desempeñan progenitores y enseñantes como principales agentes educadores implicados, un plan de prevención integral pasa necesariamente en primer lugar por su formación en competencias para el fomento de un uso saludable de internet, proporcionándoles además claves de detección y recursos y herramientas para intervenir de forma rápida y eficaz en caso de detectar ciberbullying.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivos

- Informar acerca de qué es el ciberbullying y los tipos existentes.
- Concienciar sobre los peligros que entrañan un mal uso de las nuevas tecnologías, así como, la importancia de la detección y la prevención del ciberacoso.
- Proporcionar pautas de prevención, señales de alerta y propuestas de acción y denuncia.
- Estimular la búsqueda de ayuda cuando los usuarios se encuentren en una situación digital comprometida o incómoda.
- Proporcionar herramientas y recursos para el abordaje del ciberacoso.

2.2. hipótesis

- Padres y educadores mostrarán unos conocimientos bajos/medios respecto a las TICS y a los aspectos relacionados con el ciberbullying.

– Tras finalizar el taller habrán adquirido unos conocimientos básicos que les permitirán gestionar el control en el acceso a internet, detectar señales de alerta de la presencia de ciberbullying, así como pautas de actuación y recursos y herramientas de ayuda.

3. METODOLOGÍA

El taller está previsto impartirse en 3 centros de Educación Secundaria Obligatoria, con una muestra total de unos 90 participantes entre docentes y progenitores (se estiman unos 30 participantes por centro). Con respecto a su duración, está previsto que se desarrolle en 2 sesiones de 90 minutos de duración. Las sesiones estarán dirigidas por una psicóloga experta en redes y ciberbullying con amplia experiencia en el trabajo en esta temática.

A continuación, se exponen de manera detallada los contenidos de ambas sesiones:

Primera sesión

-Dinámica de introducción. Con el objetivo de "romper el hielo" se pide que se imaginen contarle a una persona del siglo XVI qué es internet y para qué sirve. Esta actividad suele tener como resultado que los participantes resalten los aspectos positivos y se olviden de los problemas que un mal uso de la red puede acarrear, lo que pone de manifiesto nuestra escasa conciencia sobre los mismos, problemas que más adelante serán tratados.

-Cuestionario conocimientos generales ¿Qué sabes de internet? A continuación, se aplica un cuestionario con preguntas acerca de aspectos básicos, explorando el conocimiento que tienen los participantes acerca de las redes sociales (cuáles conocen, si las utilizan, si saben cuáles tienen sus hijos/alumnos…), el ciberbullying, si conocen los tipos de ciberbullying existentes, y a dónde acudir en caso de detectar que su hijo/alumno esté sufriendo alguna modalidad de ciberbullying.

-Riesgos del ciberbullying. Se presenta una serie de recortes de prensa en los que aparecen diferentes casos de niños y adolescentes víctimas de bullying. De este modo, se sitúa en contexto la importancia de trabajar este taller, y se empieza a fomentar la toma de conciencia de la problemática. Además, se proyecta el siguiente vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=G8iciqvXnmk)) de la Agencia Española de Protección de Datos. Por último, se pide a algunos voluntarios que pongan su nombre y apellidos en el buscador de Google o el de sus hijos, con el objetivo de mostrar la enorme cantidad de contenidos de dominio público hay disponibles y la necesidad de extremar la seguridad y privacidad de todo el contenido que publicamos. Se aprovechará esta dinámica para introducir los conceptos de identidad digital, esto es, la "huella o rastro" que dejamos en la red con todas las actividades que realizamos y que no se borra, la mediación parental o guía, supervisión y educación para el uso seguro de Internet y el control parental, un conjunto de herramientas online de utilidad en esta educación parental.

-Elaboración de una definición de ciberbullying. Tras haber expuesto los riesgos y peligros que entraña, se les pide que en grupos de 3-4 personas traten de elaborar una definición de ciberbullying. Posteriormente, se pondrán estas definiciones en común, buscando los elementos coincidentes y resaltando los aspectos principales (anonimato, regularidad en el tiempo, intención de producir daño…). Es el momento ahora de que el profesional aporte las definiciones más importantes de la literatura especializada, así como, otros conceptos estrechamente relacionados (grooming, sextorsión, insultos…). Para ello, se elaborarán diversos materiales que se proporcionarán a los participantes para que los consulten en casa, como la siguiente tabla resumen que clasifica y define diferentes tipos de violencia digital:

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

FIGURA 1. ***Tipos de ciberbullying***

Provocación incendiaria	discusiones y peleas que tienen lugar en internet. El nivel de agresividad va creciendo y expandiéndose.
Denigración	Se publican rumores y difamaciones sobre una persona que perjudica y daña su reputación y a sus amistades a través de fotografías alteradas (por ejemplo, simulando un embarazo) o difusión de e-mails con información falsa.
Hostigamiento	Envío de mensajes de forma repetida cuyo contenido es desagradable e insultante. Este es unilateral, ya que pueden existir varios agresores, pero solo una única víctima.
Suplantación de identidad	Una persona se hace pasar por otra desde un perfil que puede ser ficticio o real usándolo para distribuir contenido que daña la imagen personal de esa persona, perjudica sus amistades, etc. Además, se mandan mensajes a los contactos de la víctima con contenido ofensivo, negativo o cruel como si estos hubieran sido mandados por la propia víctima
Violación de la intimidad	Distribuir información de carácter personal, secreta y/o incómoda sobre otra persona en un marco online.
Artimaña	Comentar la información privada y secretos de otra persona para luego colgarla en la red.
Exclusión	Apartar de forma violenta y deliberada de un grupo online, como, por ejemplo, puede ser de un grupo de WhatsApp.
Ciberacoso	Es un acoso que se realiza de forma intensa y repetida hacia una persona incluyendo amenazas y provocación de miedos.
Insultos electrónicos	Intercambio breve y acalorado a través de las nuevas tecnologías (e-mails, chats…) de insultos entre dos o más personas.
Desvelamiento y sonsacamiento	Contar información con carácter comprometido de la víctima a diversas personas. Esta información ha sido sonsacada a la víctima para después difundirla a otras personas ajena a ella.
Paliza feliz (happy slapping)	Se ha producido una agresión física, se ha grabado y después se difunde en la red para que esté al alcance de miles de personas.

Fuente: Garaigordobil, 2011; Willard, 2006

-Cierre de sesión. La sesión finaliza con la síntesis de lo aprendido y con la resolución de las dudas que hayan podido surgir.

Segunda sesión

-Resumen de los contenidos ya vistos. Esta segunda sesión se inicia con un repaso de los aspectos más importantes tratados en la sesión anterior (definiciones, modalidades de ciberbullying, riesgos…)

- ¿Cómo detectarlo? Señales de alerta. Se presenta la siguiente tabla y se van exponiendo los indicios de una manera detallada.

FIGURA 2. *Señales de alerta ciberbullying.*

Señales de alerta			
Cambios en los hábitos con relación a diferentes ámbitos	Cambios en el estado de ánimo	Cambios en sus relaciones	Cambios y síntomas físicos y psicosomáticos
-En el uso de dispositivos o de Internet. -En la asistencia a clase, por ejemplo, ausencias pobremente justificadas. -Abandono o ausencia en actividades hasta ese momento preferidas. - Altibajos en los tiempos de estudio y en el rendimiento del trabajo escolar. -Variaciones en las actividades de ocio habituales. -Modificación de los hábitos alimenticios. -Disminución de la capacidad de concentración y de su mantenimiento. -Ocultamiento especial cuando se comunica por Internet o teléfono móvil.	-Cambios de humor. -Momentos de tristeza, apatía o indiferencia. -Inusuales actitudes de relajación y tensión, incluso de reacción agresiva. -Explosiones momentáneas de agresividad.	-Cambios extraños en el grupo de personas con las que se relaciona y/o repentina pobreza, ausencia de amistades y de relaciones sociales. -Miedo u oposición a salir de casa. -Variaciones en la relación con los adultos, en cuanto a su frecuencia y la dependencia de ellos. -Variabilidad de los grupos y personas que tiene como referentes o modelos a seguir e imitar.	-En la ocupación de espacios escolares: cercanía a adultos, miedo a los recreos, ocupación de rincones, paredes y espacios protegidos y controlables visualmente, etc. -Manifestaciones de enfermedad o dolencias frecuentes. -Lesiones físicas frecuentes sin explicación razonable. Pérdida y/o deterioro de pertenencias físicas. -Mareos frecuentes con síntomas no comunes. -Dolores de cabeza o de estómago que no ocasionan despertares nocturnos pero que impiden realizar actividades normales como el ir al colegio. -Diarreas frecuentes sin ir acompañadas de vómitos o fiebres.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de la Guía SOS (INTECO,2020).

-Elaboración de un decálogo de buenas prácticas. Una vez presentadas los indicios o señales a tener en cuenta, se conformarán grupos de 4 participantes que deberán trabajar con la dinámica de la "tormenta de ideas" durante 15 minutos con el objetivo de establecer una lista de 10 hábitos saludables y prácticas preventivas que velen por la ciberseguridad. Posteriormente, se pondrá en común el resultado y se abrirá un pequeño debate acerca de la idoneidad de estas.

-Exposición de pautas preventivas. El debate anterior servirá como punto de partida para que la profesional desarrolle algunas ideas y

claves a la hora de inculcar relaciones saludables con internet. Entre ellas, en primer lugar, es fundamental que padres y educadores trabajen en la misma línea explicando los riesgos que entraña internet, la importancia de utilizar contraseñas y proteger nuestra privacidad, así como, la importancia de ser respetuoso con los demás. Se recomienda que los padres acompañen en el inicio se conecten con los menores, fomentando el diálogo sobre los hábitos de navegación, estableciendo normas familiares respecto al uso de las TIC's (Hernández y Solano, 2005) y generando un clima de confianza para comentar cualquier problema que pueda ocurrir sin sentimientos de culpabilidad. Es necesario que tanto padres como educadores sean críticos con los contenidos de la web y ayudar a detectar fake news. Asimismo, es necesario incidir en algunas precauciones, como por ejemplo seleccionar muy bien qué información se proporciona en la red y cuáles son las opciones de privacidad configurada, y los peligros que encierra aceptar como amigos en redes sociales a desconocidos. Es fundamental también proteger las contraseñas y no compartirlas con nadie (salvo con los progenitores en caso de minoría de edad), para evitar que otras personas accedan a la cuenta. Es por ello por lo que deben establecerse unos límites claros en cuanto al tiempo que pueden conectarse, siendo recomendable en el caso de menores colocar el ordenador en una zona de uso común. Se recalcará también la necesidad de supervisar el contenido que publican los menores, así como, utilizar las herramientas de control parental y rastreo con lo que se evitará el acceso a páginas de contenido inapropiado (violencia, xenofobia, pornografía…). Otro consejo que se propondrá haría referencia a la necesidad de dejar patente que (como se ha mostrado anteriormente) no somos invisibles en la red y que es muy difícil eliminar el rastro del contenido que colguemos.

- ¿Cómo actuar en caso de ciberbullying? A continuación, se proporcionan también algunas pautas de actuación a tener en cuenta en aquellos casos en los que se detectan indicios de la presencia de ciberbullying.

Entre estos consejos destacan:

- Hacerle ver al menor la importancia de contar qué ocurre sin censura. En muchas ocasiones ocultan la situación por miedo a represalias o a ser castigados.
- La necesidad de guardar las pruebas de que se está produciendo el ciberacoso, así como trasladarlas al proveedor de los servicios de internet, y en los casos que procedan denunciar la publicación o la cuenta. Si la vía del diálogo y la mediación no son efectivas, se recomienda acudir a la policía o a la fiscalía de menores y solicitar asesoramiento acerca de qué medidas legales es conveniente emprender.
- En caso de ciberbullying, si es posible contactar con los padres del ciberacosador y solicitar ayuda al centro escolar.
- Es fundamental proporcionar apoyo a la víctima, fomentar un clima de confianza y validar las emociones que manifieste.
- Recursos y herramientas de interés. Se recomendarán una serie de lecturas disponibles para el uso seguro y responsable elaboradas por profesionales de servicios de protección a la infancia. Entre los recursos disponibles, se han seleccionado los siguientes:
- Internet segura for Kids (https://www.is4k.es/profesionales-infancia). Se trata de un portal que dispone de guías elaboradas por el centro Internet Segura for Kids (IS4K) del Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) junto con el Observatorio de la Infancia, así como de multitud de recursos específicos y materiales para educadores, herramientas de control parental, programas y campañas…
- Pantallas Amigas. Se trata de un portal y dominio del que parten otros, que cuenta con contenidos muy extensos y materiales explicativos y persuasivos que abordan los aspectos principales del ciberbullying, grooming, sexting, sextorsión…Se trata de un recurso que parte del desarrollo de habilidades vitales, la promoción de valores y la innovación y es adecuado para utilizar en todos los niveles educativos.

- Protocolo Ciberbullying de intervención escolar (EMICI–Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying). Publicado por el Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying (EMICI), se trata de un protocolo que establece los pasos a seguir ante situaciones de ciberbullying en contexto escolar, por lo que es una herramienta idónea para docentes.

- Guía de recursos para centros educativos en caso de ciberacoso (Luengo, 2011) (www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf). Se trata de un instrumento muy completo de gran utilidad para docentes, orientadores y equipos directivos, que ofrece información general sobre el ciberbullying, su tipificación jurídica, pautas preventivas y cómo establecer relaciones con todas las partes implicadas en el conflicto. Todo lo anterior se ilustra en unidades didácticas que contienen actividades dirigidas al alumnado y a sus padres, que ponen en práctica los aspectos que se trabajan

Otras herramientas para la mediación y el control supervisor que se mencionan son (Netsmartz.org), (WiredSafety.org), (i-SAFE.org), (iKeepSafe.org) y (olweus.org), así como, la campaña Stop Bullying. Por último, se recuerda que, desde el Instituto Nacional de Ciberseguridad, INCIBE, se pone a disposición el teléfono 017, un servicio gratuito y confidencial para la resolución de dudas o consultas.

- Resolución de dudas y aplicación del cuestionario final. Para comprobar la eficacia del taller se vuelve a aplicar el cuestionario inicial, lo que permitirá valorar los conocimientos adquiridos. En este caso, se incorporan un par de ítems acerca de la satisfacción global con lo trabajado en el taller.

4. DISCUSIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación se han convertido en un instrumento primordial para los niños y sobre todo para los jóvenes, siendo la principal opción para ocupar su tiempo de ocio,

formación y una nueva forma de socialización cada vez más en auge. Se estima que 1 de cada 3 jóvenes españoles de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años hace un uso activo de internet y las redes sociales (INE, 2013). Si bien, estos nativos digitales conocen perfectamente las opciones que la red les brinda, no tienen la misma consciencia al hablar de las repercusiones negativas. La educación tiene un papel fundamental al permitir filtrar adecuadamente la información y minimizar los riesgos existentes (Siemens, 2010). Sin embargo, pese a los numerosos riesgos que comprende, no existe una educación específica acerca del uso de redes o nuevas tecnologías.

En este sentido, los adultos son los primeros que deberían tener conocimientos suficientes para inculcar desde pequeños un uso responsable, y prevenir, detectar y abordar problemas como el ciberbullying. El acompañamiento, el uso en familia y fomentar el diálogo y la comunicación son claves en el seno familiar para propiciar una identidad digital positiva (Aguilar, 2002). Por otro lado, la formación del profesorado en competencias digitales adaptada a los contextos de enseñanza también debería estar incluida dentro del plan de formación docente inicial y formación permanente, ofreciendo las herramientas y el apoyo necesario (Siemens, 2010).

Sin embargo, contrariamente a lo que indicaría el sentido común, la literatura indica que la mayor parte de los padres, madres y docentes no son conscientes de dicha problemática, y de los riesgos existentes, siendo bastante escasos los estudios acerca de cómo deben proceder en caso de ciberacoso/ciberbullying (Aguilar, 2002). En el caso del profesorado, se evidencia una gran negligencia al respecto, siendo muy escasos los estudios preocupados por la formación de los docentes (Giménez y Carrión, 2018; Merma y Gavilán, 2019). Es más, los propios docentes reconocen no contar con la preparación suficiente para abordar este tipo de situaciones en el aula. Por citar algunos ejemplos, en un estudio realizado con 762 estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Alicante, el 60.6% de los encuestados indicaba no a ver recibido formación específica sobre los factores que afecta a la convivencia del centro escolar (Merma y Gavilán, 2019); en otro estudio realizado en Cataluña con 220 docentes de Educación

Infantil y Educación Primaria, se encontró que sólo el 24.1% se sentían formados para abordar una situación de ciberbullying o acoso, el 61.7%, no estaban seguros de contar con las competencias necesarias y el 14.2% restante admitían no sentirse capacitados para enfrentarse a una situación de ciberbullying. Esta falta de competencias no estaba ligada a la edad o los años de experiencia docente, por lo que se intuye que el problema viene directamente de la formación recibida

El incremento del uso de las TICS y, en definitiva, el acceso a dispositivos electrónicos en edades cada vez más tempranas (INE, 2019), expone a nuestros menores a un gran abanico de riesgos, que padres y docentes, deberían ser capaces de prevenir y abordar. El presente taller pretende abordar esta realidad tratando de solventar las posibles carencias formativas en el clima familiar y escolar. Consideramos que erradicar el ciberacoso sólo es posible a través de la educación, la formación y la concienciación social (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007). Padres y docentes constituyen los principales referentes de niños y jóvenes por lo que consideramos que la formación adecuada, apostando por un plan integral, tendrá importantes repercusiones directas.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto al clima parental, se ha demostrado la importancia de fomentar un estilo familiar positivo en el que se eduque en un uso responsable de internet, estableciendo límites que prevengan la ciberdependencia (Kalaitzaki y Birtchnell, 2014). Por otro lado, en lo que se refiere al clima escolar, el trabajo en valores como la confianza, la justicia, el respeto, la tolerancia o la empatía redunda en una tasa menor de acoso cibernético (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Por el contrario, contextos escolares percibidos como hostiles y violentos, se traducen en frustración y malestar, aumentando vertiginosamente la cifra tanto de acosados, como de acosadores. Es crucial comenzar con medidas preventivas y de sensibilización social desde los primeros cursos escolares, así como contar con protocolos de intervención que actúen ante cualquier comportamiento que atente contra la armonía y la convivencia escolar.

Pese a las notables diferencias respecto al bullying tradicional, sus efectos no revisten menor gravedad. Como se ha comentado en la introducción las consecuencias para quienes lo padecen son diversas y sus efectos se pueden prolongar en el tiempo (Pérez y Gázquez, 2010; Valero, 2010; Lester et al., 2012). A la hora de diseñar un plan preventivo y de intervención es necesario tener en cuenta las características de víctimas y acosador, género, motivo por el que el agresor se implica en este tipo de comportamientos, si existen testigos, si la víctima pide ayuda y a quién…

Hasta la fecha, si bien el insight social acerca del problema es cada vez mayor, la mayor aparte de las comunidades autónomas carecen de un protocolo específico para el abordaje del ciberbullying (Cerezo y Rubio, 2017), sino que las estrategias interventivas se integran dentro del material destinado al bullying en forma de pautas y orientaciones, lo que repercute en una labor improvisadora en los docentes que genera una gran exposición a riesgos y aun clima virtual inseguro en niños y adolescentes (Zych et al., 2015). Contar con claves que faciliten la prevención y detección de estas situaciones constituye uno de los pilares para revertir esta forma de acoso, que se agrava significativamente si se prolonga en el tiempo. Por ello, es imprescindible abordarlo cuando se encuentra en su fase más incipiente, lo que minimiza sus consecuencias. En este sentido, el protocolo presentado se sumaría a otros ya existentes y que cuentan con cifras que avalan su eficacia, como el Proyecto ConRed (Rey et al., 2012), o Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015), aunque en este caso, centrado en formar a padres y docentes, como modelos y primer eslabón para garantizar una educación integral en nuestros menores.

6. REFERENCIAS

Aguilar, M.C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Aljibe

Apacici, R. (2011). La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones. Gedisa

Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S. y Ciplak, S. y Yilmaz, N. y Memmedov, Cemil. (2008). Cyberbullying among turkish adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking,11,253-261.

Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. Psychosocial Intervention, 21 (1), 91-101. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España. Tablets y Smartphone. Disponible en:http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf

Cerezo Ramírez, F. y Hernández, F. J. R. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 113–126. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391

DeHue, F., Bolman, C., y Vollink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception. CyberPsychology Behavior, 11(2), 217-222

Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. Revista Científica de Educomunicación, 20(39), 129-138.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. Psicothema,27(1), 45-51.doi: 10.7334/psicothema2014.78

Erdur-Baker, Ö. y Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. Procedia Social and Behavioral Sciences, 32(2), 2771–2776.

Fundación ANAR. (2020). Abuso Sexual en la Infancia y la Adolescencia según los Afectados y su Evolución en España (2008-2019). Edelvives

Garaigordobil Landazabal, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. Revista Científica de Educomunicación, 62(28), 79-90.

Garaigordobil, M. (2011). Bullying and cyberbullying: Conceptualization, prevalence, and assessment. En FOCAD Formación Continuada a Distancia (Open Continued Training). 12th ed., January-April, 2011 (pp. 1-22). General Council of the Official Psychologists' Association.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide

Giménez-Gualdo, A. y Carrión del Campo, J. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de cctuación y estrategias de afrontamiento. Bordon Journal of Education, 70, 43-56.

https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067

Gómez, A. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. Revista Complutense de Educación, 20 (1), 205- 227.

Hernández Prados, M. A.; Solano Fernández, M. I. (2005). La seguridad de los menores en Internet. Actas II Jornadas Nacionales TIC y Educación. TICEMUR

Hernández Prados, M.A. y Solano Fernández, I.M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10 (1), 17-36

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2015). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Disponible en: http://www.ine.es/prensa/np933.pdf

Jose, P., Kljakovic, M., Scheib, E. y Notter, O. (2011). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. Journal of Research on Adolescence, 22, 301-309. doi: 10.1111/ j.1532-7795.2011.00764.x

Kalaitzaki, A. E. y Birtchnell, J. (2014). The impact of early parenting bonding on young adults' Internet addiction, through the mediation effects of negative relating to others and sadness. Addictive Behaviors, 39(3), 733-736.

Kowalski, R Limber, S. y Agatston, P. (2010). Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Desclée de Brouwer.

Law, D.M., Shapka, J.D. y Olson, B.F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. Computers in Human Behavior, 26(6), 1651-1656.https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.013.

Lester, L., Cross, D., Shaw, T. y Dooley, J. (2012). Adolescent bully-victims: social health and the transition to secondary school. Cambridge Journal of Education, 42 (2), 213-233

Linne, J. y Angilletta, M. (2016). Violencia en la red social: una indagación de expresiones online en adolescentes de sectores populares marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires. Salud Colectiva, 12(2), 279-294. doi:10.18294/sc.2016.741

Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A. y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del ciberbullying: situación actual y retos futuros. Papeles del Psicólogo, 37(1), 27-35.

Luengo, J. A. (2011). Cyberbullying. Guía de recursos para centros en casos de ciberacoso. Oficina del defensor del Menor

Menay-López, L. y Fuente-Mella, H. (2014). Plataformas comunicacionales del ciberbullying. Una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. Estudios Psicopedagógicos, 40(2), 117-133. http://dx.doi.org/10.4067/S0718- 07052014000300007.

Merma-Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2019b). La formación docente a debate: ¿Qué saben los futuros maestros sobre los problemas que afectan el clima del aula? En. R. Roig, Investigación e innovación en la Enseñanza Superior (pp. 987-997). Octaedro

Mesch, G.S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. CyberPsychology & Behavior 12,387-393

Mitchell, K. J., Ybarra, M. y Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance abuse. Child Maltreatment, 12, 314-324.

https://doi.org/10.1177/1077559507305996

Panizo, V. (2011). El ciberacoso con intención sexual y el child-grooming. Cuadernos de Criminología: revista de criminología y ciencias forenses, 15,22-33.

Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez-Linares, J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10 (3), 427-437.

Seni Medina, G. D. y Romero Moreno, M. C. (2017). Medios y bullying. Caracterización de los hábitos, preferencias y usos que los jóvenes universitarios hacen de las TIC y su potencial en la convivencia universitaria. Revista De Comunicación De La SEECI, (44), 127-153. https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.127-153

Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparici (coord.) Conectados en el ciberespacio, 77-99. UNED.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. Comunicar, 17(34), 135-143. doi: 10.3916/C34-2010-03-13

Swartz, M.K. (2009). Cyberbullying: an extension of the schoolyard. Journal of Pediatric Health Care,23,281-282.

Trianes, M.V. y Fernández-Figarés, C. (2001). Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria. Descleé de Brower.

Valero, R. (2010). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el status socio métrico. Psicothema, 23 (2), 245-251.

Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. Journal of Adolescent Health, 45, 368-375.

Willard, N.E. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress. Center for Safe and Responsible Internet Use.

Yahya A.S., Khawaja, S. y Chukwuma, J. (2020). COVID-19 and a potential rise in bullying behaviors. The Primary Care Companion for CNS Disorders, 22(3):20com02642. doi: 10.4088/PCC.20com02642.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. Aggression and Violent Behavior, 23, 1-21.

PREVENIR EL BULLYING EN CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DEL PROYECTO ERASMUS+ "M(E) Y(OU) SOCIETY"

FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ
Universitat Jaume I (Castellón)

1. INTRODUCCIÓN

Con los proyectos Erasmus+ KA2, los centros educativos europeos, amplían su política de internacionalización, además de ser una mejora que repercute positivamente en toda la comunidad educativa. Su objetivo es completar y mejorar la formación del estudiantado y profesorado, a fin de aumentar su empleabilidad, y reforzar sus competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, a la vez que sus habilidades sociales, interculturales, y profesionales.

En este marco, es donde se inserta el Proyecto, "*Me You Society*" (2017-2020), en el que participaron tres centros educativos europeos: Elisaveta Bagryana de Sliven (Bulgaria), Colegio Vila Fátima de Burriana, Castellón (España), y Osnovna Šola Milojke Štrukelj de Nueva Gorica (Eslovenia), y cuyo objeto de estudio surge de la preocupación sobre el acoso escolar que se detecta en los centros mencionados.

En el presente artículo, se analizan los datos de la encuesta que se pasó al alumnado participante en el proyecto, al finalizar el curso académico 2018-2019. Su propósito era determinar, el impacto de las actividades programadas durante los dos primeros años, para planificar el último curso, que desafortunadamente quedó interrumpido por la situación sanitaria de la COVID-19.

1.1. Hacía una Definición del Acoso Escolar o Bullying

Según Olweus (1973, 1978), el acoso escolar es un fenómeno antiguo, y del que la mayoría de la ciudadanía de una u otra forma, directa o indirectamente, ha oído hablar e identificado a lo largo de la etapa escolar, si bien, no es hasta la década de 1970, cuando es objeto de investigaciones (Heinemann, 1972; Olweus, 1973).

Desde la primera definición que ofrece Olweus, diciendo que: "un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes" (Olweus, 1999, p.10), esta se ha ido matizando, pero las características que la definen continúan siendo tres: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder.

A pesar del consenso académico al que se ha llegado sobre la definición de acoso escolar, algunas personas investigadoras (Collell, 2006; Hazler, 1996; Ortega, 1998; Rigby, 2002; Smith y Sharp, 1994; Tattum, 1993), han contribuido con sus estudios a una mayor comprensión de este fenómeno. Se trata, en definitiva, de un proceso complejo que lleva a la ruptura de la simetría que tendría que presidir las relaciones entre iguales y la reestructuración de estas bajo un esquema de dominio-sumisión que se mantiene estable en el tiempo (Collell, 2006)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud, lo define, como una forma de maltrato, presente fundamentalmente en los espacios educativos y laborales. Se caracteriza por la exposición repetida de una persona a la agresión física y/o emocional, incluyendo provocaciones, insultos, burlas, amenazas, acoso, escarnio, novatadas, exclusión social o rumores y constituye la primera causa de suicidio adolescente a la que hay que hacer frente (OMS, 2002).

Para Del Rey y Ortega (2007), las matizaciones al fenómeno del bullying, han hecho que muchas investigaciones, según el punto de vista de las autoras, acaben analizando la violencia interpersonal en los centros educativos. En la actualidad hay dos corrientes en cuanto a la consideración del acoso escolar; por un lado la liderada por Olweus quién afirma que el maltrato entre iguales y la violencia son incluidos en el concepto de la agresividad, y para las autoras y otro personal

investigador (Debarbieux y Blaya, 2001), que creen que el bullying es un tipo de violencia interpersonal. Al margen del debate conceptual, la mayoría de las investigaciones en Europa, se centran, en conocer las variables que influyen en el acoso, y diseñar medidas para su prevención e intervención.

1.2. Dimensión y Alcance del Fenómeno del Acoso Escolar

El acoso escolar es un fenómeno preocupante, que se extiende a nivel mundial, aunque hay diferencias significativas según el contexto donde se produzca (Musil et al., 2014). De esta preocupación, especialmente en las aulas de Europa, dan cuenta las investigaciones publicadas (Espelage y Swearer, 2004; Fine-Davis y Faas, 2014; Juvonen y Graham, 2001; Schultze Krumbholz et al., 2015; Smith et al., 2004), sobre todo, aquellas que se centran en la prevención, para evitar que los comportamientos asociados al acoso escolar aparezcan, presentando a su vez, estrategias para combatirlo.

Los problemas derivados de la convivencia escolar y el acoso entre menores constituyen también una de las principales preocupaciones dentro del contexto educativo en España (Cava, 2011; Díaz Aguado, 2005; García-Continente et al., 2010; Monjas et al., 2014; Pérez Fuentes, et al., 2011).

El acoso escolar o bullying, preocupa tanto a los organismos nacionales, como internacionales, por ejemplo, Naciones Unidas, quien, a través de sus agencias especializadas en educación, infancia o salud, es decir, UNESCO, UNICEF y OMS, realiza estudios sobre este tema. Un informe de la UNESCO (2019), evidencia el acoso escolar como uno de los problemas educativos más importantes a nivel mundial, siendo el colectivo de estudiantes LGTBI –los que tienen entre tres y cinco veces más posibilidades de sufrir acoso-, junto con aquel alumnado que no cumple con los estereotipos de género establecidos en una sociedad heteronormativa.

Según este informe, que reúne datos de 144 países, uno de cada tres estudiantes, un 32%, han sido intimidados, en el ámbito escolar. Este porcentaje, desciende hasta un 25% en los centros escolares europeos,

evidenciando un avance significativo en la erradicación de estas prácticas en nuestro continente.

1.3 Proyecto Erasmus+ Me You Society: una Iniciativa para Combatir el Acoso Escolar

El proyecto, *Me You Society*, tenía como finalidad que el alumnado participante en él, fuera capaz de detectar situaciones de acoso escolar y conocer estrategias para prevenirlas en su contexto educativo. El trabajo cooperativo entre los centros educativos hizo posible identificar dichas situaciones, y en consecuencia, generar estrategias para evitarlas.

En cada una de las fases del proyecto se ha integrado a toda la comunidad educativa, pues se necesitan sociedades cohesionadas e inclusivas que permitan a la ciudadanía desarrollar una función activa en la vida democrática del territorio que habitan, y concretamente en los espacios educativos.

Para conseguir su objetivo se planificaron actividades, con la finalidad de desarrollar competencias en el estudiantado, que les ayuden a detectar, prevenir, y enfrentarse de manera proactiva a los casos de acoso escolar en sus contextos educativos. Estas incluyeron, la comprensión y aceptación de sus propios sentimientos, emociones y valores, el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad, y el respeto a las opiniones de los/as demás personas, entre otras.

Los resultados deseados, hacían referencia al profesorado, y al estudiantado. Se esperaba, en cuanto a los primeros, que adquirieran estrategias educativas para llevar a cabo actividades con el alumnado, con el fin de desarrollar habilidades socioemocionales, aumentar su autoestima y poner en valor la cooperación entre iguales.

Respecto al alumnado, se esperaba que aprendiera a aceptarse a sí mismo/a, y a las demás personas, en situaciones formales e informales, entendiendo y gestionando las emociones eficazmente. Todo ello para ser capaces de reaccionar ante situaciones de violencia entre iguales, además de adquirir conocimientos sobre la diversidad en todas sus

formas, y aprender a convivir con ella desde el respeto, y reflexionar sobre sus propias acciones, como punto de inflexión para el cambio.

2. OBJETIVOS

2.1. Del Proyecto Erasmus+ "Me You Society

- Conocer desde donde parte y como se sitúa el alumnado ante el acoso escolar presente en sus contextos educativos.
- Diseñar y planificar actividades para mejorar la autoestima y las relaciones entre iguales.
- Ofrecer herramientas al estudiantado para que sean capaces de detectar y prevenir el acoso escolar.
- Desarrollar competencias socioemocionales para reducir la violencia entre iguales.

2.2. Del Estudio

- Conocer la situación sobre el acoso escolar en los centros educativos que participan en el proyecto.
- Determinar la capacidad del alumnado participante para detectar situaciones de acoso escolar en sus contextos educativos.
- Identificar la conciencia que tiene el alumnado que participa en el proyecto sobre el acoso escolar, y las estrategias que conoce para hacerle frente.
- Evaluar el estado de la autoestima y la percepción de formar parte del grupo-clase, por parte del alumnado que participa en el proyecto.

3. METODOLOGÍA

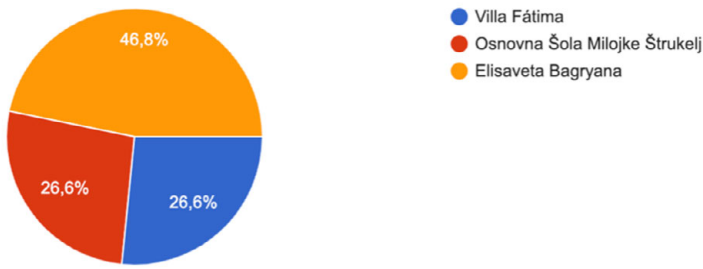
3.1. Muestra

La muestra del presente estudio descriptivo está formada por 94 sujetos, 44 de los cuales se identifican con el género masculino (46,8%) y 50, con el femenino (53,2%).

Por lo que respecta a sus edades, oscilan entre los 12 y 16 años. De 12 años, hay una representación del 21,3%, de 13 años, un 63,8%, de 14 años, un 13,8%, y de 16 años, un 1,1%. La mayoría, el 85,1%, se encuentra en la franja etaria de 12 a 13 años y la edad media es de 12,95 años.

En cuanto a la procedencia (gráfica 1), por centros educativos, un 46,8%, es alumnado de Elisaveta Bagryana (Sliven, Bulgaria); un 26,6%, del Colegio Vila Fátima (Burriana, España); y de Osnovna Šola Milojke Štrukelj (Nueva Gorica, Eslovenia) el 26,6% restante.

***GRÁFICA 1**. Procedencia del alumnado participante en el proyecto Erasmus+*



3.2. Instrumento de Recogida de Datos

Para la obtención de los datos, se ha utilizado un formulario diseñado ad hoc, con google forms, herramienta que posibilita recopilar información de manera fácil y eficiente. Estos formularios, permiten incluir diferentes tipos de preguntas: corta, selección múltiple, verificación, escala lineal, etc.

Consta de siete secciones: información general sobre el cuestionario, datos sociodemográficos, identificación del bullying, concienciación sobre el acoso escolar, estrategias para afrontarlo, escala de autoestima de Rosenberg y sentido de pertenencia al grupo.

En la primera de ellas, se informa sobre el cuestionario, indicando que forma parte del proyecto Erasmus+, *Me You Society*, sobre detección y prevención del acoso escolar, y cuyo objetivo es conocer su impacto en el alumnado participante. Además, se indica que el tratamiento

estadístico de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de las mismas, y que tienen que responder a cada pregunta de manera sincera.

A continuación, se solicita información, sobre datos sociodemográficos -información general sobre grupos de personas-, como el género, la edad y el centro educativo -lugar de procedencia-. El apartado siguiente, consta de dos preguntas para determinar el conocimiento sobre, qué es y a quién afecta el acoso escolar, con el objetivo de identificar si el alumnado que participa en el proyecto Erasmus+, *Me You Society*, puede reconocerlo.

Por lo que respecta a la cuarta parte de la encuesta se diseña con el fin de identificar la conciencia que tiene el alumnado participante sobre el acoso escolar o bullying en sus centros educativos. Y las preguntas de la quinta sección, hacen referencia a las estrategias que conoce y ha puesto en práctica para enfrentarse al bullying.

Las cuestiones que conforman los aspectos relativos a la autoestima se tratan en el siguiente bloque de preguntas. Se utiliza para ello, la escala de Rosenberg (1965), que incluye diez ítems, que valoran los sentimientos de respeto, y aceptación de uno/a mismo/a.

Las frases están enunciadas, una mitad en forma positiva, y la otra mitad en forma negativa, a fin de evitar el llamado efecto de "aquiescencia autoadministrada" -tendencia a contestar siempre afirmativamente-. Los ítems, se responden en una escala tipos Likert, de cuatro puntos (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: totalmente de acuerdo). Para su corrección, tienen que invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados de manera negativa, y posteriormente sumarse.

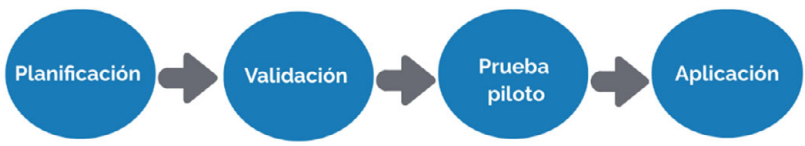
Para finalizar, el último bloque, plantea cuestiones para descubrir la percepción que tienen las personas participantes de formar parte del grupo-clase.

3.3. Procedimiento de la investigación

En la planificación de los contenidos, se determinaron las secciones del formulario y el tipo de cuestiones. Estas se adaptaron a los individuos participantes, empleando preguntas breves y sencillas, con el objetivo de facilitar su comprensión. Además, se enunciaron las categorías de respuesta más convenientes para cada pregunta, fijaron la secuencia de presentación, el número de cuestiones planteadas, y finalmente el diseño de la presentación.

Una vez finalizada la primera versión, se pasó para validar a tres docentes del centro de referencia, aquel que había diseñado el formulario, en este caso, el Colegio Vila Fátima de Burriana (Castellón). Finalizada esta fase, y con algún cambio, se llevó a cabo una prueba piloto a un grupo de alumnos/as de otros cursos diferentes al que iba dirigido. Con esto se consiguió mejorarlo y acercarlo a los sujetos destinatarios. Seguidamente, la aplicación definitiva fue cumplimentada por el alumnado de los tres centros participantes en el día establecido para ello (figura 1).

***FIGURA 1**. Procedimiento de la investigación*



Fuente: elaboración propia

En cuanto al cuestionario, se redactó en inglés, ya que era lengua de comunicación entre los tres centros educativos implicados (Eslovenia, Bulgaria y España). El cumplimiento de este por parte del alumnado se hizo en el aula de informática de cada escuela, y contó con dos docentes, la persona responsable del cuestionario, y la persona docente de inglés, para resolver las dudas que pudieran surgir, tanto desde el punto de vista conceptual como lingüístico. Para facilitar la tarea, antes de empezar, se explicó la finalidad del cuestionario, las partes en las que

se había estructurado, y finalmente, se realizó una lectura comprensiva de cada uno de los apartados.

Para terminar, y una vez cumplimentado el cuestionario, se procedió a previsualizar las gráficas automatizadas de google forms y descargar los datos obtenidos en formato de hoja de cálculo (.xls), para tratarlos con el programa Excel y analizarlos.

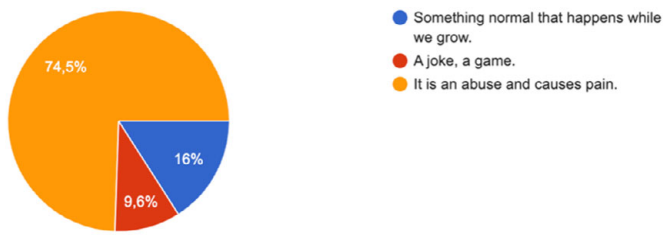
4. RESULTADOS

Efectuado el análisis de las respuestas obtenidas, se procede a destacar los principales hallazgos. Los resultados se presentan siguiendo los apartados/secciones en los que se estructura la investigación

4.1. Qué Es y A Quién Afecta el acoso escolar

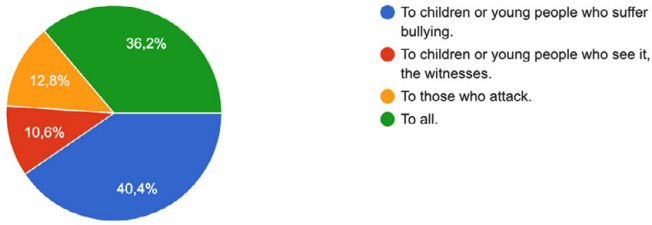
A la primera pregunta: *¿Qué es el bullying para ti*? (gráfica 2), un 74,5%, responde que es un abuso y causa dolor, mientras que para un 16%, es una cosa normal que pasa en la adolescencia, y para un 9,6%, es como un juego; es decir, un 25,4% del total, no lo identifica como un abuso.

GRÁFICA 2. *¿Qué es el bullying para ti?*



En cuanto a la segunda pregunta de este apartado: *¿A quién afecta el bullying*? (gráfica 3), un 40,4%, identifica que a infantes y jóvenes que sufren intimidación, mientras que un 36,2%, considera que afecta a todo el alumnado, y para un 12,8%, solo a aquella persona que atacan, y finalmente para un 10,6%, a los/as infantes y jóvenes que lo ven.

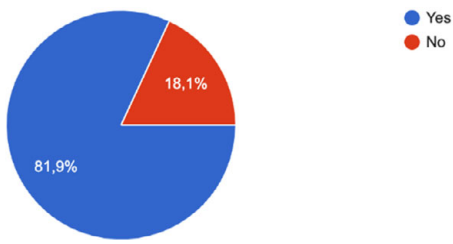
GRÁFICA 3. *¿A quién afecta el bullying?*



4.2. Concienciación sobre el Acoso Escolar

A la primera pregunta: *¿Consideras que puedes identificar una situación de bullying?*, un 81,9% responde que sí que podría reconocerla, mientras que un 18,1%, no sería capaz (gráfica 4)

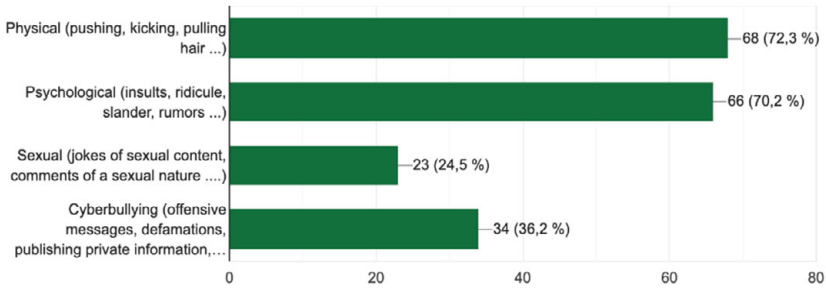
GRÁFICA 4. *¿Consideras que puedes identificar una situación de bullying?*



A continuación, se pregunta, en caso de haber respondido afirmativamente, qué tipos de conflictos pueden identificar -pueden marcar varias opciones- (gráfica 5).

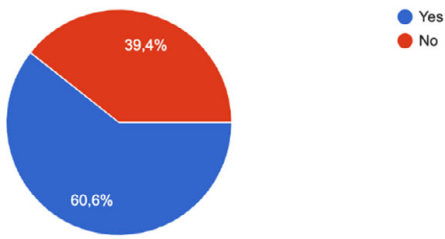
Tanto el acoso físico -incluye golpes, empujones, patadas etc.-, con un 72,3%; como el psicológico -persecución, intimidación, manipulación, etc.-, con un 70,2%, han sido elegidos mayoritariamente, y con diferencia de los siguientes; así en tercer lugar, con un 36,2%, se sitúa, el Cyberbullying, y con un 24,5%, el acoso sexual -que se presenta como un asedio, y generalmente hace referencias sexuales a las partes íntimas del cuerpo de la víctima-.

GRÁFICA 5. *¿Qué tipo de conflictos podías identificar?*



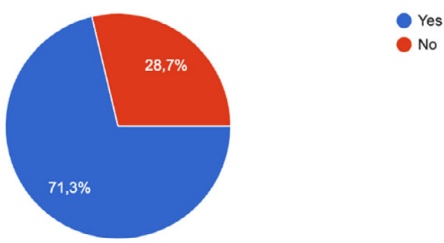
Una vez identificado el tipo de acoso, se les pregunta: *¿Puedes ponerte en el lugar de la persona que sufre acoso escolar?* (gráfica 6). Un 60,6%, contesta afirmativamente, mientras que un 39,4%, no sería capaz de hacerlo.

GRÁFICA 6*. ¿Puedes ponerte en el lugar de las persona que sufre acoso escolar?*



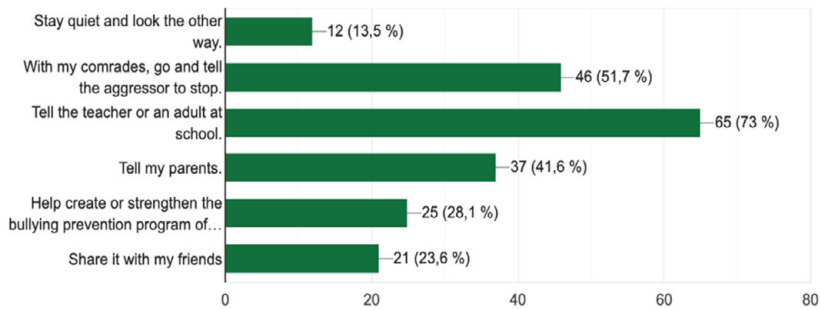
La siguiente cuestión planteada, era saber si actuarían en caso de bullying (gráfica 7). Un 71,3% del alumnado, responde afirmativamente, mientras que un 28,7%, se posiciona como espectador/a, puesto que no se ven capaces de intervenir en una situación de este tipo.

GRÁFICA 7*. ¿Actuarías en caso de bullying?*



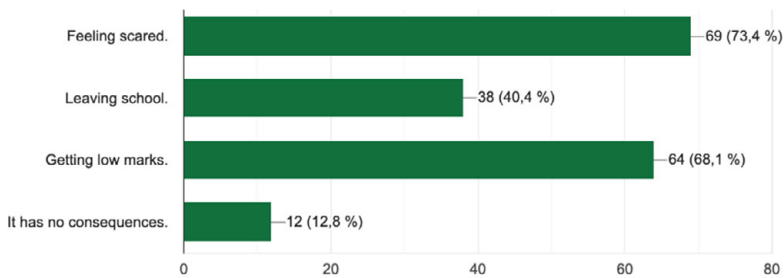
En cuanto, a como actuaría aquel alumnado que intervendría en una situación de bullying (gráfica 8), el resultado arroja una información, donde se observa que mayoritariamente se lo comunicarían o bien a un/a docente o alguna persona adulta que hubiera en la escuela (73%); le sigue, quien informaría a sus compañeros/as (51,7%); quién se lo diría a sus familiares (41,6%); quien ayudaría a crear o reforzar el programa de prevención sobre acoso escolar de su escuela (28,1%); a sus amigos (23,6%); y finalmente quien no se lo diría a nadie (13,5%).

GRÁFICA 8. *En caso afirmativo, ¿cómo actuarías ante una situación de acoso escolar en el centro educativo?*



La última pregunta de esta sección versa sobre sí serían capaces de identificar las consecuencias del acoso escolar -pueden marcar varias opciones- (gráfica 9). El 73,4% identifican el miedo, como la principal consecuencia, seguido de un 68,1%, que se refiere a las bajas calificaciones, un 40,4%, cree que abandonar el colegio, y finalmente el 12,8%, percibe que no tiene consecuencias.

GRÁFICA 9. *¿Podrías identificar cuáles son algunas de las consecuencias de la persona que sufre bullying?*

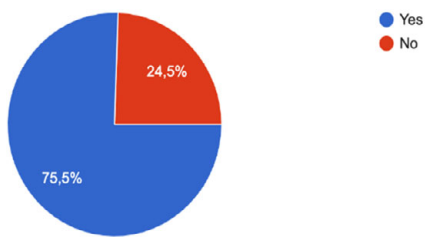


4.3. Estrategias para Afrontar Situaciones de Acoso escolar

La quinta sección del cuestionario trata sobre las estrategias que conoce el alumnado para enfrentarse al bullying. La primera de las cuestiones planteadas alude al aprendizaje de alguna estrategia para combatirlo.

El 75,5%, manifiesta que sí conoce alguna, mientras que un 24,5%, apunta que no ha aprendido ninguna (gráfica 10). Es un dato significativo, a tenor del trabajo que se ha realizado a lo largo de los dos primeros cursos sobre este tema. Es de vital importancia que el alumnado conozca estrategias que planteen acciones y actividades que le ayuden a enfrentarse a situaciones de acoso escolar.

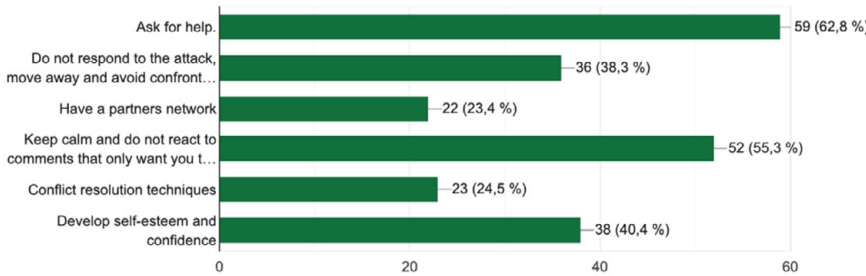
GRÁFICA 10. *¿Has aprendido alguna estrategia para hacer frente al acoso escolar?*



A aquel alumnado que manifiesta conocer alguna estrategia, se le pregunta cuál conoce -pueden marcar varias opciones- (gráfica 11).

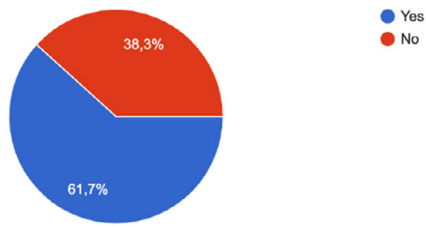
El 62,8%, apunta que pedir ayuda; mientras que un 55,3%, refiere que mantener la calma y no responder a los comentarios; un 40,4%, desarrollar la autoestima y confianza; un 38,3% no responder a los ataques y alejarse de la situación; un 24,5% declara conocer técnicas de transformación de conflictos, y finalmente un 23,4%, tener una red social.

GRÁFICA 11. *En caso afirmativo, marca aquellas estrategias que conoces.*



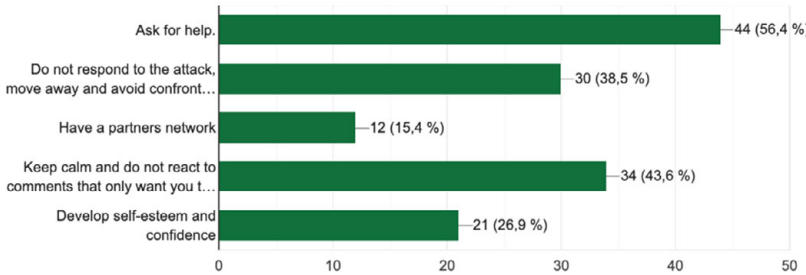
A la cuestión: ¿*Has utilizado alguna de estas estrategias para enfrentarte a una situación de acoso escolar*? (gráfica 12). El 61,7%, responde afirmativamente, mientras que un 38,3%, no las ha usado nunca.

GRÁFICA 12. *¿Has utilizado alguna de estas estrategias para enfrentarte a una situación de acoso escolar?*



En caso afirmativo tenían que marcar cual habían utilizado (gráfica 13). Pedir ayuda ha sido una de las estrategias elegida por el 56,4%; mantener la calma, y no reaccionar frente a los comentarios, ha sido seleccionada por un 43,6%; no responder a los ataques y alejarse de la situación por un 38,5%; utilizar técnicas de transformación de conflictos por un 26,9%; y finalmente, un 15,4% ha elegido tener una red social -de amigos-.

GRÁFICA 13. *En caso afirmativo, marca la estrategia que has utilizado en situaciones de acoso escolar.*



No solo se trata de conocer estrategias y ver si las han utilizado o no, sino de la eficacia de estas, así que también se pregunta, si les han funcionado. A un 81,2% del alumnado, les han funcionado, mientras que un 18,8%, comenta que no tuvieron éxito.

4.4. Aspectos relativos a la Autoestima

En esta sección, se explora la autoestima personal, entendida como sentimientos de valor personal. Su propósito era evaluar el sentimiento de satisfacción que una persona tiene de sí misma. Los porcentajes obtenidos en este apartado por los sujetos participantes fluctuaron entre 13 y 40 puntos, siendo la media general de 29,79 puntos.

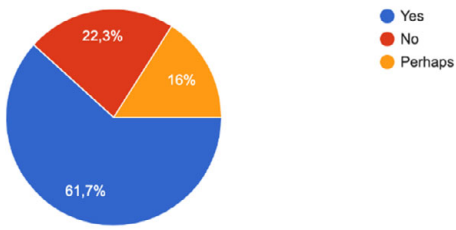
Los datos de este apartado arrojan la siguiente información: del total del alumnado participante, un 26,88%, presenta una autoestima baja -menos de 25 puntos- evidenciando problemas significativos sobre la percepción que tienen sobre sí mismo; un 21,51%, una autoestima media o moderada -entre 26 y 29 puntos-, que no presenta problemas graves, sin embargo, sería conveniente mejorarla, y un 51,61% una autoestima elevada -30 a 40 puntos-, que se considera una autoestima normal.

4.5. Sentimiento de Pertenencia al grupo

Para finalizar, el último bloque, plantea preguntas para descubrir la percepción que tienen las personas participantes de formar parte del grupo-clase.

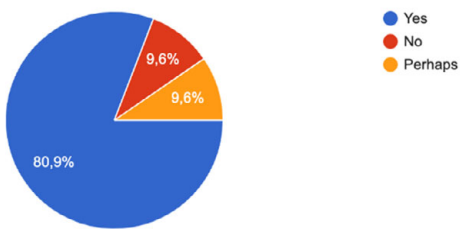
A la primera cuestión, acerca de si ha mejorado la relación con los/las compañeros/as de clase desde que se inició el proyecto, *Me You Society* (gráfica 14), el 61,7%, indica que sí, mientras que el 22,3%, no considera que hubieran mejorado, y el 16%, opina que quizás sí lo había hecho.

GRÁFICA 14. *¿Ha mejorado la relación con tus compañeros/as de clase?*



En cuanto a la siguiente pregunta: *¿Estás contento/a de pertenecer al grupo-clase*? (gráfica 15), los resultados nos muestran, que un 80,9%, están satisfechos/as de pertenecer al grupo-clase, un 9,6%, quizás lo está, mientras que otro 9,6%, no lo está.

GRAFICA 15. *¿Estás contento/a de pertenecer al grupo-clase?*

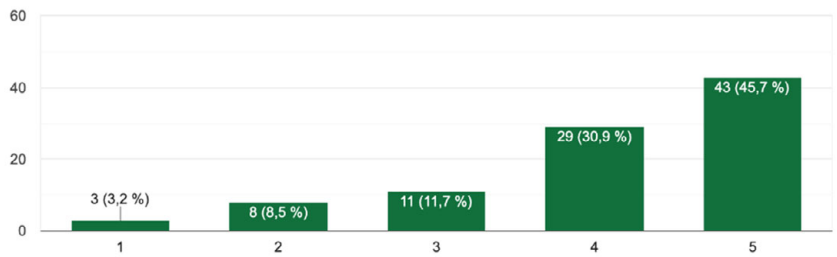


A continuación, se les pregunta sobre el grado de satisfacción, mediante la cuestión: *¿Hasta qué punto estás satisfecho/a de pertenecer al grupo-clase?* (gráfica 16).

El 45,7%, está totalmente satisfecho, el 30,9%, satisfecho, y el 11,7%, se sitúa en un punto intermedio; mientras que un 8,5%, está insatisfecho/a, y un 3,2%, totalmente insatisfecho/a. El 76,6% del total, se siente

encantado/a con el grupo-clase, al 11,7%, le es indiferente, y el 11,7% restante, no se encuentra bien por pertenecer a este grupo.

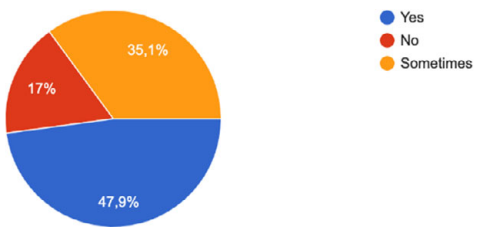
***GRÁFICA 16**. ¿Hasta qué punto estás contento/a de pertenecer a tu grupo de clase?*



La pregunta que se plantea a continuación tiene que ver con la interrelación que se establece entre el grupo-clase, así se les pregunta: *¿Puedes trabajar adecuadamente con tus compañeros/as?* (gráfica 17).

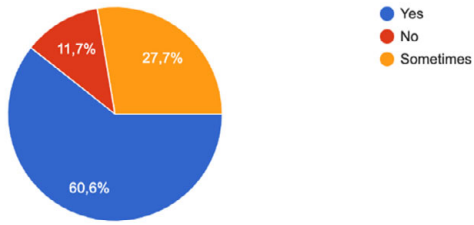
Un 47,9%, dice que trabaja bien con todos/as sus compañeros/as, mientras que un 35,1%, no siempre puede hacerlo, y para un 17% no es satisfactorio.

***GRÁFICA 17.** ¿Puedes trabajar adecuadamente con tus compañeros/as?*



La siguiente cuestión trata sobre la participación del alumnado en clase: *¿Participas activamente en las actividades de grupo previstas para tu clase?* (gráfica 18). El 60,6% responde que si lo hace, un 11,7% que no, y un 27,7%, que a veces.

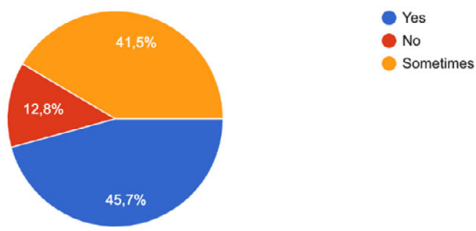
GRÁFICA 18. *¿Participas activamente en las actividades de grupo?*



Aprender a trabajar con todos/as y cada uno/a de los/as compañeros/as de clase mejora las relaciones entre ellos/as y a la inversa y es un paso para evitar situaciones de acoso escolar en el aula.

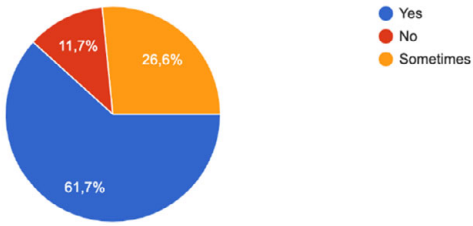
A continuación, es necesario conocer si su opinión cuando trabajan en grupo es valiosa para las otras personas del grupo (gráfica 19). Un 45,7%, responde que sí, un 41,5%, que a veces, y finalmente, un 12,8%, considera que su opinión no es valorada.

GRÁFICA 19. *¿Tu opinión es valiosa dentro del grupo?*



Y finalmente, ante la pregunta: *¿Puedes escuchar las opiniones de tus compañeros/as y respetarlas?(gráfica □□)*, un 61,7%, refiere que si escucha y respeta las opiniones de sus compañeros/as, un 26,6%, que a veces, mientras que un 11,7%, no las escucha y además no las respeta.

***GRÁFICA 20**. ¿Puedes escuchar las opiniones de tus compañeros/as y respetarlas?*



5. DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio residía en conocer la situación sobre el acoso escolar en los centros educativos que participan en el proyecto, *Me You Society*, además de identificar las estrategias para hacerle frente, y evaluar el estado de la autoestima y la percepción de formar parte del grupo-clase.

En primer lugar, se expone aquel que tiene como objetivo, confirmar el conocimiento del alumnado sobre el maltrato escolar. La investigación revela, que, en los centros educativos, en los que se ha realizado la exploración, todavía existe una falta de toma de conciencia por parte del alumnado (25,4%) sobre la necesidad de entender, que el acoso escolar es un abuso y además, causa dolor.

El acoso escolar entre iguales, refieren Ovejero et al. (2013), es un fenómeno que tiene múltiples y variadas causas; y es por eso, que, para entenderlo, tenemos que situarnos en el contexto en que se produce. Para prevenirlo, es conveniente conocer, qué sabe y cómo se sitúa el alumnado ante este problema que golpea cada vez más las escuelas en las últimas décadas.

En cuanto a quién afecta el bullying, es indiscutible que el maltrato escolar, afecta a toda la comunidad educativa, y por supuesto, a la sociedad, puesto que se trata de un fenómeno en el cual intervienen multitud de elementos que superan el ámbito educativo. Solo el 36,2%, considera que afecta a todos y todas, independientemente de ser víctima, agresor/a o espectador/a. El resto, cree que solo afecta a uno/a de ellos/as. Además, parte del alumnado (18,1%), no es capaz de identificar una

situación de acoso escolar, pasando desapercibida en muchos casos, a causa de que las agresiones se interpretan como fenómenos puntuales (Varjas et al., 2009).

Por lo que hace referencia a los tipos de maltrato reconocidos por el estudiantado, destacan, por encima del resto, el físico y psicológico. Las acciones de este último hieren la autoestima y fomentan la sensación de miedo, con el problema añadido de ser difícil de identificar por la comunidad educativa. Hallazgos similares se encuentran en otros estudios (Sanahuja et al. 2013 y 2015) que revelan que la agresión, y más concretamente la física, son los principales motivos de rechazo entre iguales.

Continuando con otros tipos de maltrato, les cuesta detectar el ciberbullying, tipo de acoso cada vez más grave y preocupante (Gabarda, 2014), que está ampliando su rango en los últimos años, y el acoso sexual (24,5%), sobre todo, LGTBfóbico, cuando se produce por la orientación sexual de la víctima. Es necesario que sepan reconocer todos los tipos de agresión, como mecanismo para poder establecer caminos de prevención efectivos (Beltrán et al., 2016).

El alumnado ha indicado que es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona, aunque en un porcentaje significativo (39,4%), no es así, lo cual dificulta los procesos de convivencia, puesto que la empatía, es uno de los recursos para acabar con esta lacra. La capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, y la conducta prosocial en la adolescencia pueden ser factores de protección de la persona, dado que pueden inhibir conductas antisociales, y promover comportamientos de adaptación personal y social (Carlo et al., 2014; Mikolajewski et al., 2014), tan importantes para erradicar el acoso escolar de nuestros centros educativos.

Por otro lado, son conscientes de la necesidad de intervenir en una situación de acoso (71,3%), indicando que informarían sobre hechos identificados como maltrato entre iguales. En primer lugar, al profesorado, y otros adultos, y seguidamente a los/a compañeros/as y amigos/as.

Según los datos, que ofrece la "*Encuesta de Convivencia Escolar y Seguridad en Cataluña*" (2016), elaborada por las Consellerías de Enseñanza e Interior de la Generalitat Catalana, el 55% del alumnado que

detecta acoso escolar reacciona para tratar de evitar el asedio al que se ven sometidos sus compañeros y compañeras. Así pues, tomando como referencia este estudio, el alumnado que ha participado en nuestra encuesta, refiere que actuaría en un 16,3% más que el alumnado de la encuesta de referencia.

La preferencia por el profesorado para comunicar una situación de acoso es estratégica, desde el punto de vista educativo para la transformación del conflicto, puesto que es el agente directo que puede intervenir en la gestión de este tipo de situaciones en el centro. Hay que destacar, además, y es preocupante, aunque en un porcentaje poco relevante, que haya alumnado que no se lo comunicaría a nadie (13,5%).

En cuanto a las consecuencias del bullying que refiere el alumnado son: el miedo, las bajas calificaciones, y el abandono escolar; pero los efectos, van más allá, y hay pruebas que así lo demuestran, porque tienen repercusiones para toda la vida (Olweus, 1994) y algunos de los múltiples efectos son, los bajos niveles de autoestima, la depresión, la inseguridad, la ansiedad, etc. (Olweus, 1994; Slee y Rigby, 1993).

El efecto más inmediato, suele ser la inseguridad (Slee, 1995) provocado por el miedo. Hay que recordar que la escuela tiene entre sus objetivos, garantizar al alumnado un espacio seguro donde pueda desarrollarse académica y personalmente. El acoso escolar, tiene también efectos negativos, en los testigos o espectadores/as, como puede ser el dolor interior por ver sufrir a otra persona y no hacer nada, que puede generarles sentimiento de culpa (Ovejero et al., 2013). Son las víctimas terciarias de la intimidación.

Conocer estrategias para que el alumnado pueda controlar situaciones de violencia entre iguales en las que pudiera verse implicado/a, directa o indirectamente, es vital para terminar con el acoso escolar.

Los resultados del análisis de los datos, en relación al conocimiento de estrategias, nos muestran, que 8 de cada 10, conoce alguna, y entre estas destacan: pedir ayuda, mantener la calma, y no responder a los ataques, entre otras, como se ha citado en el apartado correspondiente; y 6 de cada 10 las ha utilizado, en el mismo orden, que las habían situado en la pregunta sobre si conocían alguna. Por otro lado, a 8 de cada 10, les

funcionaron, lo que nos indica que realizar talleres donde se forma al estudiantado, sobre estrategias para enfrentarse a estas situaciones, es positivo para su posterior puesta en práctica, en caso de necesidad, aunque siempre será mejor que no se produzcan.

Por lo que respecta al sentimiento de satisfacción que una persona tiene de si misma, se utiliza para evaluarla, la escala de autoestima de Rosenberg. Se trata de una herramienta muy utilizada, que sirve para examinar como se valoran a sí mismos/as los y las adolescentes, desarrollada por Rosenberg en 1965. Son numerosos los estudios que han probado las calidades psicométricas de la escala (Hagborg, 1993; Pullmann y Allik, 2000; Schmitt, 2005; Vázquez, 2004).

Según refiere Luna y Molero (2013), la autoestima es la valoración subjetiva que la persona hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo. Se puede considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998) o como un componente de este (Burns, 1990). En cualquier caso, incluye juicios de valor. Se diferencia del autoconcepto, puesto que se trata de una dimensión emocional no cognitiva (Roa García, 2013). Finalmente, como señala Coopersmith (1967), la autoestima es la dimensión evaluativa dentro del autoconcepto que se identifica como una actitud positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal, respecto a sí mismo/a.

Los datos sobre la escala de autoestima de Rosenberg indican, que el alumnado que participa en el proyecto tiene una autoestima media-alta (29,79 puntos), que implica seguridad en uno/a mismo/a. Esta se ve reflejada generalmente en buenas relaciones personales, y es la mejor manera de enfrentarse con posibles dificultades. Establecer vínculos de amistad entre iguales, fomenta la autoestima, mejora las competencias sociales y se disfruta de una mayor cooperación social (Martínez-Ferrer, 2013).

A pesar de estos datos, destacar que el alumnado que se identifica con una autoestima baja (26,88%), presenta inseguridades, se valora poco o nada, y suele llevarle a la pasividad y falta de motivación. Esta, se ha identificado como criterio diagnóstico o como rasgo asociado a 24 trastornos mentales (Mruk, 2006).

Respecto al sentimiento de pertenencia al grupo-clase, el alumnado ha valorado positivamente formar parte del proyecto porque considera que han mejorado las relaciones con sus compañeros/as, es decir, 8 de cada 10, están contentos/as de formar parte del grupo-clase en que se encuentran, y 9 de cada 10, presentan un buen grado de satisfacción.

En la vida y particularmente en la adolescencia, la pertenencia al grupo se plantea como una necesidad y es definida por Baumeister y Leary (1995) como una motivación para las personas. Esta condición implica la necesidad de tener interacciones afectivas positivas en un contexto estable (Calero, 2018). Además, los beneficios para el/la adolescente al estar integrado/a en el centro educativo son evidentes, y le permiten disponer de más recursos y seguridad para hacer frente a situaciones problemáticas, como, por ejemplo, aquellas identificadas como acoso escolar (Martínez-Ferrer, 2013).

6. CONCLUSIONES

El acoso escolar, en sus diferentes manifestaciones, es uno de los problemas que más preocupa en los centros escolares a nivel mundial, puesto que cada día se detectan más casos. Es la comunidad educativa, junto con otros actores sociales, y organismos e instituciones públicas y privadas, quienes tienen que plantear planes educativos para erradicar esta lacra de los centros escolares.

Por ello, se están llevando a cabo diferentes proyectos de mediación entre iguales, con el propósito de mejorar la convivencia en el contexto educativo (Galindo y Sanahuja, 2021) o la ejecución de actividades socioemocionales a través de la literatura (Roselló et al. 2013 y 2015). Es importante incidir en la prevención antes que, en la intervención, y recurrir a ella, cuando la primera no haya sido efectiva.

El objetivo del proyecto, *Me You Society*, ha sido que el alumnado fuera capaz de detectar, y conocer dónde y como se sitúa ante el acoso escolar en sus contextos educativos. El análisis del cuestionario ha servido para plantear las acciones a seguir durante el tercer año del proyecto y proponer actividades para mejorar aquellos resultados más débiles, que

desafortunadamente no pudieron llevarse a cabo todas por la situación sanitaria ocasionada por la COVID-19.

Es necesario que los organismos e instituciones nacionales e internacionales, en este caso la Unión Europea, doten de recursos económicos, formativos y humanos a los centros educativos con el objetivo de acabar con el acoso escolar. Así mismo, tal y como señalan Galindo y Sanahuja (2021) el orientador o la orientadora del centro escolar resulta una figura clave para articular o coordinar proyectos en pro de la convivencia.

Por otra parte, la formación del profesorado y los proyectos educativos que se desarrollan en los centros escolares para concienciar al alumnado sobre el acoso, son primordiales para que este sepa identificar el bullying como un abuso, que interiorice que cualquier persona puede ser víctima, y que podría identificarlo y ponerse en el lugar de la persona que sufre esta situación de acoso, entre otros.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los centros participantes en el proyecto "*Me You Society*": Elisaveta Bagryana de Sliven (Bulgaria), Colegio Vila Fátima de Burriana, Castellón (España), y Osnovna Šola Milojke Štrukelj de Nueva Gorica (Eslovenia).

Este capítulo de libro forma parte de un trabajo más amplio dentro del Proyecto "Me You Society" (Referencia: 2017-1-SI01-KA219-035548_3). Aprobado en el marco del programa Erasmus+ 2017 de la UE, bajo el epígrafe "Asociaciones estratégicas de educación general entre centros escolares". Financiado por la Unión Europea.

8. REFERENCIAS

Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529.

Beltrán, Y. I., Torrado, O. E. y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. Revista Sophia, 12(2), 173-186.

Berck, L. (1998). El yo y la comprensión social. En L. A. Berk. Desarrollo del niño y del adolescente (pp. 571-623). Prentice Hall.

Burns, R. (1990). El autoconcepto. Teoría, Medición Desarrollo y Comportamiento. Ego.

Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J. y Injoque-Ricle, I. (2018). Emotional intelligence and self-perception in adolescents. Europe's Journal of Psychology, 14(3), 632-643.

Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P. y Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. Journal of Adolescence, 37(4), 359-366.

Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. Psychosocial Intervention, 20(2), 183-192.

Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: Un enfoque Psicopatológico. Anuario de psicología clínica y de la salud, 2, 9-14.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents o/ self-esteem. W. H. Freeman and Company.

Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. Escuela Abierta, 10, 77-89.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001). Violence in schools. Ten approaches in Europe. ESF.

Díaz Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de Educación, 37, 17-47.

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Lawrence Erlbaum.

Fine-Davis, M. y Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. Social Indicators Research, 119(3), 1319-1334.

Gabarda, V. (2014). Bullying en el aula. Aprende qué tipos de bullying existen, cuáles son los factores de riesgo y cómo detectarlo y prevenirlo. Universidad Internacional de Valencia.

Galindo, E. I. y Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2 (1), 130-147. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459

García-Continente, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (Bullying) en los adolescentes de Barcelona. Gaceta Sanitaria, 24(2), 103-108.

Generalitat de Catalunya (2016). Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Generalitat de Catalunya. https://bit.ly/3sQJnfg

Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: A concurrent validity study. Psychology in the Schools, 30, 132-136.

Hazler, R. J. (1996). Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization. Accelerated Development.

Heinemann, P. P. (1972). Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna. Naturoch Kultur.

Juvonen, J. y Graham, S. (2001). Peer harassment in school. Guilford Publications.

Martínez-Ferrer, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. In E. Estévez (Ed.), Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores. Síntesis.

Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A., y Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. Psychological Assessment, 26(4), 1259–1267.

Monjas, Mª I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F. J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. Anales de Psicología, 30(2), 499-511.

Musil, B., Tement, S., Bakracevic, K. y Sostaric, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. Children and Youth Services Review, 44, 46-55.

Mruk, C. J. (2006). Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem (3ª ed.). Springer Publishing Company.

Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole, y D.D. Jensen (Eds.). University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Hemisphere.

Olweus, D. (1994). Bullying at school. In Aggressive behavior. Springer US.

Olweus, D. (1999). Sweden. En Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. The nature of school bullying: a cross-national perspective. (pp. 7-27). Routledge.

OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/3EMNPOi

Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y colb. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (pp. 25-36). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (2013). El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales. Biblioteca Nueva.

Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. y Molero, R. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. Aula Abierta, 39 (2), 81-90.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños. CEAC.

Pullmann, H. y Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. Personality and Individual Differences, 28, 701-715.

Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. Jessica Kingsley Publishers.

Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. Edetanía, 44, 241-257.

Roselló, S., García, F., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Sanahuja, A. (2013). Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados. Fórum de Recerca, 18, 505-518.

Roselló, S., García, F., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Sanahuja, A. (2015). Un libro, un tesoro: Utilización de «Ámbar en cuarto y sin su amigo» para desarrollar actividades socioemocionales. Àgora de salut, 77-85. http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.7

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

Sanahuja, A., García, F.J., Marande, G., Milián, I. Rubio, A. y Roselló, S. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. Fòrum de Recerca, 18, 355-366.

Sanahuja, A., García, F.J., Marande, G., Milián, I. Rubio, A. y Roselló, S. (2015). ¿Existen diferencias en la emisión de motivos de rechazo por parte de alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria? Àgora de salut, 65-75. http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.6

Schmitt, D. P. y Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 89, 623-42.

Schultze-Krumbholz, A; Göbel, K; Scheithauer, H; Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyzalski, J., Plitcha, P., Del Rey, R., Casas, J., Thompson, F., y Smith, P. (2015). A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data From Six European Countries. Journal of School Violence, 14(1), 47-65.

Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationschip of Eysenck's personality factors and selfesteem to bully-victim bahaviour in Australian schoolboys. Journal of Personality and Individual Differences, 14, 371–373.

Slee, P. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. Current Directions in Psychological Science, 5, 215–224.

Smith P. K. y Sharps, S. (1994). The problem of school bullying. En P. K. Smith and S. Sharp (Eds.). School bullying: insights and perspectives. Routledge.

Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be?. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO97805115844666

Tattum, D.P. (1993). Understanding and managing bullying. Heinemann Books

UNESCO (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. United Nations Educational.

Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. Journal of School Violence, 8 (2), 159-176.

Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española. Apuntes de Psicología, 22, 247-255.

FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA

ANA CORROTO
Universidad Francisco de Vitoria
VANESA SAINZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes problemas presentes en el contexto escolar por generar consecuencias negativas en los alumnos as es el acoso escolar, también denominado habitualmente por su terminología en inglés *bullying*. Según González Bellido (2015), las situaciones de acoso escolar afectan negativamente tanto al bienestar y desarrollo de los niños, como al ejercicio de sus derechos. Algunas de las manifestaciones en quien sufre acoso escolar pueden ser ansiedad, aislamiento social, miedo o empeoramiento del rendimiento académico, pero también se producen efectos como el deterioro de la autoestima o los pensamientos relacionados con el suicidio (Gairín et al., 2013). Aunque no parezca tan evidente, el acoso escolar afecta también a las personas que desempeñan el rol de espectadores, ya que estos podrían "volverse insensibles frente a las agresiones que ocurren en su entorno no reaccionando ante las injusticias" (Enríquez y Garzón, 2015, p.228). La atención hacia este fenómeno ha aumentado en los últimos años (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011), siendo cada vez más los estudios acerca del tema.

En términos generales, se trata de un maltrato entre iguales, y se basa en conductas violentas de acción repetida y mantenida en el tiempo, con desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador estando los sujetos

implicados en la etapa escolar (Avilés, 2002; Cantera et al., 2021; Olweus, 1993). En definitiva, el acoso escolar es un acto de violencia intencionada que se genera de manera repetida y que se provoca en una relación que presenta desequilibrio de poder (Rodicio-García y Iglesias Cortizas, 2011), con intención de hacer daño (Rigby, 2002).

Las figuras que intervienen y participan adoptan roles diferenciados que pueden variar dependiendo tanto del contexto como del momento en el que se produce este fenómeno. Estos actores son el agresor, que es aquel niño o niña que ejerce la violencia; la víctima, que es quien sufre la violencia; y los espectadores, también llamados observadores pasivos, aquellos que, siendo conscientes de la situación de acoso, simplemente observan sin intervenir o, lo que es lo mismo, no hacen nada para solucionar la situación (Bisquerra et al., 2014; Cantera et al., 2021).

En relación con el tipo de agresiones, aunque pueden tener disposiciones diversas, podemos diferenciar entre conductas de maltrato físico, agresiones verbales, maltrato psicológico o violencia social, atendiendo a la forma en que se expresa y se da la agresión (Gairín et al., 2013; Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011). Dentro de las agresiones físicas podemos destacar las conductas directamente dirigidas al cuerpo, como puñetazos, empujones, patadas y golpes; así como las indirectas, como robar, ensuciar y alterar las pertenencias de la víctima u ocultar objetos (Cantera et al., 2021; Hernández y Saravia, 2016; Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011). Atendiendo al maltrato verbal, Ortega y Mora-Merchán (2008) reconocen los "rumores dañinos" (p.516) y se engloban en este apartado también insultos y apodos malintencionados, burlas, comentarios sarcásticos y calumnias (Hernández y Saravia, 2016). El maltrato psicológico pretende hacer sentir a la víctima en condición de inferioridad mediante la humillación (Echeverri y Vargas-González, 2018). La violencia social, cuya finalidad es "desestabilizar al sujeto en el contexto social en el que se mueve" (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011, p.37) y anularlo dentro del grupo en el que se encuentra, se basa principalmente en ningunear e ignorar (Cantera et al., 2021).

1.1. Factores de protección en el acoso escolar

Los *factores de protección* son circunstancias que favorecen y promueven el desarrollo adecuado de las personas, así como la mejora de su calidad de vida. Según Simón et al. (2019), los factores de protección son variables que evitan o disminuyen el impacto que tiene la intimidación. Elementos que se relacionan, según estudios, con una menor victimización son un buen autoconcepto, una adecuada autoestima, y el dominio de habilidades sociales y de resolución de conflictos (Ferrel et al., 2015; Zych et al., 2018).

El modelo educativo escogido por la familia repercute en la vida de los niños, pudiendo actuar como factor de protección o de riesgo. En el caso del estilo democrático o inductivo, que genera un apego seguro, nos encontramos ante un factor de protección, ya que aumenta dimensiones como la competencia personal, la autoestima o la madurez (De la Plaza y Ordi, 2019).

La propuesta que plantean Del Rey et al. (2008) reconoce que la escuela es responsable de generar "orientación y seguridad" (p.267), de modo que se vaya dando un buen clima de convivencia que evite conductas violentas.

Por otra parte, para que la sociedad actúe como factor de protección, tiene que incentivar y promover valores prosociales como la tolerancia y el respeto, que permiten reducir al máximo el acoso escolar (Cañas-Pardo, 2017).

1.2. Factores de riesgo en el acoso escolar

Como antítesis a los anteriores, los *factores de riesgo* son aquellos que pueden aumentar la probabilidad de que se desarrolle un fenómeno concreto. Se pueden definir como "aquellos aspectos que contribuyen a que se produzca un determinado efecto" (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011, p.64). Para Del Rey et al. (2008), estos factores "predicen, o pueden predecir, la probabilidad de que emerja la situación o fenómeno indeseado" (p.260), que en nuestro caso serían las conductas de acoso.

Entre los factores de riesgo personales, vamos a diferenciar entre rasgos externos e internos de las personas (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011). Dentro de los primeros, los rasgos físicos o culturales que distinguen de la mayoría pueden ser predictores de ser víctima. Además, el género también puede suponer un factor de riesgo, pues según el estudio de Suárez et al. (2020), "los niños son más propensos a ser víctimas de acoso escolar que las niñas" (p.9). Dentro de los factores internos o psicológicos, se reconocen la baja autoestima y la escasez en habilidades sociales como riesgo de ser víctima y la escasez emocional de ser agresor (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011).

La familia es responsable de proveer tanto soporte emocional como ayuda, sin embargo, esto no ocurre en todos los casos. Para Ortega y Mora Merchán (2008) los principales factores de riesgo dentro del ambiente familiar son la ausencia, tanto de afecto como de calidez emocional, especialmente durante los primeros años de vida de los niños; la existencia de violencia ya sea física o psicológica, entre los miembros de la familia; y la ausencia de control, límites y normas, con una excesiva permisividad por parte de los adultos (Armero et al., 2011).

Existen factores de riesgo que dependen del entorno escolar y que pueden aumentar la probabilidad de que aparezcan situaciones de bullying. Entre ellos destacan la organización presente en la escuela, en el caso de aquellos centros donde la estructura jerárquica no permite la participación de toda la comunidad educativa (Armero et al., 2011); la presencia de agresividad y violencia dentro de las aulas (Ortega y Mora Merchán, 2008, p.20); y la ausencia de los adultos en espacios escolares, especialmente en los menos regulados como el patio (Rodicio-García y Iglesias-Cortizas, 2011).

Finalmente, dentro de los factores socioculturales, cabe destacar los valores establecidos en cada una de las culturas, los niveles de socialización y conductas sociales entre los miembros de una comunidad, y la influencia de los medios de comunicación. Con respecto a este último, Castro-Morales (2011) indica que los medios de comunicación "nos exponen continuamente a la violencia" (p.244).

Por lo tanto, a partir del interés por contribuir a la erradicación de las situaciones de acoso escolar en las aulas, nos planteamos el siguiente interrogante, que nos servirá como punto de partida para la presente investigación: ¿Cuáles son los factores de riesgo que influyen en el acoso escolar en la etapa de Educación Primaria?

Considerando la importancia de conocer qué factores influyen en el acoso escolar, y más específicamente cuáles aumentan el riesgo de su aparición en Educación Primaria, se va a realizar una revisión de los estudios previos sobre este tema, para poder prevenir y/o erradicar este tipo de violencia que se produce en los centros educativos. Así, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer una visión empírica de los resultados obtenidos a través de la revisión de investigaciones previas en torno a los factores de riesgo personales, familiares, escolares y socioculturales que influyen e intervienen en el acoso escolar en la etapa de Educación Primaria. De igual manera, la actual revisión pretende contribuir a la difusión de conocimientos que permitan conocer las variables sobre las que es preciso prestar mayor atención en esta etapa escolar, fomentando así los factores de protección y evitando situaciones de riesgo que desemboquen en acoso escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

En este estudio se ha llevado a cabo un diseño documental, tomando como unidad de análisis los documentos de otras investigaciones previas, tanto de fuentes primarias como secundarias. Además, se trata de una investigación descriptiva, siendo las variables analizadas los factores de riesgo que influyen en el acoso escolar, que se concretan en personales, familiares, escolares y socioculturales.

2.2. Muestra

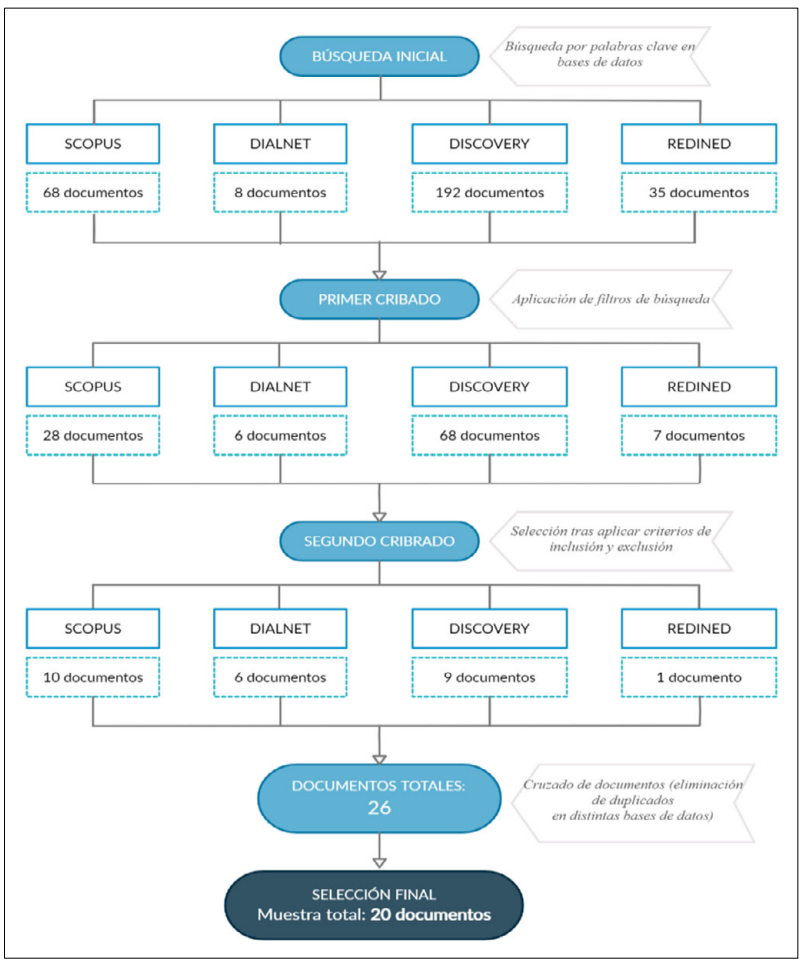
La presente revisión cuenta con una muestra de 20 documentos obtenidos de las bases de datos *Scopus*, *Dialnet*, *Discovery* y *Redined* a partir de los términos de búsqueda seleccionados: ‘acoso escolar’, ‘factores

de riesgo' y 'Educación Primaria'. Se trata de investigaciones que se han realizado en España y que centran su atención en la etapa de Educación Primaria.

2.3. Procedimiento

En la Figura 1 se expone de manera resumida el proceso de selección de la muestra de los artículos analizados, mediante un diagrama de flujo.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos.*



Fuente: elaboración propia

Para comenzar, se realiza una búsqueda en las bases de datos *Dialnet*, *Scopus*, *Discovery* y *Redined* utilizando los términos de búsqueda mencionados anteriormente, obteniendo un total de 303 resultados. Posteriormente se restringe la búsqueda al período 2015-2021, "Idioma español", "Investigaciones en España" y publicaciones con acceso abierto. Seguidamente se lleva a cabo un segundo cribado mediante la lectura de los títulos y resúmenes de las publicaciones obtenidas, seleccionando las publicaciones que cumplen los siguientes criterios: investigaciones llevadas a cabo en España, con una muestra perteneciente a la etapa de Educación Primaria, referidas a factores de riesgo que influyen en el acoso escolar. A partir de esta revisión efectuada quedan 26 documentos, reduciéndose finalmente a 20 artículos tras la eliminación de los duplicados y el cruzado de documentos de distintas bases de datos, que son evaluados por completo para extraer los datos más relevantes de cada investigación.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se parte de la información obtenida a través de las distintas fuentes de estudio. En primer lugar, se realiza un análisis del proceso de selección de los documentos en cada una de las bases de datos, aportando las características de la muestra recogida. Posteriormente, se presentan de manera resumida las ideas más relevantes de las investigaciones revisadas en función del problema planteado y los distintos factores de riesgo analizados.

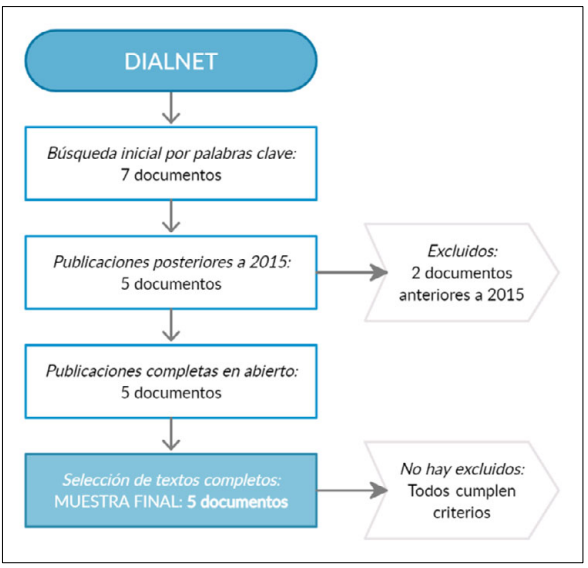
3.1. Análisis del proceso de selección de documentos

A continuación, se detallan los procesos de cribado y selección de documentos en cada una de las bases de datos utilizadas. Además, se muestra información sobre las propiedades bibliométricas y sus frecuencias en relación con la muestra analizada.

3.1.1. Base de datos Dialnet

En la Figura 2 se muestra el proceso de cribado seguido para seleccionar los documentos obtenidos a través de la base de datos Dialnet.

FIGURA 2. *Proceso de cribado de documentos de Dialnet.*



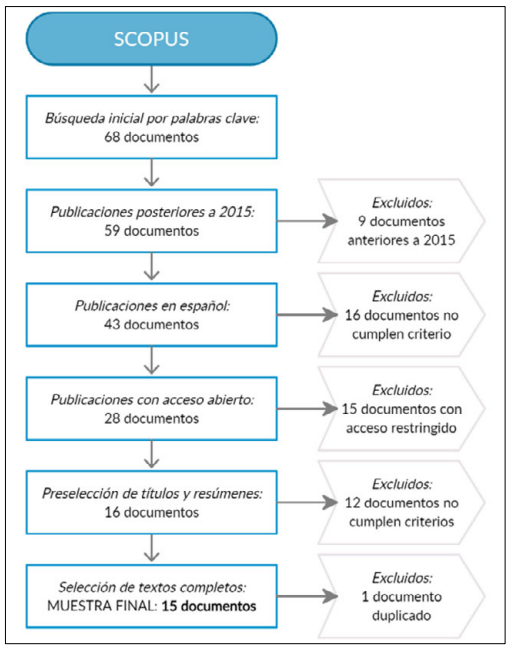
Fuente: elaboración propia

La búsqueda en DIALNET se ha realizado utilizando las tres palabras clave escogidas, obteniendo un total de ocho documentos, de los cuales se eliminan dos por ser anteriores al año 2015, ya que se valora la actualización de las investigaciones revisadas. Estos seis documentos se consideran válidos porque están en abierto, lo que permite el acceso completo a los mismos y además son investigaciones realizadas en España.

3.1.2. Base de datos Scopus

En la Figura 3 se detalla el proceso de cribado seguido para la selección de documentos en Scopus. Mediante las palabras clave y los filtros de búsqueda se obtienen 68 documentos. Tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión y la eliminación de duplicados, se reducen los resultados a diez, constituyendo estos la selección final de los documentos para esta base de datos.

FIGURA 3. *Proceso de cribado de documentos de Scopus.*



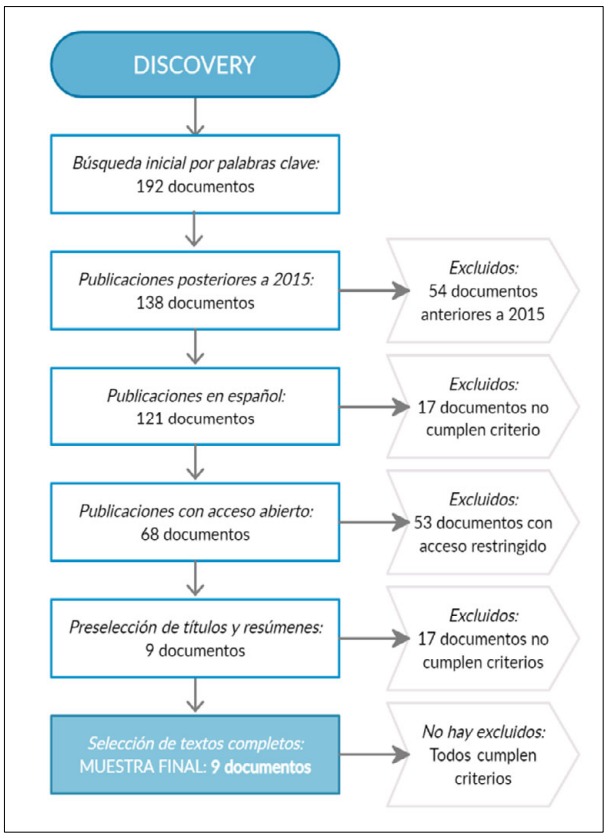
Fuente: elaboración propia

3.1.3. Base de datos Discovery

La búsqueda en DISCOVERY utilizando las tres palabras clave ha permitido obtener 192 documentos. Tras aplicar los filtros de búsqueda, se eliminan las publicaciones anteriores a 2015, quedando 138 resultados. Se filtra también la búsqueda, descartando aquellos artículos que no están en español, reduciendo el número de documentos a 121. Aplicando el filtro "Full text" para seleccionar aquellos resultados que disponen de acceso abierto al texto completo, se obtienen 68 documentos. Con estos resultados, se procede a la lectura de títulos y resúmenes para aplicar los criterios de inclusión y exclusión, seleccionando nueve documentos para hacer la lectura completa. Tras esa lectura en profundidad, no se excluye ningún documento, ya que todos cumplen con los criterios.

En la Figura 4 se resume el proceso de cribado seguido para recopilar los documentos a través del buscador Discovery.

FIGURA 4. *Proceso de cribado de documentos de Discovery.*

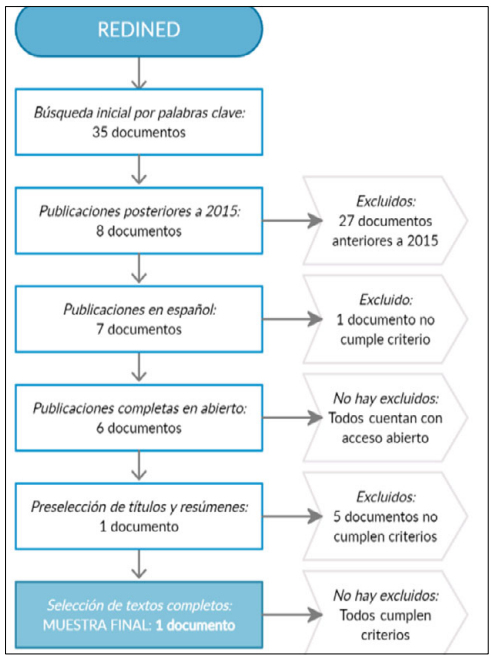


Fuente: elaboración propia

3.1.4. Base de datos Redined

En la Figura 5 se detalla el proceso para la selección de documentos en la base de datos Redined. A partir de la búsqueda por términos clave, se obtienen 35 documentos, de los cuales se eliminan 27 por no hallarse en la franja de publicaciones posteriores a 2015. De los ocho documentos restantes, tras aplicar los filtros de búsqueda de artículos en español y publicaciones de acceso abierto al texto completo, nos quedamos con seis documentos. Aplicando los criterios de inclusión y exclusión, se reduce el número de resultados a una única investigación.

FIGURA 5. *Proceso de cribado de documentos de Redined.*



Fuente: elaboración propia

3.1.5. Características bibliométricas de los documentos analizados

En la Tabla 1 se presentan las frecuencias y los porcentajes según el año de publicación y el tipo de documento de la muestra seleccionada.

En relación al año de publicación, todos los documentos se encuentran entre el 2015 y el 2021, encontrando las frecuencias más altas en los publicados en 2015 y en 2018, representando entre ambos años un 40% del total. Respecto al tipo de documento, el 90% son artículos, siendo solo uno de los documentos una tesis doctoral y otro un capítulo de libro.

TABLA 1. *Propiedades bibliométricas de los documentos incluidos en la revisión (N=20).*

Variable descriptiva		Frecuencia (f)	% sobre el total
Año de publicación	2015	4	20%
	2016	2	10%
	2017	3	15%
	2018	4	20%
	2019	2	10%
	2020	2	10%
	2021	3	15%
Total		20	100%
Tipo de documento	Artículo de revista	18	90%
	Tesis Doctoral	1	5%
	Capítulo de libro	1	5%
Total		20	100.00%

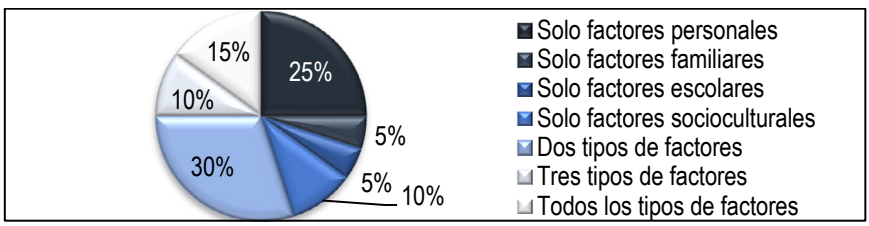
Nota: N es el número total de documentos que conforman la muestra de este estudio

Fuente: elaboración propia

3.2. Análisis de los factores de riesgo

Tras la lectura en profundidad de los documentos, se recogen en este segundo bloque los principales resultados de las investigaciones revisadas. En el Gráfico 1 se presentan los porcentajes de la muestra en función del tipo y el número de factores que se estudian en cada investigación.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de la muestra en relación con el tipo de factores estudiados.*



Fuente: elaboración propia

Tal y como se deriva del gráfico anterior, el 25% de los documentos se centra en estudiar los factores de riesgo personales, un 5% de la muestra los familiares, otro 5% los escolares y un 10% los socioculturales. De los documentos restantes, el 15% aborda los cuatro tipos de factores mencionados anteriormente, un 10% analiza tres de los cuatro tipos de

factores, y el 30% restante describe dos tipos de factores, analizando los factores personales junto con alguno de los otros tipos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la revisión de los documentos según los distintos tipos de factores de riesgo analizados.

3.2.1. Factores de riesgo personales

La Tabla 2 recoge los documentos que relacionan los factores de riesgo personales con el acoso escolar, mostrando los resultados más relevantes respecto a las variables relacionadas con características internas o externas de las personas.

TABLA 2. *Análisis y extracción de datos sobre factores de riesgo personales.*

Autor/es	Título	Año
Cañas-Pardo	Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias	2017
Fernández et al.	Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: Análisis de los factores de riesgo	2021
Fuensanta et al.	Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales	2015
Garaigordobil	Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos	2017
García-Fernández et al.	Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación	2017
González	Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD)	2016
Gutiérrez	Identificación de las características personales y contextuales atribuidas a las víctimas y a los agresores desde la visión del profesorado en formación	2019
León-del Barco et al.	Aceptación-rechazo parental y perfiles victimización y agresión en situaciones de bullying	2015
Machimbarrena y Garaigordobil	Bullying y cyberbullying: Diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria	2018
Medina y Reverte	Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar	2019
Pastor y Blázquez	Evaluación de programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar	2019
Polo del Río et al.	Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying	2015
Rodríguez-Hidalgo	Los predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las necesidades educativas especiales y la discapacidad	2021
Suárez et al.	Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática	2020
Villena	Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social del aula	2016

Fuente: elaboración propia

Con relación a los datos de la Tabla 2, los estudios analizados consideran que pueden actuar como factores de riesgo principalmente el sexo, la conducta antisocial, la falta de habilidades sociales y la escasa inteligencia emocional. Entre las investigaciones revisadas que atienden al sexo, todas muestran en sus resultados que, son los chicos quienes tienen mayor probabilidad de estar involucrados en situaciones de acoso escolar.

3.2.2. Factores de riesgo familiares

En la Tabla 3 se recogen los resultados de los documentos que atienden a los factores de riesgo familiares asociados a la aparición de acoso escolar.

TABLA 3. *Análisis y extracción de datos sobre factores de riesgo familiares.*

Autor/es	Título	Año
Cañas-Pardo	Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias	2017
Fuensanta et al.	Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales	2015
Gallego-Jiménez	Relaciones entre familia y bullying: Una revisión sistemática	2021
González	Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD)	2016
Gutiérrez	Identificación de las características personales y contextuales atribuidas a las víctimas y a los agresores desde la visión del profesorado en formación	2019
León-del Barco et al.	Aceptación-rechazo parental y perfiles victimización y agresión en situaciones de bullying	2015
Suárez et al.	Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática	2020

Fuente: elaboración propia

Respecto a los datos de la Tabla 3, una de las variables familiares más relevantes es el estilo educativo parental, siendo los padres negligentes y autoritarios los que promueven un contexto de mayor riesgo para la aparición del acoso escolar. También se presentan como variables de riesgo para el fenómeno de bullying, la falta de afecto entre los

miembros de la familia y la presencia de violencia en el ámbito familiar, así como la ausencia de normas y de límites claros por parte de los adultos.

3.2.3. Factores de riesgo escolares

Los documentos relacionados con los factores de riesgo escolares se muestran en la Tabla 4.

TABLA 4. *Análisis y extracción de datos sobre factores de riesgo escolares.*

Autor/es	Título	Año
Cañas-Pardo	Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias	2017
García-Fernández et al.	Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación	2017
González	Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD)	2016
Medina y Reverte	Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar	2019
Pastor y Blázquez	Evaluación de programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar	2019
Ruiz et al.	Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria	2015
Suárez et al.	Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática	2020
Villena	Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social del aula	2016

Fuente: elaboración propia

Entre los factores de riesgo escolares de los documentos analizados en la Tabla 4 destacan el bajo rendimiento académico, la falta de supervisión por parte de los adultos y la ausencia de un clima de aula positivo. Asimismo, uno de los estudios expone la falta de programas de educación emocional como variable que aumenta la probabilidad de acoso escolar.

3.2.4. Factores de riesgo socioculturales

En la Tabla 5 se presentan los estudios analizados que abordan los factores de riesgo socioculturales influyentes en el fenómeno del bullying.

TABLA 5. *Análisis y extracción de datos sobre factores de riesgo socioculturales.*

Autor/es	Título	Año
Cañas-Pardo	Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias	2017
Chacón et al.	Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales	2018
Chacón-Cuberos et al.	Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada	2018
Fuensanta et al.	Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales	2015
García-Fernández et al.	Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación	2017
González	Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD)	2016
Suárez et al.	Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática	2020

Fuente: elaboración propia

Los documentos de la Tabla 5 muestran en sus resultados que los factores socioculturales de mayor riesgo para el acoso escolar se centran especialmente en el uso de las tecnologías y los dispositivos de pantalla y videojuegos. También la falta de apoyo social y el aislamiento se consideran como variables que pueden incrementar las situaciones de acoso escolar. Uno de los estudios muestra que la inadaptación a las normas establecidas socialmente también puede vincularse con el fenómeno del bullying.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Partiendo del interés por descubrir qué factores de riesgo potencian las situaciones de acoso escolar en la etapa de Educación Primaria, llegamos a las siguientes conclusiones.

A partir de la revisión de los estudios previos, podemos concluir, en términos generales, que la variable sexo puede suponer un factor de riesgo, siendo los chicos quienes están más implicados en las situaciones de acoso escolar, como víctimas y como agresores (Fuensanta et al., 2015; García-Fernández et al., 2017; León-del Barco et al., 2015; Pastor y Blázquez, 2019; Suárez et al., 2020).

Las habilidades sociales y la inteligencia emocional juegan también un papel fundamental en el acoso escolar. Así, numerosos estudios muestran cómo carencias en la conducta prosocial y en el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas puede repercutir de manera negativa en la aparición de situaciones de acoso (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021; Villena, 2016), siendo fundamental para la prevención el trabajo de las habilidades sociales con los alumnos. También encontramos que la conducta antisocial es un factor que aumenta el riesgo de estar involucrado en este tipo de violencia (Cañas-Pardo, 2017; Garaigordobil, 2017).

Si bien la familia juega un papel fundamental en el desarrollo de los niños y debería ser un factor de protección frente a situaciones problemáticas como el bullying, existen ocasiones en las que el núcleo familiar se convierte en factor de riesgo. Las investigaciones revisadas (Fuensanta et al., 2015; Gallego-Jiménez et al., 2021; González, 2016) nos muestran que los estilos parentales de tipo autoritario y de tipo negligente son factores de riesgo; ya que, como comprueban Gallego-Jiménez et al. (2021) en su investigación, una familia que sea autoritaria "es más proclive a que sus hijos puedan ser agresores o víctimas de *bullying*" (p.13). También encontramos varios estudios en los que se muestra que una escasa relación afectiva en la familia aumenta el riesgo de aparición del acoso escolar (González, 2016; León-del Barco et al., 2015; Suárez et al., 2020).

Es fundamental desde la escuela incidir en la detección de casos de violencia familiar, dando la voz de alarma desde el profesorado cuando sea necesario, pues existe cierta relación entre ser testigo de violencia familiar y estar implicado en situaciones de acoso escolar (Cañas-Pardo, 2017; Gutiérrez, 2019; y Suárez et al., 2020).

Según los documentos analizados, es preciso considerar el clima del aula, pues un ambiente excesivamente competitivo puede dar lugar a un número mayor de conductas violentas (Medina y reverte, 2019). Asimismo, es importante controlar las zonas menos regladas de los colegios, pues el estudio de Ruiz et al. (2015) concluye que se producen más situaciones de acoso escolar en aquellos espacios que tienen menos supervisión por parte de los adultos.

El bajo rendimiento académico se detalla en algunas de las investigaciones analizadas como posible factor de riesgo (García-Fernández et al., 2017; González, 2016; Suárez et al., 2020), por lo que se precisa un sistema educativo que se adapte a las necesidades de cada uno de los alumnos y a sus capacidades.

Por otra parte, encontramos investigaciones que relacionan la ausencia de programas de educación emocional con el incremento de situaciones de bullying (Pastor y Blázquez, 2019). Comprobamos la importancia de generar un clima adecuado en el aula que fomente la cooperación y el ambiente de trabajo positivo entre los alumnos para ayudar a prevenir el bullying. Así, debería evitarse que haya alumnos aislados socialmente, pues esto, influye negativamente sobre los escolares y potencia la aparición de situaciones de acoso (Cañas-Pardo, 2017).

Dentro de los factores sociales y culturales, nos encontramos estudios que relacionan el uso de la televisión y los videojuegos con conductas de victimización, tanto física como verbal (Chacón et al., 2018). Especialmente se debe prestar atención a la utilización de videojuegos de rol que incluyan contenido violento, pues estos pueden dar lugar a conductas agresivas y de victimización en la población escolar (Chacón-Cuberos et al., 2018).

Por otra parte, encontramos investigaciones (Suárez et al., 2020) que afirman, que un bajo nivel socioeconómico es uno de los factores que aumenta el riesgo de acoso escolar. Asimismo, descubrimos estudios que asocian el rechazo o aislamiento social con la implicación en conductas de violencia escolar (Cañas-Pardo, 2017; Fuensanta et al., 2015; Suárez et al., 2020). La inadaptación a las normas sociales también es una variable que eleva el riesgo de aparición de estas situaciones de

violencia (García-Fernández et al., 2017). Por esta razón, es fundamental promover desde la escuela el desarrollo de habilidades interpersonales y fomentar actitudes prosociales.

Tras la realización de este trabajo, se plantea continuar con nuevos objetivos y líneas de investigación que aporten información sobre los factores de riesgo, pero también sobre los factores de protección que inciden en el acoso escolar favoreciendo que dejen de producirse este tipo de situaciones en los centros educativos. Para ello, también es necesario elaborar programas que trabajen sobre estas variables, formando y concienciando así al profesorado y a toda la comunidad educativa, acerca de la importancia de prestar atención a estos factores para poder prevenir y/o erradicar el acoso escolar.

En definitiva, descubrir estos factores puede ser una pieza clave dentro de la prevención, ya que solo se puede trabajar sobre aquello que se conoce. Por lo tanto, a partir de esta investigación se plantea realizar una propuesta práctica enfocada a la prevención del acoso escolar que preste especial atención en reducir y/o eliminar los factores que mayor riesgo presentan para la aparición de conductas de *bullying*.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido desarrollado a través del proyecto “Evaluación del programa TEI para la prevención del Acoso Escolar” (Ref.: UFV2021-09) que ha sido concedido en la Convocatoria de Ayudas Propias a Proyectos de Investigación de la Universidad Francisco de Vitoria.

6. REFERENCIAS

Armero, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. Pediatría Atención Primaria, 13(52), 661-670.

Avilés, J. M. (2002). Intimidación y maltrato entre el alumnado. Stee-Elias.

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., … Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. Desclée de Brower.

Cantera, L. M., Vázquez, M. y Pérez, A. (2021). Situación de bullying en España: leyes, prevención y atención. Olhares: Revista do Departamente de Educação da Unifesp, 9(1), 05-20.

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. Revista Doctorado UMH, 3(1), p7. Recuperado de

Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. Revista de neuropsiquiatría, 74(2), 224-249.

Chacón, R., Castro, M., González, G. y Zurita, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 24(1), art. 3.

Chacón-Cuberos, R., Espejo, T., Martínez, A., Zurita, F., Castro, M. y Ruiz-Rico, G. (2018). Revista Complutense de Educación 29(4), 1011-1024.

Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. Informe de Investigaciones Educativas, 22, 257-273.

Echeverri, M. M. C., y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. Revista Médica de Risaralda, 24(1), 60-66.

Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El Acoso Escolar. Saber Ciencia y Libertad, 225-227.

Fernández, M., Suárez, M., Rojo, J. y Feu, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 97-111.

Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z. y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. Psicogente, 18(33), 188-205.

Fuensanta, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. Revista de Psicodidáctica, 20(1), 139-155.

Gairín, J., Armengol, C y Silva, B. P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. Educación XXI, 16(1), 19.

Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez, L. M. y Solís, P. (2021). Relaciones entre familia y bullying: una revisión sistemática. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 28(1), 1-22.

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. Psychosocial Intervention, 26, 47-54.

García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. Psychology, Society & Education, 9(2), 251-262.

González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). IDP. Revista de Internet, Derecho y Política, (22), 62-81.

González Bellido, A. (2015). Programa TEI "tutoría entre iguales". Innovación educativa, (25).

Gutiérrez, N. (2019). Identificación de las características personales y contextuales atribuidas a las víctimas y a los agresores desde la visión del profesorado en formación. Profesorado, 23(1), 351-374.

Hernández, R. M. y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. Revista de Investigación Apuntes Psicológicos, 1(1), 30-40.

León-del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del Río, M. I. y Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. Anales de psicología, 31(2), 600-606.

Machimbarrena, J. M. y Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. Revista Suma Psicológica, 25(2), 102-112.

Medina, J. A. y Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. Retos, 35, 54-60.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2, 1-23.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. Infancia y aprendizaje, 31(4), 515-528.

De la Plaza, M. y Ordi, H. G. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. Revista de Victimología, (9), 99-131.

Pastor, L. y Blázquez, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. Revista Electrónica de Educación y Pedagogía, 3(5), 22-38.

Polo del Río, M. I., León, B., Felipe, E., Fajardo, F., Gómez, T. y Mendo, S. (2015). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying. Universitas Psychologica, 14(3), 1117-1128.

Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and in early primary school in Australia. National Crime Prevention (Commonwealth Attorney General`s Department).

Rodicio-García, M. L. y Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). El acoso escolar: diagnóstico y prevención. Biblioteca Nueva.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A. Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del bully8ing discriminatorio debido al estigma ligado a las necesidades educativas especiales (NEE) y la discapacidad. Psicología Educativa, 27(2), 187-197.

Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. Educación XX1, 18(1), 345-368.

Simón, M. J., Fuentes, R. M., Garrido, M., Serrano, M. D., Larrañaga, M. E. y Yubero, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por bullying. Enfermería Global, 18(54), 1-24.

Suárez, Z., Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. Revista de Psicología y Educación, 15, 1-15.

Villena, M. D. (2016). Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase [tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

Zych, I., Farrington, D. y Ttofi, M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Agresion and Violent Behavior, 45, 4-19.

VIOLENCIA Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA DE TEMUCO-CHILE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CENVI

FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO
Universidad Mayor, Chile
Universidad de Extremadura, España

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

A partir de la década del 2000, en política pública e investigación se utilizaba el término 'clima escolar', lo que en Latinoamérica ha sido reemplazado por el concepto de 'convivencia escolar' (López, Ascorra, Litichever & Ochoa, 2019). Clima escolar, es una terminología anglosajona transferida del concepto 'clima organizacional' que tiene origen en el ámbito empresarial (López, Ascorra, Bilbao & Carrasco, 2019). Por su parte, el concepto 'convivencia' es de origen latino y es empleado ampliamente en Iberoamérica, sin contar con una traducción al idioma inglés. Según Carbajal (2013), se usa desde la Edad de Oro española en tiempos en que judíos, cristianos y musulmanes compartían un mismo territorio.

En Chile, la aproximación conceptual de la convivencia escolar que asume la política pública se fundamenta en dos paradigmas. Uno de ellos refiere al control y la sanción y el otro a la creación de condiciones para establecer una convivencia democrática, respetando los derechos de cada integrante de la comunidad educativa (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013). En esta lógica se busca el aseguramiento de la sana convivencia por medio de leyes y normativas. Por ejemplo, el artículo 2° de la Ley General de Educación (LGE) está centrado en la formación integral, que supera el aprendizaje de los contenidos curriculares e

incorpora la convivencia con el medio (Ley N° 20370, 2009); El artículo 10° versa sobre los derechos y deberes de la comunidad educativa, teniendo como eje la dignidad, el respeto, la tolerancia y la no discriminación. El artículo 15°en tanto, profundiza en la participación que los integrantes de la comunidad educativa deben ejercer, a través de los diversos estamentos que la conforman.

Se establece así que la escuela en tanto institución educativa es la encargada de promover una convivencia armónica entre los estudiantes aportando espacios para aprender el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la inclusión (Mineduc, 2014; Mineduc, 2020). Se plantea entonces como desafío para todo centro escolar, que su quehacer sea valorado como instancias de formación para aprender a convivir, fortaleciendo el buen trato y la no violencia entre sus integrantes. Las normas de convivencia escolar, que por obligación legal están presentes en los manuales y reglamentos que rigen la vida dentro de las escuelas, aportan a este desafío. Lo señalado subyace en una apropiada gestión de la convivencia, que influirá sobre las formas de interacción de los estudiantes y sus resultados de aprendizajes, lo que trascenderá del espacio educativo a lo largo de sus vidas (Muñoz, Becerra y Riquelme, 2017).

Todo lo anterior, se vincula con los estándares indicativos de desempeño publicados por Mineduc, (2014); Mineduc, (2020), teniendo como propósito que los centros escolares evalúen continuamente sus prácticas de gestión. Dichos estándares en su dimensión de formación y convivencia establecen pautas para: 1) La formación; 2) La convivencia; y 3) La participación y vida democrática (Mineduc, 2014; 2020). De este modo, se resume que la normativa chilena actual respecto a la convivencia escolar está centrada en una perspectiva formativa, que tiene como propósito el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano (Mineduc, 2015). Esto, es especialmente relevante dado que influiría en la prevención de situaciones de riesgo de violencia. Con todo, la responsabilidad queda remitida al estamento directivo y/o administrativo de la escuela, a quien se le asigna el rol de garante del aseguramiento de la sana convivencia escolar en la comunidad educativa. Por lo tanto, es deber del centro escolar propiciar ambientes para el desarrollo integral de los estudiantes y el cumplimiento de normas, que resguarden

sus deberes y derechos según lo establece la Ley Sobre Violencia Escolar (Ley N° 20536, 2011).

1.2. Violencia Escolar

Según Guajardo, Toledo, Miranda y Sáez (2019), el concepto de violencia escolar se construye desde un supuesto ontológico compartido, que sugiere la existencia de una realidad de la violencia en los espacios escolares. En perspectiva de Galaviz- Armenta (2020) la violencia es una construcción social que supera las actuaciones individuales instintivas o irracionales. El ejercicio de la violencia en palabras de Maturana (1992), niega al otro como un legítimo otro en la convivencia. Asimismo, abre espacios para el sometimiento y la vulnerabilidad en contextos que enmarcan el actuar violento dentro de lo socialmente aceptable. Al respecto, Galtung (2016) refiere que la violencia se origina como: 1) Directa, cuando presenta manifestaciones tangibles, sean físicas o verbales; 2) Estructural, cuando es parte del sistema político y económico; y 3) Cultural, cuando se ejerce a través de la religión, las leyes, el lenguaje y otros elementos de la cultura que permitan legitimar la violencia directa y la estructural. Autores como Muñoz y Muñoz (2021) y Muñoz, Rabanal, Contreras y Lara (2021), concuerdan en que la violencia que experimentan los estudiantes en las escuelas chilenas es del tipo estructural.

Se tiene entonces, que la violencia es un constructo histórico asociado a la dominación, en que predominan las relaciones de poder en las interacciones sociales (Muñoz, Becerra y Riquelme, 2017). Esto, según González y Treviño, (2019); y Magendzo, (2019) permite clasificarla como violación a los derechos humanos. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014), ha definido el concepto violencia, como el uso intencionado de la fuerza como poder físico o de hecho como amenaza, con la finalidad de provocar daño físico o psicológico.

En el ámbito escolar, la violencia se concibe como una forma de interacción principalmente entre estudiantes, donde generalmente se usa la fuerza física o psicológica, sin embargo, sólo en ocasiones tendría como propósito causar daño (Cedeño, 2020). Esto, porque habría circunstancias en que el agresor buscaría más bien imponerse dentro de su

entorno. El autor, postula que siendo la violencia una forma aprendida para la resolución de conflictos, tendría la posibilidad de ser erradicada por intermedio de la enseñanza y aprendizaje de mecanismos pacíficos.

La violencia escolar ha sido reconocida como un fenómeno grave y particularmente complejo, dado su uso como estrategia ilegítima para la resolución de conflictos (Menesini y Salmivalli, 2017). Lo anterior se relaciona con los efectos negativos que tiene para todos los implicados en hechos de violencia escolar, cuyas consecuencias son perjudiciales para su desarrollo intelectual, social y emocional (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013). No obstante lo anterior, los síntomas y niveles de afección pueden ser diferentes para cada individuo (Becerra, Muñoz y Riquelme 2015; Garaigordobil, 2018). Por lo expuesto, es factible afirmar que el interés de la investigación y de la política pública en el fenómeno de la violencia escolar, estaría dado por dos elementos relacionados entre sí: 1) Tiene efectos psicosociales negativos en los estudiantes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Albaladejo, 2011; Sánchez y Cerezo, 2011); y 2) Se vincula de manera perjudicial con los resultados de aprendizaje (Murillo, 2011).

La investigación de la violencia escolar en Chile, inició con procesos de validación y adaptación de instrumentos existentes en el medio internacional. Uno de ellos es el instrumento de auto reporte adaptado en Chile por Lecannelier et al. (2011), denominado "Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por abuso de Poder" (MIAP). El "Cuestionario de Violencia Escolar" (CUVE) creado en España por L. Álvarez, D. Álvarez, González, Núñez y González (2006), fue adaptado a Chile por Castro y Vargas (2009) [citado en Guerra, Castro y Vargas, (2011)] con posteriores validaciones respecto a sus propiedades psicométricas llevadas a cabo por D. Álvarez, Núñez, Rodríguez, L. Álvarez y Dobarro (2011) y D. Álvarez, Núñez y Dobarro (2013). Además, el CUVE fue utilizado en un estudio comparativo de violencia escolar entre Chile y España (Guerra et al., 2011).

Dichas investigaciones permiten resumir que la violencia escolar presenta diversas formas de manifestación descritas como física, verbal, exclusión social, disrupción en el aula y a través de medios tecnológicos (Dobarro, Álvarez-García y Núñez, 2014; Álvarez-García, Núñez y

Dobarro, 2013). Las dimensiones referidas, son abordadas en el Cuestionario de Violencia Escolar para la No Violencia [CENVI] de Muñoz et al., (2017), que además incorpora la medición de elementos de gestión de la convivencia escolar percibida por los estudiantes.

Por todo lo expuesto cobra especial relevancia que los centros escolares, midan y conozcan su realidad respecto a los niveles de violencia y a las prácticas de gestión de la convivencia escolar que desarrollan. Lo que permitirá procesos de prevención, intervención y mejora continua en la calidad de las interacciones entre los miembros de las comunidades educativas.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la violencia escolar y gestión de la convivencia en el centro educativo al que pertenecen.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer grupo normativo y puntajes de referencia para el cuestionario CENVI.
- Contrastar los resultados con el puntaje de referencia del grupo normativo.

3. METODOLOGÍA

Se enmarca en la metodología de la investigación educativa cuantitativa (McMillan y Shumacher, 2005). El diseño es de tipo descriptivo transversal que supone la recolección de datos en un solo momento y tiempo determinado (McMillan et al., 2005; Sousa, Driessnack y Costa, 2007).

3.1. Participantes

Se consideró una muestra representativa del centro escolar accedido, cuyo criterio de selección fue: estudiantes que cursaban entre 5º y 8º

año de enseñanza general básica. La muestra la constituyen 175 estudiantes con edades entre 10 y 15 años (M=11,65; DS=1,22) cuyas características se detallan en la tabla 1.

TABLA 1. *Características de los participantes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombres	93	53,1%
	Mujeres	82	46,9%
Edad	10 años	35	20,0%
	11 años	54	30,9%
	12 años	33	18,9%
	13 años	44	25,1%
	14 años	8	4,6%
	15 años	1	0,6%
Nacionalidad	Chilena	173	98,9%
	Extranjera	2	1,1%
Etnia	No pertenece	131	74,9%
	Mapuche	42	24,0%
	Quechua	1	0,6%
	Diaguita	1	0,6%
Curso	5º año Básico	46	26,3%
	6º año Básico	47	26,9%
	7º año Básico	40	22,9%
	8º año Básico	42	24,0%

Fuente: Elaboración propia

3.2. Instrumento

Se aplicó el cuestionario de Convivencia escolar para la no violencia [CENVI] cuyo proceso de elaboración y validación psicométrica se describe en el estudio de Muñoz et al., (2017). El instrumento explora la percepción de los estudiantes en relación con la violencia escolar y

la gestión de la convivencia. La estructura se puede observar a continuación.

TABLA 2. *Estructura del cuestionario CENVI*

Factores	Dimensiones		Abreviatura	Ítems por Dimensión	N° Ítem
Factor 1 Tipos de violencia	1	Violencia verbal	VV	10	1-10
	2	Violencia física-conductual	VF	11	11-21
	3	Violencia social de exclusión	VS	10	22-31
	4	Violencia por medios tecnológicos	VM	9	32-40
	5	Violencia de profesores a estudiantes	VP	9	41-49
Factor 2 Gestión de la convivencia	1	Formación para la no violencia	FV	12	50-61
	2	Gestión para la no violencia	GV	10	62-71
	3	Participación para la no violencia	PV	8	72-79

Fuente: Muñoz et al., (2017)

El cuestionario CENVI mide variables categóricas por medio de una escala de auto respuesta de tipo Likert, donde los encuestados pueden opinar sobre la frecuencia en que se manifestarían los enunciados expuestos en cada ítem. Son cuatro opciones de respuesta que van de 0 a 3 donde: 0=Nunca, 1=Pocas veces, 2=Frecuentemente y, 3=Siempre. Para el factor 1 '*tipos de violencia*' escolar, a mayor puntaje mayor expresión de violencia. En el caso del factor 2 '*gestión de la convivencia*', a mayor puntaje mayores acciones y prácticas favorables para promover la no violencia.

En dicha investigación participaron 1.410 estudiantes de 5° a 8° año de educación general básica, con edades de entre 10 y 14 años, pertenecientes a 6 establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco, Chile. Lo anterior, permite afirmar que se trata de una población de características similares a la que compone el presente estudio. Es dable afirmar que se trata de un instrumento con buenos indicadores de confiablidad, alfa de Cronbach entre, 810 y, 911 para las dimensiones. El

alfa total del factor 1 fue, 962 y del factor 2 fue, 944 (ver tabla 3). Los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, fueron KMO=0,963; Barlett p< 0,001, lo que permitió reducir los datos en factores.

TABLA 3. *Indicadores de confiabilidad del cuestionario CENVI*

Factores	Dimensiones Abreviatura	Ítems por Dimensión	Alfa de Cronbach	Media %	Varianza %	DS %
Factor 1 Tipos de violencia	VV	10	0,810	13,39	35,5%	5,929
	VF	11	0,886	10,21	43,3%	10,821
	VS	10	0,902	10,93	46,5%	7,236
	VM	9	0,886	10,21	43,0%	6,821
	VP	9	0,911	5,76	39,2%	5,901
Factor 2 Gestión de la convivencia	FV	12	0,853	7,49	50,6%	5,633
	GV	10	0,896	18,14	54,1%	8,532
	PV	8	0,890	18,20	54,9%	7,355

Fuente: Muñoz et al., (2017)

Dicho estudio consideró que todos los ítems presentaron una escala de medida ordinal, por lo que se utilizó la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Parciales (ULSMV). Al respecto, los indicadores de ajuste al modelo fueron X2=7993,75; Df=2993; CFI=0,912; TLI=0,91; RMSEA=0,033. En cuanto al estadístico Chi-cuadrado, se tuvo en cuenta que el valor de $\chi 2$ es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con grandes muestras (Jöreskog, 1970; Jöreskog y Sörbom, 1993). Por lo anterior, se consideró adecuado ya que la proporción de la división de los grados de libertad en relación con el índice no fue superior a 3:1 (X2:df ratio <3:1) (Kline, 2005).

3.3. Baremos

Para realizar esta investigación, primeramente, se utilizaron los datos recogidos en el estudio de Muñoz et al., (2017) [N=1410] a fin de establecer el grupo normativo (Martínez, 2014), que fue empleado luego

como población de referencia para interpretar las puntuaciones de los estudiantes del centro educativo objeto del presente estudio [N=175].

Los valores obtenidos, son expresados como porcentaje respecto del puntaje máximo posible que se puede conseguir en cada dimensión. Luego, se procedió a estimar los valores que permitieron separar los puntajes por terciles. Con esto se establecieron niveles de percepción (bajo, medio y alto) de cada sujeto en las dimensiones del factor 1. Asimismo, se establecieron tres niveles de percepción (satisfactorio, intermedio e incipiente) de cada individuo para las dimensiones del factor 2. De esta manera se elaboró la siguiente tabla que, por tratarse de los datos del estudio de Muñoz et al., (2017), en adelante se llamará puntajes de la población de referencia.

TABLA 4. *Puntajes de la población de referencia*

DIMENSIONES abrev.	**INTERVALOS DE PUNTUACIÓN**		
Factor 1	Bajo	Medio	Alto
VV	0 – 23,33	23,33 – 43,33	43,33 – 100
VF	0 – 21,21	21,21 – 39,39	39,39 – 100
VS	0 – 20,00	20,00 – 40,0	40,00 – 100
VM	0 – 7,41	7,41 – 25,93	25,93 – 100
VP	0 – 14,81	14,81 – 33,33	33,33 – 100
Factor 2	Incipiente	Intermedio	Satisfactorio
FV	0 – 38,89	38,89 – 61,11	61,11 – 100
GV	0 – 50,00	50,00 – 73,33	73,33 – 100
PV	0 – 45,83	45,83 – 66,67	66,67 – 100

Fuente: Elaboración propia

A partir de los puntajes de la población de referencia, para cada dimensión se determinó el porcentaje de estudiantes del estudio de Muñoz et al., (2017), que se agrupa en cada uno de los niveles referidos. Con esto, fue posible comparar el porcentaje de estudiantes del presente estudio [N=175] agrupados en cada nivel de percepción, con los porcentajes que muestra la población de referencia [N=1410].

TABLA 5. *Agrupación por niveles, de la población de referencia*

DIMENSIONES abrev.	% DE POBLACIÓN EN EL INTERVALO		
Factor 1	Bajo	Medio	Alto
VV	26,24	39,50	34,26
VF	31,84	37,59	30,57
VS	35,11	32,34	32,55
VM	38,65	27,02	34,33
VP	27,38	37,09	35,53
Factor 2	Incipiente	Intermedio	Satisfactorio
FV	34,82	29,57	35,60
GV	35,39	28,87	35,74
PV	31,91	36,17	31,91

Fuente: Elaboración propia

3.4. Análisis

Visto el apartado anterior, se procedió al análisis de los resultados del centro escolar del presente estudio [N=175]. Los puntajes obtenidos por cada encuestado en las dimensiones fueron estandarizados en intervalo de 0 a 100, para ser contrastados con los de la población de referencia, con la finalidad de establecer en qué nivel se encuentran. Como se indicó, en el factor 1 los niveles son '***bajo***', '***medio***' y '***alto***' ya que refieren a la percepción que cada sujeto tiene sobre la violencia en el establecimiento. Para el factor 2, los niveles son '***satisfactorio***', '***intermedio***' e '***incipiente***' y refieren a la percepción de los estudiantes sobre la gestión de la convivencia escolar que realiza la escuela.

Posteriormente se obtuvo el porcentaje de estudiantes que se agrupa en cada nivel (ver Tabla 6), con el propósito de contrastarlo con la población de referencia. En el factor 1 se considerará que el centro educativo presenta un nivel ***ALTO*** de violencia para una dimensión, si el porcentaje de estudiantes en dicho nivel es igual o mayor que el observado en la población de referencia (tabla 5). En el factor 2, se considerará que la gestión de la convivencia escolar del colegio en una dimensión es

INCIPIENTE, si el porcentaje de estudiantes en dicho nivel es igual o mayor que el observado en la población de referencia (tabla 5).

4. RESULTADOS

4.1. CONFIABILIDAD

Las pruebas de confiabilidad muestran valores similares a los obtenidos en el proceso de validación del instrumento. El Alfa de Cronbach para las dimensiones oscila entre, 765 y, 937. El indicador para el factor 1 es α=,932 y para el factor 2 α=,967.

4.1. CONTRASTE DE RESULTADOS

A continuación, se procede a identificar aquellas dimensiones cuyos resultados representan un riesgo para el centro educativo. Por esto, se centra la atención en los porcentajes en ***nivel ALTO*** para las dimensiones del factor 1 y en el ***nivel INCIPIENTE*** para las dimensiones del factor 2, según se puede apreciar en la Tabla 6.

TABLA 6. *Agrupación por niveles, de la población del estudio*

DIMENSIONES abrev.	% DE POBLACIÓN EN EL INTERVALO		
Factor 1	Bajo	Medio	Alto
VV	31,40	72,00	27,40
VF	44,60	44,60	10,90
VS	48,00	28,00	24,00
VM	29,70	35,40	34,90
VP	55,40	29,70	14,90
Factor 2	Incipiente	Intermedio	Satisfactorio
FV	33,70	18,90	47,40
GV	37,10	24,00	38,90
PV	32,00	33,70	34,30

Fuente: Elaboración propia

Es menester reiterar que, para el presente análisis no primará la distribución de los estudiantes en los tres intervalos referidos en la Tabla 6 para cada dimensión, sino el contraste con la población de referencia, específicamente en los niveles ***Alto*** para las dimensiones de factor 1 e ***Incipiente*** para las dimensiones del factor 2. Lo anterior se aprecia de manera simplificada a continuación.

TABLA 7. *Agrupación por niveles, de la población del estudio*

Dimensiones	Porcentajes en intervalo	Nivel del centro educativo
Dimensiones Factor 1	Si % de sujetos en ALTO	ALTO para la dimensión
VV	≥ 34,26	
VF	≥ 30,57	
VS	≥ 32,55	
VM	≥ 34,33	
VP	≥ 35,53	
Dimensiones Factor 2	Si % de sujetos en INCIPIENTE	INCIPIENTE para la dimensión
FV	≥ 34,82	
GV	≥ 35,39	
PV	≥ 31,91	

Fuente: Elaboración propia

4.1. Tipos de violencia

4.1.1. Violencia verbal

El porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel Alto de Violencia Verbal alcanza el 27,4% situándolo en 6,86 puntos porcentuales por debajo de la población de referencia. De este modo no se considera que el centro escolar presente *Niveles Altos* de Violencia Verbal.

4.1.2. Violencia física

Los estudiantes que se ubican en el nivel Alto de Violencia Física alcanzan el 10,9%, esto es 11,57 puntos porcentuales menos que la población de referencia. Por lo tanto, no se considera que el centro escolar presente *Niveles Altos* de Violencia Física.

4.1.3. Violencia social

Un 24% de los estudiantes se agrupa en el nivel Alto de Violencia Social, 8,55 puntos porcentuales menos que la población de referencia, motivo por el cual no representa un *Nivel Alto* de este tipo de violencia para el centro escolar.

4.1.4. Violencia por medios tecnológicos

En el nivel Alto de Violencia por Medios Tecnológicos se sitúa el 34,9% de los estudiantes, quedando por encima de la población de referencia en 0,57 puntos porcentuales. De esta manera, se considera que el centro escolar presenta un *Nivel Alto* de este tipo de violencia, lo que constituye un elemento de riesgo para la sana convivencia escolar.

Esta dimensión refiere a comportamientos violentos donde las agresiones son principalmente a través del teléfono móvil e Internet, utilizando fotos, grabaciones o mensajes con la intención de causar daño. Una vista detallada de esta dimensión muestra los ítems y el porcentaje de estudiantes que respondieron "frecuentemente" o "siempre", ordenados de mayor a menor según porcentaje de respuestas.

TABLA 8. *Porcentaje de estudiantes que responde Frecuentemente o Siempre, a los ítems de la dimensión Violencia por medios tecnológicos*

Nº	Ítem	"Frecuentemente" o "Siempre"
32	En mi colegio algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes de texto por WhatsApp, Line, correo electrónico u otros.	21,10%
34	En mi colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de compañeros/as para burlarse.	19,40%
33	En mi colegio hay estudiantes que ofenden, insultan o amenazan a otros por medio de redes sociales como Facebook, Tuenti, ask.fm u otros.	18,30%
35	Algunos estudiantes hacen comentarios, o suben fotos o videos de compañeros/as para avergonzarlos o dañar su imagen.	16,50%
39	Algunos estudiantes crean cuentas o perfiles en redes sociales con nombres falsos para difundir comentarios que avergüenzan o intimidan a otros.	12,60%

37	En el colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de profesores.	10,30%
38	Ciertos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a los profesores, por medio de redes sociales como Facebook, Tuenti, ask.fm, u otros.	9,00%
40	Hay estudiantes que se apropian del Facebook o Correo de otros compañeros, para ver contenido privado, burlarse, amenazar o agredir.	8,00%
36	Hay estudiantes que graban videos o hacen fotos a compañeros/as para amenazarles o chantajearles.	5,30%

Fuente: Elaboración propia

Los mayores porcentajes se dan en situaciones asociadas a insultos y burlas, por intermedio de redes sociales comunes entre estudiantes del grupo etario en que estos se encuentran. Se evidencia también que las formas para ejercer este tipo de violencia son el uso de textos, imágenes y videos.

4.1.5. Violencia de profesor a estudiante

El porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel Alto de Violencia de Profesor a Estudiante es de 14,9%, considerablemente por debajo de la población de referencia, 20,63 puntos porcentuales menos que ésta. Se destaca además que el 55,4% de los estudiantes se sitúan en el Nivel Bajo de este tipo de violencia. En consecuencia, la Violencia de Profesor a Estudiante no representa un elemento de preocupación para el centro escolar.

4.2. Gestión de la convivencia escolar

4.2.1. Formación para la no violencia

Los estudiantes cuya percepción los sitúa en un nivel Incipiente respecto a la Formación para la No Violencia, representan el 33,7%, lo que está 1,12 puntos porcentuales por debajo de la población de referencia. Así, la gestión respecto a esta dimensión no se encuentra en categoría de *Incipiente*, por el contrario, el porcentaje de estudiantes ubicados en Satisfactorio supera en 11,8% a la población de referencia. No obstante, una vista detallada de esta dimensión muestra los ítems y el porcentaje

de estudiantes que respondieron “pocas veces” o “nunca”, ordenados de mayor a menor según porcentaje de respuestas a los ítems.

TABLA 9. *Porcentaje de estudiantes que responde Pocas veces o Nunca, a los ítems de la dimensión Formación para la No Violencia*

Nº	Ítem	“Pocas Veces” o “Nunca”
56	La escuela hace talleres con los apoderados para hablar de violencia y maltrato en las redes sociales.	76,00%
55	La escuela hace talleres con los apoderados para prevenir situaciones de violencia o robo en el colegio.	70,30%
60	En este colegio se organizan eventos como campañas y talleres para prevenir situaciones de violencia y acoso entre estudiantes.	62,30%
59	En este colegio los estudiantes hemos hecho acciones que nos han ayudado a disminuir la violencia y mejorar la convivencia en las salas de clases.	47,50%
58	Los estudiantes tenemos espacios para hablar sobre los conflictos que ocurren entre compañeros y logramos llegar a acuerdos para resolverlos.	45,10%
61	Hay espacios en la semana (como las clases de orientación) en que nos dedicamos como curso a conocernos y aprender a convivir.	42,20%
57	En este colegio los profesores promueven que los estudiantes se disculpen cuando lastiman a alguien.	41,20%
53	Los estudiantes reflexionamos junto a los profesores sobre situaciones que nos pueden llevar a conductas violentas.	40,00%
54	Los profesores no han enseñado a controlar el enojo y evitar la violencia para resolver pacíficamente los conflictos.	36,50%
51	En este colegio, reflexionamos junto a los profesores sobre las consecuencias que tiene el maltrato, la violencia o el abuso.	34,80%
52	En el colegio hemos hablado sobre las consecuencias de la violencia a través de medios sociales.	33,70%
50	En clases los profesores nos ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que existen entre compañeros/as.	32,50%

Fuente: Elaboración propia

Como se indicó, la dimensión no se encuentra en un desarrollo *Incipiente*, pero la tabla anterior muestra una serie de situaciones susceptibles de mejorar en la gestión de la convivencia escolar. Más del 70% de los estudiantes refieren la inexistencia de actividades preventivas que incorpore a estudiantes y familias. Sobre el 40% de los estudiantes manifiestan la no realización de acciones por parte del centro escolar, tendientes a la prevención de la violencia.

4.2.2. Gestión para la no violencia

La dimensión Gestión para la No Violencia, contiene en el nivel Incipiente de percepciones al 37,10% de los estudiantes, 1,16 puntos porcentuales sobre la población de referencia. Lo anterior muestra que la gestión respecto a esta dimensión está disminuida, encontrándose en un *Nivel Incipiente* de desarrollo en el centro escolar. Una vista detallada de esta dimensión muestra los ítems y el porcentaje de estudiantes que respondieron "pocas veces" o "nunca", ordenados de mayor a menor según porcentaje de respuestas.

TABLA 10. *Porcentaje de estudiantes que responde Pocas veces o Nunca, a los ítems de la dimensión Gestión para la No Violencia*

Nº	Ítem	"Pocas Veces" o "Nunca"
69	El colegio ofrece orientación a los padres de estudiantes que han sido víctimas de violencias.	58,90%
70	En este colegio se hace seguimiento a los estudiantes que han participado como agresores o víctimas en situaciones de violencia.	53,20%
71	Existen personas capacitadas en este colegio, para ayudar a los estudiantes que presentan problemas de violencia.	42,30%
62	En este colegio se aplican sanciones a los estudiantes que maltratan, discriminan o son violentos con otros.	42,30%
63	En este colegio se aplican con claridad las sanciones cuando hay violencia o abuso entre compañeros/as.	41,80%
67	En este colegio se enseñan normas que hablan de no robar ni tomar las cosas de los demás.	37,70%
65	En este colegio se difunden las normas que hablan de no insultar ni golpear a las demás personas.	37,20%
66	En este colegio se refuerzan las normas sobre no hacer bromas pesadas, porque causan daño a los compañeros/as.	35,40%
68	En este colegio cuando un estudiante violenta o acosa a otro, los padres son citados por el inspector o profesor jefe.	34,30%
64	En este colegio todos los profesores saben qué hacer para resolver un conflicto.	33,10%

Fuente: Elaboración propia.

Más del 50% de los estudiantes considera que no se presta apoyo a las víctimas de violencia y a sus familias y, más del 40% estima que en el centro escolar no hay personas capacitadas para ayudar a los estudiantes frente a hechos de violencia. Más del 40% de los estudiantes percibe

que pocas veces o nunca, se aplican medidas a los estudiantes agresores y que no hay claridad respecto a las normas para tales situaciones.

4.2.3. Participación para la no violencia

El 32% de los estudiantes se agrupa en el nivel Incipiente de la dimensión Participación para la No Violencia, 0,09 puntos porcentuales sobre la población de referencia. Así, la gestión respecto a esta dimensión estaría disminuida, encontrándose en un *Nivel Incipiente* de desarrollo en el centro escolar. Una vista detallada de esta dimensión muestra los ítems y el porcentaje de estudiantes que respondieron "pocas veces" o "nunca", ordenados de mayor a menor según porcentaje de respuestas a los reactivos.

TABLA 11. *Porcentaje de estudiantes que responde Pocas veces o Nunca, a los ítems de la dimensión Participación*

Nº	Ítem	"Pocas Veces" o "Nunca"
74	Los estudiantes ayudamos para que se cumplan las normas acordadas.	54,20%
73	Analizamos en grupo sobre el porqué de las normas del colegio.	53,10%
72	Los estudiantes participamos en la elaboración del reglamento de convivencia escolar, sus normas y sanciones.	46,90%
75	En nuestro colegio o curso nos piden organizarnos para defendernos y que nunca ocurra bullying.	46,30%
79	Entre nosotros nos apoyamos cuando vemos que alguien sufre violencia.	39,40%
76	Cuando sabemos de algo grave que está pasando en el colegio, lo informamos con confianza al director/a inspectores o profesores.	38,20%
78	Los estudiantes nos sentimos escuchados por el director/a, inspectores y profesores.	36,60%
77	Si un estudiante está sufriendo maltrato de parte de otros, puede pedir ayuda a un adulto del colegio.	33,70%

Fuente: Elaboración propia

Se aprecian cifras cercanas al 50% de estudiantes, cuya percepción es que no existe o es poca la colaboración de su parte en el cumplimiento de normas, que las mismas no se analizan en conjunto y que no hay instancias participativas en la elaboración de los reglamentos, normas y sanciones. Más del 30% de los estudiantes señalan que no existe la confianza para apoyar a una víctima de violencia, o de pedir ayuda a los adultos de la escuela frente a situaciones de maltrato escolar.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio permiten observar dos tendencias generales que son opuestas entre sí. La primera, se refiere a los tipos de violencia, los que exponen que los estudiantes observan y experimentan en general, bajos niveles, destacando la violencia profesor estudiante, con una prevalencia 20,63 puntos porcentuales menos que la población de referencia.

Si bien la violencia por medios tecnológicos agrupa a un conjunto significativo de estudiantes en un nivel alto, el contraste con la población de referencia permite observar una distancia estadística de 0,57 puntos porcentuales superior a ésta. Dicha diferencia al ser mínima, haría factible no considerarlo necesariamente como un indicador crítico. No obstante, aporta significativamente en constatar que el desafío del centro escolar está en la mediación del uso efectivo/positivo de los recursos tecnológicos y los medios digitales de comunicación. Esto, tanto al interior del espacio escolar como en el entorno social y familiar, lo que demandaría una articulación para la colaboración entre los actores del medio educativo y social.

La segunda, se refiere a la gestión de la convivencia escolar, cuya tendencia en la percepción global de los estudiantes es negativa y en mayor medida que la población de referencia. Reflejado esto, en que la gestión para la no violencia y la participación para la no violencia son enmarcadas en un nivel incipiente de desarrollo. En este contexto, los estudiantes señalan como principales motivos: 1) La escasez de talleres con la comunidad educativa sobre violencia tanto en el medio escolar como en las redes sociales; 2) La escasa o nula existencia de eventos internos

para formar en contra de la violencia y acoso entre estudiantes; 3) El escaso o nulo apoyo a los padres de estudiantes que han vivido algún tipo de violencia y el deficiente seguimiento a los casos de violencia ocurrido a los estudiantes de la escuela; y 4) La inexistencia de espacios de reflexión sobre las normas del colegio, su sentido y el rol de los estudiantes en su cumplimiento.

Es significativo constatar que al interior del centro escolar exista una baja percepción de violencia y una baja valoración sobre la gestión de la convivencia escolar, apareciendo como resultados disociados. Así, la baja violencia escolar experimentada por los estudiantes no se relaciona con una política preventiva ni paliativa implementada por directivos y profesores. Por el contrario, los resultados permiten inferir que los bajos niveles de violencia al interior del centro escolar obedecen a una casuística, dada por las características de los estudiantes y su comportamiento autónomo al interior de la escuela.

Caso similar, donde el modelo de gestión de la convivencia escolar no incide de manera directa en la convivencia interna de la comunidad educativa, es el documentado por Carvajal, Garrido y González (2019). Los autores señalan que incluso, una gestión técnica y operativamente deficiente por parte de los equipos de convivencia escolar, podrían reportar buenos resultados en la percepción de la comunidad educativa. Esto, en la perspectiva de Muñoz y Quintriqueo (2019) se refiere al imaginario colectivo de la escuela como espacio simbólico de poder y de orden social, moral y político, lo que haría que los estudiantes tuvieran un comportamiento particular al interior de la escuela.

En el estudio, como parte de las causas centrales de la baja percepción respecto de la convivencia escolar, se sitúa la articulación educativa entre la escuela, la familia y la comunidad. Esto se relaciona con el carácter colonial del sistema escolar chileno en general, y de la escuela en La Araucanía en particular. Estructura que ha conllevado la exclusión histórica de la familia y comunidad, del medio escolar, haciendo recaer en el profesor y en la institución escolar la función de educar (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Muñoz, 2016; Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019; Muñoz, 2021; Muñoz et al., 2021). Hecho que remarca el sentido funcionalista de la participación de la

familia y comunidad en la escuela, cuyo sentido principal es la suplencia y complementariedad de la escolarización en los espacios extraescolares, quedando 'idealmente' marginada de las instancias de toma de decisiones (Rivas y Ugarte, 2014; Muñoz, Quintriqueo et al., 2019).

Finalmente, se constata el desafío de propiciar una articulación educativa entre la familia, escuela y comunidad desde un modelo de colaboración, que permita construir un proyecto común, que, en tanto comunidad educativa, propicie la gestión efectiva de la convivencia escolar.

6. CONCLUSIONES

Suele ocurrir que diversos estudios de validación de cuestionarios o escalas psicométricas se limitan a entregar resultados de confiabilidad, validez y ajuste, sin aportar información o propuestas referidas a la utilización futura de los instrumentos y la interpretación de los resultados.

Lo anterior, hace difícil que los centros educativos apliquen e interpreten resultados de instrumentos de manera confiable. Hecho relevante, en consideración a la necesidad de realizar mediciones vinculadas a la violencia y convivencia escolar, para así poder mejorar estos elementos que son parte de las demandas de la política pública y desde luego, de los estudiantes.

En este sentido, el estudio representa un insumo relevante en el medio escolar local y regional, toda vez que cumplió el objetivo de establecer el grupo normativo y puntajes de referencia para el cuestionario CENVI. Esto, se logró a partir del análisis de los datos del estudio de Muñoz et al., (2017), en tanto población de referencia para la ciudad de Temuco. Lo anterior, permitió un análisis detallado de la percepción de violencia y gestión de la convivencia de los estudiantes de un centro escolar de la misma ciudad.

Los indicadores de confiabilidad del cuestionario CENVI para la muestra N=175, se consideran buenos, lo que tendría explicación en la extensión que posee (79 ítems), sin embargo, futuras investigaciones podrían considerar la elaboración de una versión abreviada del

instrumento, con la finalidad de facilitar a las escuelas la utilización del cuestionario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos al Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Extremadura, España y a la Dirección de Postgrados en Educación de la Universidad Mayor, Chile. La presente investigación, se da en el contexto del apoyo permanente de diversos centros educativos chilenos, que permiten el acceso a sus unidades educativas contribuyendo así a la generación de conocimiento.

8. REFERENCIAS

Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, España]. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf

Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, D. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. Anales de psicología, 29(3), 1060-1069. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431

Álvarez, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3- ESO. Apuntes de Psicología, 31(2), 191-202. Recuperado de http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/322/296

Álvarez, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics, 16(1). Recuperado de http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/1146/786

Álvarez, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. Educación XX1 [en línea], 17(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa

Álvarez, L., Álvarez, D., González, M. P., Núñez, J. C., & González, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. Psicothema, 18(4), 686- 695. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/3295.pdf

Becerra, S., Muñoz, F., y Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 190, 156–163. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 13-35. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403

Carvajal, V., Garrido, C. y González, F. (2019). Gestión directiva en la convivencia escolar, desde la percepción de los profesores. Tesis presentada para optar al Grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación, Mención Administración y Gestión Escolar. Universidad Mayor, Chile.

Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia Escolar entre Adolescentes y sus Implicaciones en el Ajuste Psicosocial: Un Estudio Longitudinal. Revista Psicodidáctica, 15 (1) 21-24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968002

Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. Revista Universidad y Sociedad, 12(5), 470-478. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500470

Galaviz-Armenta, T. (2020). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. ÁNFORA, 28(50), 161-182. https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En Gobierno de España, Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: Comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva (pp. 147-168). Ministerio de Defensa. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf

Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención. UOC.

González, M. y Treviño, D. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 31(1), 123-147. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teri.19616

Guajardo, G., Toledo, M, Miranda, C. y Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. Cinta de Moebio, (65), 145-158. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2019000200145

Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra Española. Revista iberoamericana de psicología y salud, 2(1), 75-98. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004

Guerra, C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. Psicothema, 23(1), 140-145. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207022.pdf

Joreskog, K., Sörbon, D. (1993) LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.

Kline, R. (2015). Principies and practice of structural equation modeling. New York: Guilford.

Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F., & Ascanio, L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. Revista médica de Chile, 139, 474-479. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872011000400009

Ley 20370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 12 de septiembre de 2009. Recuperado el 05 de enero de 2017 desde http://bcn.cl/1m0i2

Ley 20536. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 17 de septiembre de 2011. Recuperado de http://bcn.cl/1lzbx

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., y Carrasco, C. (2019). De la violencia a la convivencia escolar: Una década de investigación. En Ascorra, P. y López V. (Eds.), Una década de investigación en convivencia escolar (pp. 15-50). Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV.

López, V., Ascorra, P., Litichever, L. & Ochoa, A. (2019). Editorial sección temática violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. Psicoperspectivas, 18(1), 1-8. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00001.pdf

Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 39(1), 377-391. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022

Magendzo, A., Velasco, S., y Morales, P. (2019). Significaciones de jóvenes universitarios sobre derechos humanos. Revista Latinoamericana De Derechos Humanos, 30(1), 87-122. https://doi.org/10.15359/rldh.30-1.4

Martínez, M., Hernández, M. J., Hernández M. V. (2014). Psicometría (2da ed.). Alianza Editorial.

Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas S. A.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: Una introducción conceptual (5a. ed.). Pearson: Madrid.

Menesini, E. y Salmivalli, CH. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, Health & Medicine, 22(1), 240-253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Ministerio de Educación (2014). Estandares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2020). Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2015). Política nacional de convivencia escolar. Santiago de Chile: MINEDUC.

Muñoz, F., Becerra, S., y Riquelme, E. (2017). Elaboración y Validación Psicométrica del Cuestionario de Convivencia Escolar Para la No Violencia (CENVI). Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(3), 205-223. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012

Muñoz, F. y Muñoz, G. (2021). Violencia en escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche en la Región de La Araucanía, Chile. En Fernández, A. y Sánchez, J. (Coord.), Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las ciencias sociales (pp. 1913-1931). Dykinson S. L.

Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 391-407. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391

Muñoz, G. (2016). Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/record/176053

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019), Escolarización sociohistórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. Educação & Sociedade. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756

Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche. Espacios, Vol. 40(19), Pág. 21.

Muñoz, G., Rabanal, D., Contreras, M. y Lara, J. (2021). Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. En I. Oliva et al. (Ed.), Entramados Educativos: tejiendo miradas desde el Sur-Austral (pp. 39-50). Ediciones Kultrún.

Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de educación, (55), 49-83. https://doi.org/10.35362/rie550525

Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. Estudios Sobre Educación, 27, 153-168.

Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en Bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22(2), 137-149. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62

Sousa, V., Driessnack, M., & Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. Chungará, Revista de Antropología Chilena, 46(2), 271-284.

OMS (2014). La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/3zrkEz1

LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ANÁLISIS DEL CASO DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL

JOSEP MIQUEL PUERTAS SALAS[32]
Institut Obert de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo esencialmente se ha de entender como un estudio de caso. Es un trabajo que analiza la mediación escolar en la "Escola Industrial" de Sabadell. El instituto de secundaria donde estuve trabajando como profesor de Ciclos Formativos durante el curso escolar 2020/21. Para realizar esta contribución sobre la mediación en el ámbito educativo he utilizado la bibliografía y webgrafía que se relaciona al final del trabajo. También he realizado alguna entrevista y he distribuido un pequeño cuestionario entre mis propios alumnos. Se trata de un cuestionario con cinco sencillas preguntas. El trabajo trata de ofrecer también una visión general de la mediación en el ámbito de los centros educativos en Cataluña. Analiza la normativa que regula la mediación en el ámbito educativo e incorpora literatura y algunas experiencias que proceden de países con culturas y tradiciones jurídicas distintas a la nuestra. Si no se dice otra cosa, todas las citas que proceden de textos escritos originalmente en catalán o inglés las he traducido yo mismo.

[32] El autor es mediador en el ámbito del Derecho Civil y de Familia y es docente de Ciclos Formativos del Departament d'Educació de la Generalitat de Cataluña. Ha trabajado como profesor en distintas universidades e instituciones educativas extranjeras y está en proceso de acabar su tesis doctoral. Su código identificador en ORCID es orcid.org7/0000-0002-8528-932X

2. LA MEDIACIÓN ESCOLAR

2.1. Los orígenes de la mediación en el ámbito escolar

La mediación escolar se inicia en EE. UU. en la década de los 60 del siglo pasado. Se trata de una de las "hijas" del movimiento por la paz y contra la guerra en Vietnam que tuvo un especial protagonismo en aquella época. También tuvieron influencia en la génesis de los primeros programas de mediación escolar ciertos movimientos religiosos pacifistas como los cuáqueros o los menonitas. El aumento de la violencia en las aulas hizo que diferentes autores y grupos de educadores apostaran por trabajar directamente con el alumnado en la prevención de conflictos. Uno de los primeros programas, el que más recorrido ha tenido en EE. UU., parte de una noción de mediación escolar entendida como orientación socializadora ante el conflicto y preventiva ante la violencia. Este programa tenía el nombre de *Teaching Students to be Peacemakers (TSP)* y fue desarrollado por Johnson & Johnson (Johnson, D. W., Johnson R.T, 1995, 1996, 1998), (Johnson, D. W., & Johnson, 1995) (Johnson, 1998). Se trataba de un programa pionero que se basaba en la consideración del conflicto como elemento positivo para el aprendizaje. Se entendía que el conflicto era un elemento que si se trabaja pedagógicamente tenía efectos positivos tanto en la convivencia como en los aprendizajes curriculares y personales de los alumnos.

A lo largo de los años 70 y 80 del siglo XX se iniciaron programas de mediación escolar principalmente en distintos países anglosajones como Canadá, Nueva Zelanda, Australia o Reino Unido. En EE. UU., donde tuvo su origen la mediación escolar, se crea en 1984 la *National Association for Mediation in Education*, entidad pionera que acaba convirtiéndose en la red *CREnet (Conflict Resolution Education Network)*. Estos programas de mediación escolar solían incorporar recursos e instrumentos muy diversos dedicados a distintos objetivos que excedían los límites de lo que se entiende como "mediación". Así, algunos de estos programas incluían recursos para luchar contra el consumo de drogas o la violencia de género. O para prevenir el *bullying* en el aula. La mediación escolar, en sus inicios, era, por tanto, como un saco donde se incluían toda una serie de recursos e instrumentos que buscaban o

servían para crear un buen clima que favoreciera la convivencia en los centros educativos.

En el Estado Español empieza a hablarse de la mediación en el ámbito escolar a principios de los años 90 en revistas pedagógicas como *"Cuadernos de Pedagogía"* y en entidades vinculadas al movimiento por la paz como *Justícia i Pau* en Cataluña o el *Centro de Investigación por la Paz* en el País Vasco (Pérez Crespo, 2003). En Cataluña, el interés originario de la administración educativa por la mediación se centraba en los adolescentes y jóvenes considerados conflictivos. Al principio la mediación escolar en Cataluña era percibida como un instrumento para tratar a los alumnos conflictivos. Y no tanto como un instrumento para superar conflictos de intereses entre grupos o conflictos relacionales entre individuos. Por tanto, en un principio, la mediación escolar fue concebida como un instrumento útil para ser utilizado ante determinado tipo de alumnos. Aquellos que se consideraban alumnos "problemáticos".

2.2. La mediación y la comunidad educativa.

Los educadores, en el sistema educativo español, según indican las diferentes leyes que han regulado la materia (LOGSE, LOE y ahora la llamada Ley Celaá o LOMLOE) tienen como misión educar en actitudes y valores, así como también deben educar en contenidos y procedimientos. Es decir, los docentes pueden ser considerados como expertos en cuanto a contenidos y procedimientos y también referentes en actitudes y valores. Los profesores de un instituto o maestros de una escuela enseñan contenidos y procedimientos que dominan, ya sean matemáticas, literatura catalana, historia o contabilidad. Pero los docentes son también referentes y, de alguna forma, portadores de una serie de valores y actitudes que derivan del Estado social y democrático de Derecho establecido en la Constitución Española de 1978.

En este sentido, la educación para la resolución de conflictos a través de la mediación formaría parte de la cultura democrática que se impone en la escuela después del fin del régimen franquista. Parte del trabajo que tiene el personal docente es educar en valores y actitudes. Y por tanto se espera de ellos, de algún modo, que eduquen también en la resolución pacífica de los conflictos que puedan surgir en el ámbito

escolar. La mediación en el ámbito escolar se concibe no tanto como una "materia más" a aprender por los alumnos sino como un instrumento que sirve para transformar la cultura escolar tradicional basada en el principio de jerarquía y, por tanto, en relaciones entre desiguales. La mediación en el ámbito escolar pretende dotar de protagonismo a las partes implicadas en un conflicto. La mediación pretende que las partes asuman su responsabilidad en la resolución del conflicto y que acerquen posiciones, entiendan a la otra parte y construyan conjuntamente una solución que sea satisfactoria o al menos aceptable para quienes estén implicados en el conflicto. La mediación en el ámbito escolar pretende, sobre todo, huir de las soluciones impuestas por alguien (profesor, jefe de estudios, director del centro) que tiene autoridad. Una autoridad que deriva de la posición jerárquica establecida por la normativa. La mediación escolar busca llegar a soluciones de los conflictos implicando a las partes y evitando soluciones impuestas que puedan reforzar la idea de que hay un "ganador" y un "perdedor". La mediación escolar también formaría parte del proceso de socialización que se vive en los centros educativos. Contribuiría al proceso de formación en valores y la educación en una cultura no violenta. La mediación escolar, por tanto, es mucho más que un instrumento para solucionar conflictos. Forma parte de la cultura de la escuela democrática. Y por tanto debe orientarse a toda la comunidad educativa, independientemente de la posición jerárquica que un miembro de esta comunidad pueda ocupar en el sistema. La mediación escolar, por tanto, afecta a todos los actores que participan en el proceso educativo y que se relacionan con la escuela. Ya se trate de alumnos, docentes, personal administrativo, miembros de la dirección del centro o padres y madres de alumnos. Y es que los conflictos pueden surgir entre todos estos actores y, por tanto, la mediación debe servir a todos ellos para construir soluciones que sean satisfactorias para todos.

La profesora eslovena Martina Kovavic Kuzmic define la mediación escolar (Kovacic Kuzmic, 2020: 152) como

> "una actividad educacional integrada que forma parte de la vida escolar cotidiana, que afecta a la comunicación y la calidad de las lecciones, que afecta al desarrollo y progreso de cada estudiante, el trabajo de los educadores y la comunicación con los padres".

Esta autora eslovena cita a la experta en mediación escolar Tanja Metelko Lisec. Esta experta enfatiza que la mediación escolar es un programa integrado de una institución educativa que trae cambios en el enfoque para la resolución de conflictos y que a su vez supone también un cambio de la cultura escolar, un paso hacia una mejor cultura gestión de conflictos y que tiene en cuenta al ser humano. Para esta autora la mediación no es sólo una técnica para el control y gestión de conflictos. La mediación escolar es, para esta autora, un proceso educativo que *"es sensato incluir en la pedagogía práctica en las instituciones escolares cuando se trabaja con niños y adolescentes"* (Metelko Lisec, 2019:8).

Como indica la experta en mediación escolar Carme Boqué (Boqué, 2004)

> "la mediación contribuye a regular la convivencia en el centro desarrollando actitudes y habilidades relacionales positivas, previniendo la violencia, interviniendo constructivamente frente a los conflictos y propiciando la reparación responsable y la reconciliación entre personas que pasan mucho tiempo juntas. De rebote, la mejora en el clima del centro incide positivamente en el resto de las actividades educativas"

Algunos estudios indican que, en el ámbito escolar, no son los conflictos entre iguales los que más preocupan al alumnado. Lo que más preocupa a los alumnos, que son los máximos beneficiarios del proceso formativo, no son los conflictos con sus iguales sino con quienes ocupan una posición superior en la estructura jerárquica del sistema. Están especialmente preocupados por aquellas decisiones procedentes de la dirección del centro o del profesorado. Una sanción, una expulsión por aplicación "injusta" del régimen sancionador, una nota "demasiado baja", un examen "demasiado difícil", una carga "excesiva" de trabajo en casa, decisiones todas ellas adoptadas por individuos que se encuentran en una posición de autoridad y que en ocasiones pueden ser percibidas por los alumnos como injustas o arbitrarias. Desde la perspectiva del alumnado, los conflictos entre iguales no son, en última instancia, lo que mayor incidencia tienen en la consecución de un buen clima en los centros de estudio. La existencia de un "buen clima" en el centro de estudios es, por cierto, una de las condiciones para que se desarrollen de forma exitosa prácticas de mediación en los centros de estudio puesto que la mediación escolar se basa en la confianza entre los actores

y las relaciones de respeto entre ellos. La realidad es que si existe un "buen clima" se favorece el desarrollo de la mediación escolar y, a su vez, la mediación escolar favorece el desarrollo de un "buen clima" en los centros educativos. La existencia de un "buen clima" y la mediación escolar se retroalimentan. En aquellos centros educativos con "buen clima" la mediación escolar tiende a ser la forma natural de resolver los conflictos que puedan surgir entre los miembros de la comunidad educativa.

Uno de los objetivos implícitos de la mediación escolar es evitar que los conflictos se externalicen. Lo que se busca con la mediación escolar es que los conflictos que puedan surgir en el seno de la comunidad educativa sean resueltos dentro de la comunidad educativa. La mediación escolar habría fracasado en un conflicto en concreto si éste no ha podido ser resuelto en el seno de la comunidad educativa y ha acabado siendo tratado en otras instancias. Un conflicto que nace en la escuela y que acaba en sede judicial supone un fracaso no solo de la mediación como instrumento de resolución de conflictos, sino también, en alguna medida, supone un fracaso del sistema educativo.

2.3. La legislación reguladora de la mediación escolar

La regulación de la mediación escolar corresponde o es competencia de las Comunidades Autónomas. Cabe destacar aquí que la regulación de esta materia es muy diversa[33]. No todas las CC. AA. regulan de forma expresa la mediación escolar. En el caso de Cataluña sí existe una regulación explícita de la mediación escolar que se hace a través del Decreto 279/2006, de 4 de julio[34] en que se regula la mediación escolar como proceso educativo de gestión de conflictos. Además, también se contempla la mediación escolar en la Resolución del Departamento de

[33] El artículo *"Estudi comparatiu de la legislació en matèria de mediació escolar entre Catalunya i el País Basc"* de Laia Casablancas *es* un trabajo interesante que compara la legislación vasca y catalana en materia de mediación escolar. Se trata de un trabajo que se encuentra publicado en el libro colectivo "*Mediació Escolar"* (Moreno_Oliver, 2018) editado por *el Servei de Publicacions* de la UAB. El libro incorpora trabajos de alumnos del Máster de Mediación organizado por la *Facultat de Ciències de l'Educació* de la Universitat Autònoma de Barcelona.

[34] Decret 279/2006 de 4 de juliol. sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (DOGC nº 4670, 06-07-2006).

Educación ENS/585/2017 de 17 de marzo en la que se regula el Proyecto de Convivencia de los centros educativos. En esta resolución se recoge también la mediación escolar como método para la resolución de conflictos a implementar y fomentar en los PEC (Proyectos Educativos de Centro).

Por tanto, en Cataluña existe una regulación específica que hace referencia a la mediación escolar y además se insta a los centros educativos catalanes a que en sus PEC incorporen la mediación escolar como método para la resolución de conflictos. El PEC es el mayor documento estratégico de cualquier centro educativo. Es el plan estratégico del instituto o de la escuela.

Como veremos en el siguiente punto el PEC de la Escuela Industrial de Sabadell efectivamente incorpora la mediación escolar como método preferente para la resolución de conflictos.

3. LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL

3.1. La escola industrial: historia, actividad y estructura

La Escola Industrial es una institución educativa que fue fundada en 1902 por el *Gremi Fabricants* y la *Acadèmia de Belles Arts* bajo el nombre de *"Escola Industrial i d'Arts i Oficis de Sabadell"*. Uno de los prohombres de la ciudad, Narcís Giralt, fue uno de sus fundadores y primer director de la institución. Se trata, por tanto, de una institución educativa muy vinculada al proceso de industrialización que vivió la cocapital de la comarca del Vallès Occidental a principios de siglo XX. El centro quedó integrado en el sistema educativo público dependiente del *Departament d'Educació* de la Generalitat de Cataluña. Actualmente es un instituto más integrado en la red de institutos públicos catalanes. La diferencia con otros institutos de la comarca es quizás que la Escola Industrial tiene dedicada una calle y que tiene una larga historia. Además, está situado frente al *Mercat Central* de Sabadell, en pleno centro de la ciudad. La ubicación en el centro de la ciudad y su

larga historia confieren, sin duda, un carácter especial a esta institución. No es, digámoslo así, un instituto cualquiera.

La Escuela Industrial actualmente ofrece una cantidad muy amplia y diversa de cursos en horario de mañana y tarde. Por la mañana ofrece todos los niveles de la ESO y de Bachillerato y algunos Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Por la tarde tiene una oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. En total 11 Ciclos de Grado Medio y Superior de las familias de administración, madera y mueble y del metal. Además, la institución también ofrece diferentes programas de formación e inserción (PFI) dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años que abandonaron la educación secundaria obligatoria y que no participan en ninguna otra acción formativa. Los PFI son programas dirigidos a paliar en cierta medida el "fracaso escolar". Las características específicas de la Formación Profesional obligan a que el alumnado realice prácticas en empresas e instituciones. La Escola Industrial tiene convenios con una importante red de empresas e instituciones que aceptan alumnos en prácticas. También dispone de bolsa de trabajo para favorecer que sus alumnos se integren en el mundo laboral. Y participa en distintos proyectos financiados por la Unión Europea que favorecen la movilidad tanto de alumnos como de personal docente.

3.2. LA MEDIACIÓN EN EL ORGANIGRAMA Y PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

En cuanto a la organización o estructura burocrática de la institución, se ha de destacar aquí la existencia de un Servicio de Mediación (SM) que depende de la Coordinadora Pedagógica. Se trata de un cargo ocupado actualmente por una profesora de la institución. El SM está integrado dentro de la Coordinación Pedagógica del centro junto a otros servicios como la Biblioteca, el Aula Abierta, el Servicio LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social), el Servicio de Tutoría entre Iguales (TEI) y el Apoyo Intensivo para la Escolarización Inclusiva (SIEI)[35].

[35] El organigrama de la institución puede consultarse a través de este enlace que da acceso a su sitio web: https://bit.ly/34hiW8c

En el PEC de la Escola Industrial se hace una referencia explícita a la mediación. Además, lo hace en un sitio destacado, en la página 4 del documento cuando analiza el contexto del instituto. Según el PEC de la Escola Industrial[36]

> "el centro cuenta con la mediación como herramienta para la resolución de conflictos. Nuestra realidad, a pesar de ser muy heterogénea, no genera muchos conflictos que se resuelven con la eficaz herramienta de la mediación. El alumnado, junto con la coordinación de mediación formada por profesorado del centro y que han sido preparados en esta disciplina, son los encargados de llevar a cabo las mediaciones que pueden solicitarse tanto desde la jefatura de estudios como por cualquier otro miembro de la comunidad educativa».

Del PEC de la Escuela Industrial puede deducirse lo siguiente:

a) se trata de un centro educativo no especialmente conflictivo. El PEC dice que *«nuestra realidad, a pesar de ser muy heterogénea, no genera muchos conflictos»*

b) existe un servicio de mediación (SM) formado por profesores y alumnos del centro que han recibido formación específica en mediación.

c) la intervención del SM puede solicitarse desde la dirección del instituto o por cualquier miembro de la comunidad educativa del centro.

3.3. EL SERVICIO DE MEDIACIÓN DE LA ESCOLA INDUSTRIAL

La Escuela Industrial fue una de las primeras instituciones en Sabadell en ofrecer un servicio de mediación a su comunidad educativa. Ofrece este servicio desde hace 20 años. Para ponerlo en perspectiva debemos decir que el Ayuntamiento de Sabadell ofrece servicios de mediación escolar solo desde el año 2015. También debemos señalar que no todos los centros educativos, ni en Sabadell ni en Cataluña, han establecido servicios de mediación similares. Por otra parte, cabe recordar aquí que en los centros educativos de primaria y secundaria existe una figura, el tutor, que desarrolla funciones de resolución de conflictos en el aula.

[36] Se puede acceder al PEC de la Escola Industrial a través de este enlace: https://bit.ly/3eXWS4I

Tal y como señala el 46 de RD 82/1996 corresponde al tutor[37] *"d) facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades de centro"* y *"g) canalizar los problemas e inquietudes de los alumnos"*. El tutor es un docente del centro que además de dar clase desempeña funciones de tutoría por lo que recibe un complemento salarial. Cada grupo de alumnos, al iniciarse el curso académico, tendrá un tutor. Y, por experiencia personal como tutor, debo decir que no todos los tutores tienen formación específica en resolución de conflictos. Ciertamente, el *Departament d'Educació* de la Generalidad de Cataluña ofrece periódicamente cursos de formación para tutores en los que se incluyen también algunos conocimientos teóricos en materia de mediación y resolución de conflictos. Pero para ser tutor no es necesario tener ninguna formación específica en estos temas.

El tutor, por tanto, es una figura que sirve para "canalizar problemas" que aparezcan en el aula lo que implica, en ocasiones, realizar determinadas funciones propias de la mediación. Aunque, desde un punto de vista estricto, no es un mediador. La mediación en los centros educativos la realizan servicios de mediación como el creado hace 20 años en la Escola Industrial. Además, en la ciudad de Sabadell, la mediación escolar puede realizarse también por un servicio de mediación creado por el Ayuntamiento. Se trata de un servicio que funciona desde 2015 y que puede ser utilizado por todos los centros educativos de la ciudad.

Como hemos visto, la mediación escolar aparece mencionada en el PEC de la Escola Industrial, que es el documento estratégico del centro. Además, el servicio de mediación tiene un espacio destacado en el sitio web oficial del instituto e incluso dispone de un sitio web propio. Un sitio web propio distinto de la web del instituto.

En el sitio web oficial de la Escuela Industrial se dice[38] que

> «la mediación entre iguales ofrece un espacio de diálogo entre las personas que han tenido un malentendido que les hace sufrir. Este diálogo lo facilita el mediador, compañero o profesor, lo que permite resolver

[37] Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

[38] Información accesible a través de este enlace: https://bit.ly/3n4ycvJ

> conflictos y mantener un clima positivo en el centro». Se indica también que «la participación es siempre voluntaria» y que «dos mediadores reúnen a las dos personas en conflicto y las guían para analizar la situación y encontrar soluciones. La participación es siempre voluntaria. Lo que se dice y se comenta siempre es confidencial». Como vemos, la mediación está realizada por docentes pero también por alumnos. Se trata, de hecho, de una comediación puesto que siempre intervienen dos mediadores. Además, la participación en el proceso de mediación está sometida a los principios de voluntariedad y confidencialidad.

Según se afirma en el sitio web del SM del instituto

> "La Escuela Industrial es uno de los primeros institutos de Sabadell que ofreció a los alumnos el servicio de mediación para la resolución de conflictos, con un gran éxito desde que se inició el proyecto". La mediación entre iguales, continúa diciendo el sitio web del SM,

> "ofrece un espacio de diálogo entre las personas que han tenido un malentendido que les hace sufrir. Este diálogo lo facilita el mediador, compañero o profesor, lo que permite resolver conflictos y mantener un clima positivo en el centro".

3.4. CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN QUE OFRECE LA ESCOLA INDUSTRIAL

Analizaremos ahora cómo funciona el SM de la Escola Industrial. Estudiaremos su composición, qué tipo de intervenciones realiza y qué formación tienen las personas que realizan las mediaciones.

Para ello he tenido en cuenta la información contenida en el sitio web creado por el SM del instituto[39]. También he obtenido información muy valiosa de los dos vídeos contenidos en la web del servicio. Se trata de vídeos elaborados por el propio SM de la Escola Industrial y en los que participan los docentes y alumnos que realizan las mediaciones[40]. También he tenido en cuenta la información contenida en el tríptico o folleto editado por el SM. Se trata de un tríptico que está colgado en la propia página web del SM y que también se distribuye en formato DINA4 en

[39] La página web del Servicio de Mediación de la Escola Industrial es accesible a través de este enlace: https://bit.ly/3t1qhTK

[40] El primer vídeo es accesible a través de este enlace: https://bit.ly/3q0rrwV. Se puede acceder al segundo vídeo a través de este enlace:: https://bit.ly/3JJYjBZ

el centro. Este tríptico[41] se cuelga en el tablón de anuncios de las aulas del centro. También se encuentra colgado en instalaciones de uso común como la biblioteca o la consejería del instituto.

Además, como dije al principio de este trabajo, he realizado una entrevista a una de las docentes que forman parte del equipo de mediadores de la Escuela Industrial. Se trató más bien de un encuentro informal que me sirvió para intercambiar impresiones, obtener información y despejar dudas.

Con toda esta información, procedente del sitio web del servicio de mediación, de los citados vídeos promocionales, del tríptico y de la entrevista con la docente mediadora he elaborado el siguiente listado de elementos que definen el SM del centro y de las características fundamentales de las mediaciones que realiza:

1. El equipo de mediación de la Escola Industrial de Sabadell está formado actualmente por cuatro docentes. Una de ellas es además coordinadora del SM. Además, se integran en el equipo de mediación 7 alumnos de 3º de ESO, 6 alumnos de 4º de ESO y 2 alumnos de Bachillerato (datos del curso 2020/2021).
2. El SM, como se ha visto, tiene dependencia funcional de la Coordinación Pedagógica del centro.
3. El SM fue creado hace 20 años a iniciativa de un grupo de docentes, padres y madres de alumnos. Una docente llamada Anna Miralles jugó un papel muy destacado durante los primeros años de esta iniciativa. Una iniciativa que por entonces era pionera en la ciudad de Sabadell y en Cataluña.
4. Los alumnos mediadores han recibido todos ellos una formación de 8 horas en mediación. Los alumnos que formarán parte del equipo de mediadores son seleccionados a partir del segundo semestre del segundo curso de la ESO. Los alumnos mediadores además participan en talleres y jornadas organizadas periódicamente por la concejalía del Programa de

[41] El tríptico del Servicio de Mediación és accessible a través de este enlace: https://bit.ly/3q25sFG

Intervención Comunitaria y Mediación del Ayuntamiento de Sabadell[42]. A estos talleres y jornadas asisten alumnos de los centros educativos de Sabadell que desarrollan actividades de mediación escolar.

5. Los docentes mediadores han recibido formación específica en mediación escolar a través de cursos organizados periódicamente por el *Departament d'Educació* de la Generalitat de Cataluña. Además, suelen organizarse jornadas anuales en las que participan docentes que realizan funciones de mediadores en diferentes centros educativos de Cataluña.
6. En el SM no existen alumnos mediadores que cursen Ciclos Formativos. No he logrado obtener una razón para ello. De la entrevista que realicé a una de las profesoras que forman parte del equipo de mediación entendí que el servicio de mediación estaba especialmente concebido para los alumnos de ESO y Bachillerato. Esto no significa que no esté abierto a otros colectivos. Los alumnos que cursan Ciclos Formativos de Grado Superior son todos ellos mayores de edad. En caso de que se produzca una mediación para miembros de este colectivo, los mediadores serían docentes de centro. En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Medio debido a su heterogeneidad (menores de edad y mayores de edad) se analiza la situación caso por caso. Generalmente mediaciones para este colectivo son realizadas por alumnos mediadores que cursan Bachillerato y/o docentes mediadores que forman parte del SM del instituto.
7. Las mediaciones que se realizan en la Escola Industrial son de hecho comediaciones. Siempre participan dos mediadores.

---

[42] En la página web del Ayuntamiento de Sabadell se recoge una nota sobre la sexta edición del taller de resolución de conflictos en el que participaron una treintena de alumnos. Según se indica *"el curso ha sido un punto de conexión entre jóvenes de diferentes barrios, que se han interrelacionado y compartido experiencias, cosa que en otras circunstancias no hubiera ocurrido. También han compartido valores, gracias a la mediación, que queremos que tengan más presencia en la sociedad: la cooperación, el entendimiento mutuo y saber llegar a acuerdos donde todos ganan. La composición del grupo de jóvenes ha sido diversa, ya que se trata de una experiencia intercentros, dirigida a estudiantes de diferenhtes cursos de la ESO".* La noticia es accesible a través de este enlace: https://bit.ly/3t3sL48

La inmensa mayoría de conflictos que trata el SM son conflictos entre alumnos o entre grupos de alumnos. Generalmente, en estos casos las mediaciones la realizan alumnos mediadores integrados en el servicio. Por tanto, en este tipo de conflictos entre alumnos, se busca que los mediadores sean también alumnos. De esta forma el conflicto es resuelto por los propios alumnos con ayuda de alumnos mediadores. Cuando existe un conflicto mediable entre un docente y un alumno o grupo de alumnos, las mediaciones suelen realizarlas en comediación un docente y un alumno mediadores. Los conflictos mediables que puedan originarse entre miembros del cuerpo docente y del PAS son mediados por dos docentes mediadores integrados en el SM del instituto.

8. Pocos conflictos mediables entre alumnos y personal docente llegan al equipo de mediación. También son raros los conflictos mediables tratados por el SM y que surgen entre personal docente y/o PAS. Existen otros dispositivos o instancias que sirven para resolver este tipo de conflictos. Muchos de los problemas que pueden surgir entre profesores son resueltos en las reuniones de los distintos departamentos docentes en los que se estructura el trabajo del profesorado del centro. En estas reuniones departamentales suelen tratarse aquellos conflictos que puedan surgir entre el profesorado. Existen además otras instancias en las que pueden tratarse determinado tipo de conflicto como el claustro o las secciones sindicales presentes en el instituto.
9. Según la información extraída de la página web y de los vídeos elaborados por el SM de la Escola Industrial la mediación escolar es un instrumento que sirve para fomentar o favorecer lo siguiente:

«a) un entorno relajado y productivo b) el interés y el respeto por los demás c) las habilidades comunicativas d) la reducción del número de sanciones e) la responsabilidad individual y social f) la resolución de conflictos de forma pacífica y cooperadora».

10. Para acceder a una mediación es necesario que los implicados en el conflicto cumplan con una serie de requisitos previos.

Sin estos requisitos, la mediación no sería viable ni útil. Estos requisitos previos a la mediación vienen enumerados en el tríptico elaborado por el servicio de mediación del centro. Vienen enumerados de la siguiente manera:

> «a) estar dispuesto a buscar una resolución del conflicto, b) hacerse responsable de las propias actuaciones c) estar dispuesto a llegar a acuerdos con la otra persona d) aceptar todas las normas de funcionamiento del proceso de mediación».

3.5. ¿CÓMO ES EL PROCESO DE MEDIACIÓN QUE LLEVA A CABO EL EQUIPO DE MEDIACIÓN DE LA ESCOLA INDUSTRIAL?

El proceso viene descrito en el sitio web y en los materiales elaborados por el propio SM. El proceso se inicia con una solicitud verbal o escrita. Esta solicitud la puede realizar cualquier persona implicada en un conflicto. La solicitud se puede realizar contactando directamente con algún miembro del equipo de mediadores del centro. También se puede realizar a través de un escrito dirigido al correo electrónico del servicio. El proceso también puede iniciarse mediante solicitud al tutor o tutora, jefe de estudios o a cualquier profesor del centro. También puede solicitarse la mediación a través de los padres. Todas estas personas, si reciben una solicitud de mediación, deben dirigirse al SM para iniciar el proceso de mediación.

Una vez recibida la solicitud de mediación, el SM estudia el caso y contacta con las personas implicadas en el conflicto. Se les explica qué es la mediación y se les convoca a una reunión de mediación a una hora y en un lugar determinados. Se prefieren utilizar las horas del "patio" para realizar estas reuniones. Pero si es necesario se pueden utilizar también horas lectivas. En este caso, el SM informará a los tutores de los alumnos implicados en el proceso.

Los acuerdos a los que se pueda llegar se revisarán periódicamente. La primera revisión se producirá a los 15 días de adoptarse el acuerdo. Dependiendo de cada caso, el equipo de mediadores puede decidir revisar periódicamente cómo las partes que participaron en un proceso de mediación respetan y aplican lo acordado. La revisión de los acuerdos de mediación supone que dos mediadores y los alumnos implicados en un

acuerdo de mediación se reúnen para analizar cómo se está implementando el acuerdo. Se trata de una reunión para evaluar cómo están las cosas. Estas reuniones para la revisión de los acuerdos de mediación se realizarán preferentemente en la "hora del patio".

Los comediadores que trabajan en una mediación en la Escola Industrial, una vez estudiado y aceptado el caso, reúnen a las personas que mantienen o viven una situación de conflicto. En esta reunión se explica qué es la mediación y cómo van a trabajar para cambiar la situación. La participación, como sabemos, siempre es voluntaria y todo lo que se hable en esta reunión es confidencial. Los mediadores no juzgan ni dan consejos ni toman decisiones. Carecen de poder sobre las personas que participan en la mediación y no se encuentran en una posición de superioridad jerárquica.

Durante la sesión o sesiones que dura la mediación hay tres normas que deben respetarse, a saber: evitar las descalificaciones personales, hablar sin interrumpir y cooperar en la búsqueda de una solución conjunta satisfactoria para todos los implicados en el conflicto.

Las reuniones de mediación pueden organizarse por separado o de forma conjunta, dependiendo en cada caso de la situación. Esto corresponde valorarlo al equipo de mediación del centro. En la Escola Industrial los mediadores, como hemos dicho, trabajan siempre en comediación, una vez escuchadas las partes, los comediadores elaboran una definición del conflicto que debe recoger los intereses de ambas partes. Después invitan a las partes a formular el máximo de ideas y propuestas que sirvan para cambiar la situación. De todas estas ideas y propuestas de los implicados en el conflicto escogerán las dos o tres que resulten más interesantes y las explorarán cooperando en la búsqueda de una vía satisfactoria para todos. Por último, se toma una decisión de común acuerdo. Y, como hemos visto, se establece al menos una sesión de seguimiento que debe realizarse a los quince días. Dependiendo de cómo vaya evolucionando la situación se pueden establecer sesiones de seguimiento periódicas durante uno o varios trimestres o incluso durante todo el curso escolar. Lo más habitual es que se celebren una o dos sesiones de seguimiento para comprobar que el conflicto ha evolucionado favorablemente y ha desaparecido o, al menos, se ha reconducido

de forma razonable. En la Escola Industrial de Sabadell los acuerdos a los que lleguen las partes después del proceso de mediación no suelen reflejarse en un documento escrito. Aunque se han dado casos en los que se ha considerado conveniente hacerlo. Lo normal es que los comediadores recojan los acuerdos alcanzados en un bloc de notas y que la mediación acabe con un apretón de manos entre los comediadores y las personas que han participado en la mediación. Los comediadores invitarán a las personas implicadas en el conflicto a que, una vez llegado a un acuerdo, también se den la mano en señal de que a partir de ese momento van a respetar lo acordado y superar el conflicto que los llevó al proceso de mediación.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE UNA ENCUESTA REALIZADA A DOS GRUPOS DE ALUMNOS DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL

4.1. INFORMACIÓN BÁSICA DE LA ENCUESTA REALIZADA

Como dije en la introducción de este trabajo, realicé una encuesta que distribuí entre dos de los grupos a los que impartí clases en el curso académico 2020/2021. La encuesta se distribuyó utilizando el programa SurveyMonkey entre el 1 y 15 de Julio de 2021. Fue distribuida entre 62 alumnos de los que 29 habían cursado el CFGM de Gestión Administrativa y 33 había cursado el CFGS de Administración y Finanzas. Respondió a las preguntas un total de 28 alumnos (13 del CFGM y 15 del CFGS).

La encuesta contenía cinco preguntas. El objetivo de la encuesta era determinar el grado de conocimiento que tenían los alumnos de la mediación escolar y del servicio de mediación escolar de la Escola Industrial de Sabadell.

4.2. LIMITACIONES DE LA ENCUESTA

Debo señalar aquí que se trata de una encuesta realizada a un grupo muy pequeño de alumnos. Además, se trata de alumnos de Ciclos Formativos. Este dato es importante porque, como hemos visto, el SM de

la Escola Industrial tiene alumnos mediadores que proceden de la ESO y de Bachillerato. No se seleccionan alumnos de Ciclos Formativos para integrar al equipo de mediadores del instituto. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los alumnos de Grado Superior son todos ellos personas mayores de edad. Muchos de ellos no habían estudiado previamente en la Escola Industrial. No proceden de la ESO y/o Bachillerato que se estudia en este instituto. En cambio, la mayoría de los alumnos de Grado Medio son menores de edad y proceden muchos de ellos de la ESO que ofrece la Escuela Industrial. Esto significa que conocen mejor el funcionamiento del instituto y en principio deberían tener un mayor conocimiento de la mediación escolar. Ambos grupos cursan sus estudios en horario vespertino. Esto tiene cierto impacto en el tema de la mediación escolar puesto que todos los alumnos mediadores, así como las docentes mediadoras acuden al centro en horario de mañana. Las respuestas obtenidas, por tanto, no pueden extrapolarse a todo el instituto. Son respuestas procedentes de dos grupos de FP que estudian por la tarde. Muchos de ellos son personas adultas que no habían estudiado en años anteriores en esta institución.

4.3. PREGUNTAS REALIZADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Las preguntas realizadas y respuestas obtenidas son las siguientes:

1.- ¿Sabes qué es o has oído hablar de la mediación escolar? Puntúa tu grado de conocimiento de 1 a 5 (1 indica ningún conocimiento, 5 indica mucho conocimiento de lo que significa la mediación escolar)

Resultado obtenido de las respuestas procedentes de los alumnos de Grado Medio: El grado de conocimiento de lo que es la "mediación escolar" fue de casi 3.5 puntos. Para calcular ese número se sumaron todas las respuestas de los 13 alumnos y la cantidad producto del sumatorio de las respuestas se dividió por el número de alumnos que respondieron a la pregunta. La moda o valor con mayor frecuencia absoluta fue 3 puntos.

Resultado obtenido de las respuestas procedentes de los alumnos de Grado Superior: El grado de conocimiento de lo que significa "mediación escolar" fue ligeramente menor entre los alumnos de Grado

Superior. La media fue de casi de 3 puntos sobre 5. La moda o valor con mayor frecuencia absoluta fue 3 puntos.

2.- ¿Sabes que la Escola Industrial dispone de un Servicio de Mediación Escolar? Responde Sí o No. En caso de respuesta positiva, por favor indica cómo te llegó información sobre la existencia y actividades que desarrolla este servicio de mediación (respuesta abierta).

De los 13 alumnos de Grado Medio que respondieron 9 dijeron conocer la existencia del servicio de mediación escolar. De los 15 alumnos de Grado Superior que respondieron solo 6 manifestaron conocer que existía un servicio de mediación en el instituto. La mayoría de quienes respondieron afirmativamente manifestaron que conocían de la existencia del SM gracias al tríptico colgado en algunas aulas y espacios de uso común del instituto. Otros canales a través de los cuales obtuvieron información sobre la existencia del SM fueron los tutores, el sitio web de centro y las conversaciones con otros compañeros de estudios.

3.- ¿Conoces a alguna persona (docente o alumno) que forme parte del equipo de mediadores del servicio de mediación de la Escola Industrial? Responde Sí o No. ¿Cómo lo conoces? (Respuesta abierta)

De los 13 alumnos de Grado Medio solo 2 manifestaron conocer a un miembro del equipo de mediación escolar. En ambos casos respondieron que le conocieron porque cursaron la ESO en la Escola Industrial y este alumno mediador era amigo suyo. De los 15 alumnos de Grado Superior que respondieron al cuestionario nadie dijo conocer a ningún mediador escolar. Todas las respuestas fueron negativas en ese grupo.

4.- ¿Has ido o escrito alguna vez al Servicio de Mediación escolar de la Escola Industrial o conoces a alguien que haya utilizado este servicio? Responde Sí o No.

Ninguno de los alumnos que respondieron a la encuesta manifestaron haber contactado con el SM del instituto o conocer a alguien que lo hubiera hecho.

5.- En caso de que en el futuro tengas un conflicto con un alumno o profesor estarías interesado en hacer uso del servicio de mediación de la Escola Industrial? Puntúa tu grado de interés del 1 a 5 (1 indica ningún interés, 5 indica mucho interés)

Resultado obtenido de las respuestas procedentes de los alumnos de Grado Medio: La media fue de casi 4 puntos. La moda o valor con mayor frecuencia absoluta fue 3 puntos.

Resultado obtenido de las respuestas procedentes del grupo de alumnos que cursaban el Grado Superior: La media fue de casi de 3 puntos. La moda fue 3 puntos.

5. CONCLUSIONES

Ya me referí con anterioridad a las limitaciones de esta encuesta. Estas limitaciones impiden extrapolar sus resultados al resto de la comunidad educativa de la Escola Industrial de Sabadell. Sin embargo, teniendo en cuenta estas limitaciones, sí podríamos sacar algunas conclusiones que se podrían extrapolar a los grupos de FP que estudian en horario vespertino.

De los datos obtenidos después de la encuesta realizada podríamos sacar las siguientes conclusiones:

a. Los alumnos de Grado Medio manifiestan tener un grado de conocimiento de lo que significa la «mediación escolar» superior a los alumnos de Grado Superior.
b. Los alumnos de Grado Medio, que han cursado en su mayoría la ESO en el instituto, tienen un grado de conocimiento del servicio de mediación significativamente superior a los alumnos de Grado Superior, muchos de los cuales accedieron a los estudios desde «fuera» de la institución.
c. Sin embargo, a pesar de haber manifestado conocer lo que significa la «mediación escolar» y también la existencia de un servicio de mediación en la escuela, muy pocos conocen a los mediadores y ninguno ha participado en ningún proceso de mediación. El conocimiento que manifiestan tener procede

mayoritariamente del tríptico o folleto distribuido en la escuela.

d. Quienes respondieron al cuestionario manifiestan tener un interés alto por la mediación escolar. Harían uso del servicio en caso de necesidad.

Creo que el SM de la Escola Industrial debería hacer un mayor esfuerzo por conectar con los alumnos de Formación Profesional y, en general, con todos aquellos que estudian en horario vespertino. El hecho de que todos los mediadores (profesores y alumnos) trabajen o estudien en horario de mañana incide negativamente en el grado de conocimiento y de interés por la mediación entre el alumnado del horario de tarde/noche. Por otra parte, los alumnos de Grado Superior parecen estar totalmente desconectados del servicio de mediación. Esto se debe a que muchos de ellos no han pasado previamente por las aulas del centro. Los alumnos que previamente estudiaron la ESO en la escuela tienen un mayor grado de conocimiento de lo que significa la mediación escolar y de la existencia de un servicio de mediación en el centro.

6. REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Boqué, C. (2004). Mediació escolar. Retrieved from http://www.xtec.cat/seconca/Carme Boqu%E9.pdf

Carrasco Pons et al (2010) "La mediació en l'àmbit escolar"publicat al Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya. Departament de Justícia. Ed. Generalitat de Catalunya, 437-515

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, (66), 459–506.

Johnson, D. W. (1998). Teaching students to manage intercultural conflicts constructively. Intercultural Education, (9), 155–163.

Kovacic Kuzmic, M. (2020). The role of mediation in classroom interaction. Localizing Global English, (October 2019), 139–156. https://doi.org/10.4324/9781003082705-10

Metelko Lisec, T. (2019). Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Vzgoja, XI(41), 4–6.

Moreno_Oliver, F. X. (2018). Mediació Escolar. (Servei de Publicacions de la UAB, Ed.). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Perez Crespo, M. J. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. Educación y Futuro, (8), 91–100.

WEBGRAFÍA

Sitio web de la Escola Industrial de Sabadell: https://bit.ly/34hiW8c

Sitio web del Servicio de Mediación de la Escola Industrial de Sabadell: https://bit.ly/3t1qhTK

Página del sitio web del Ayuntamiento de Sabadell donde se recoge una noticia sobre la mediación escolar en el municipio: https://bit.ly/3t3sL48

ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PELÍCULAS DE DISNEY Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO

RACHIDA DALOUH OUNIA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del contenido de las películas de Disney resulta interesante para generar una aproximación a la exposición del público infantil a estereotipos y sesgos de género presentes en las producciones audiovisuales, que posteriormente, contribuyen a la normalización de la violencia y a la repetición de patrones y roles sexistas en las relaciones de pareja adolescencia. Los roles y los estereotipos asociados a los géneros masculino y femenino entendidos como construcciones culturales comienzan a configurarse en los inicios de la socialización humana. Cada persona, como ser sexuado, ha de construir su identidad de acuerdo a unos parámetros de comportamiento predeterminados que trazan las líneas de lo aceptado socialmente (Consejería de la Presidencia. Instituto Asturiano de la Mujer, 2004) y son adquiridos a través del contexto social y cultural, y asimilados por procesos de aprendizaje, siendo la familia uno de los primeros agentes en la construcción de los mismos (Alemay et al., 2019).

En esta misma línea, Falcón (2009) afirma que entre las distintas parcelas que conforman la identidad, hay un grupo de factores que resulta especialmente permeable a este tipo de patrones importados de los modelos audiovisuales: determinados aspectos de autopercepción y relación social tales como las expectativas amorosas y de vida en pareja, la

definición cultural de los roles de género o los patrones preconcebidos del tipo de situaciones o compañía que conducen al bienestar emocional y a la sensación de logro.

La violencia en relaciones de pareja adolescentes es definida como aquella en donde ocurren actos que lastiman a la otra persona, en el contexto de una relación en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir juntos (Close, 2005). Pero, incluso si hablamos de múltiples causas de la violencia contra las mujeres en la pareja, en la base de esta pirámide causal se hallaría las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder, donde el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias (Díaz-Aguado, 2003). Por otra parte, las identidades masculina y femenina se conforman a través de las expectativas que la sociedad demanda a niñas y niños y que parecen casi imposibles de obviar; las familias más informadas y la escuela más comprometida con la igualdad conocen las dificultades con las que se encuentran para poder contrarrestar la influencia ejercida por los medios de comunicación sobre la infancia (López Díez, 2005).

Estudios recientes han puesto de manifiesto la persistencia de creencias sexistas y estereotipos de género entre los adolescentes (Carbonell & Mestre, 2019; Dalouh y Soriano, 2021; Save The Childen, 2021). Seguramente, el mantenimiento de estas creencias dificulta la consecución de una sociedad igualitaria, sin embargo, a través de los agentes socializadores se puede conseguir, pero no a corto plazo (Alemay et al., 2019).

Dentro de los medios de comunicación y centrando nuestro punto de atención en la infancia, el cine ejerce una gran influencia en la vida diaria (social y educativa) de los niños, siendo ejemplo sobre el que construir y tomar referencias de acción. Sin lugar a dudas, el cine de animación tiene una gran relevancia y despierta gran interés en la población infantil, ya que tiene la capacidad para generar un fuerte impacto emocional en las personas; se asocia de forma inequívoca a momentos de diversión y espacios de ocio; transmite modelos de valores y comportamientos con los que los niños y jóvenes se identifican de forma espontánea y tiene un fuerte poder de convocatoria, al ser

promocionado comercialmente y gozar de muy amplia aceptación social. En este sentido, el cine resulta una excelente herramienta que ejerce un influjo preventivo sólido y estable para promover relaciones de pareja no violentas. Así, Falcón (2009, p.72) considera que "la alfabetización audiovisual se impone como una de las principales nuevas necesidades y tareas pedagógicas y, por tanto, es necesario que el profesorado, las familias y otros agentes educadores conozcan en profundidad los relatos, imágenes y discursos que, desde las pantallas, actúan como agentes socializadores.".

También, cabe mencionar el currículo oculto está relacionado con aquellas facetas de la vida escolar de las que se aprende sin que el profesorado sea consciente de sus efectos, ni el alumnado perciba su transmisión. Son conocimientos que tienen su origen en los roles y los estereotipos que la sociedad siempre ha atribuido al género femenino y el masculino (García Perales, 2012). De este modo, la influencia de los materiales didácticos y el lenguaje de los medios de comunicación son interesantes. A este respecto, Soriano (2016, p.12) afirma que "El Lenguaje cinematográfico no se puede considerar como neutral o imparcial, sino que va conformándose en las distintas épocas y procesos históricos y a su vez es englobado por diferentes intereses culturales, políticos y económicos". Por lo tanto, es esencial trabajar el currículo oculto actuando en y con los mecanismos que lo estructuran y, en la actualidad, el relato audiovisual es uno de los más potentes.

2. OBJETIVOS

Partiendo de que las producciones cinematográficas de la factoría Disney ejercen una gran influencia en el proceso socioeducativo de niñas y niños, y que la construcción de la personalidad y de identidad viene gestándose desde la infancia; el propósito de este trabajo es:

- Analizar cuestiones relacionadas con las definiciones de roles de género y la idealización del amor romántico transmitidas mediante películas infantiles.

- Identificar los valores que Disney transmite, consciente o inconscientemente, y que influyen en la formación de la población infantil según su género.
- Aportar a la discusión acerca de los factores de riesgo asociados a la prevalencia de la violencia en las relaciones de pareja adolescente.

3. METODOLOGÍA

Se ha optado por una metodología mixta. Mediante la observación sistemática se analizan los sesgos de género y los valores que transmiten los protagonistas de cinco producciones audiovisuales dirigidos al público infantil. Según Croll (1995, p. 33), la observación sistemática puede entenderse como "un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción en clase". En cuanto al enfoque cualitativo, viene justificado por el hecho de que se pretende investigar el fenómeno desde una perspectiva personal-subjetiva, que busca la comprensión de los fenómenos y la interpretación de la realidad humana (Ramírez, 2016). Por eso, a través de entrevistas semiestructuradas (N=14) realizadas a madres con hijos y/o hijas adolescentes y a profesionales de educación, se conocieron sus percepciones sobre la influencia del mito del amor romántico y del amor ideal en la normalización de la violencia en las relaciones de pareja adolescente.

La película seleccionada para el análisis es cinco: La Cenicienta (1950), La Bella y la Bestia (1959), La Sirenita (1989), Mulán (1998) y Enredados (2010). Se han escogido estos ejemplos para observar y comparar la evolución de la figura femenina y su adquisición de poder a la hora de conseguir sus sueños personales. Se procedió a la elaboración de una guía de observación para identificar y analizar los modelos y valores que transmiten las películas de Walt Disney en torno a la figura de la mujer, y la evolución en el tiempo de los valores y estereotipos de género. Se trata de la descripción del comportamiento de las protagonistas femeninas que aparecen en las películas infantiles para descubrir los

estereotipos asociados a cada uno de ellos e identificar así los valores que se transmiten y los posibles sesgos de género, raza y/o clase social que reflejan en la historia. Aparte de la descripción de los personajes, también se procedió al análisis de contenido y hacer hincapié en la imagen de la mujer en la película.

Por otra parte, la selección de los informantes en el estudio cualitativo viene determinada por su interacción directa y significativa con adolescentes con variaciones culturales y étnicas específicas tanto de origen como de religión. El primer paso fue contactar con informantes que cumplieran con las características expuestas más arriba, con el propósito de recopilar datos que fuesen lo suficientemente ricos. Las entrevistas se concertaron según la disponibilidad de tiempo de las participantes y estos fueron informados acerca de los objetivos, procedimientos y propósitos de la investigación. El análisis de las entrevistas fue realizado a través del uso del software ATLAS.ti 9.

4. RESULTADOS

Del análisis de los datos obtenidos a través la observación de las películas Disney y de las entrevistas a familias y profesionales de educación nos permite identificar si los mensajes de Disney percibidos en la infancia son coherentes con los mensajes coeducativos.

TABLA 1.

	La Cenicienta	**La Bella y la Bestia**	**La Sirenita**	**Mulán**	**Enredados**
Identificación de estereotipos de género	Realización de las tareas domésticas en la casa por orden de la su madrastra.	Sus tareas y ocupaciones se desarrollan en el hogar	No ejerce labores del hogar y demuestra que tiene intereses muy diversos.	. No ejerce labores del hogar . Rompe con los estereotipos de género que se encuentra y con todas las normas sociales y culturales que ponen a la mujer en un lugar de sumisión y pasividad	. No disfruta de realizar tareas domésticas- . Tiene pensamientos más intelectuales: le gusta la pintura y la astrología
Sesgos de género encontramos en las películas de DISNEY	. Joven bella, simpática, bondadosa y sumisa. . Utiliza el sueño para escapar de la realidad. . La presencia del amor es relevante.	. Joven guapa, soñadora, buena, tranquila y sumisa. . Utiliza los libros para escapar de la realidad. . Se guía por sus sentimientos y emociones, su máxima aspiración es el amor y el matrimonio	. Joven, Hermosa, amable, sensual y sumisa. . Espíritu luchador y posee un carácter fuerte. para tomar decisiones.	. Joven bella, tierna, segura y rebelde. . Su objetivo nunca fue encontrar el amor, pero la película termina con la promesa de una relación.	Joven guapa, insegura y rebelde.

Fuente: elaboración propia

4.1. Identificación de estereotipos de género

Los roles están relacionados con las pautas de acción y comportamiento asignadas a mujeres y a hombres e inculcadas y perpetuadas según los criterios vigentes en una sociedad patriarcal. En las películas analizadas, los roles más significativos en las mujeres están relacionados con el rol de cuidado (reproducción) y, por extensión, con todas aquellas cualidades ligadas al mismo como es la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección. Mientras, para los hombres los roles más significativos están relacionados con el dominio, agresividad, fortaleza, rudeza e insensibilidad, pero también con aspectos de tipo laboral como el individualismo, liderazgo, la competitividad, la autonomía, la producción, la resolución, el atrevimiento y la arrogancia.

4.2. ¿Qué sesgos de género encontramos en las películas de Disney?

En los personajes femeninos tradicionales de las primeras películas son dulces, sumisas y bellas (La Cenicienta, La Bella y la Bestia y La Sirenita). Mientras en las películas más actuales, presentan más rasgos de rebeldía, son osadas y se enfrentan a lo establecido. Pero, inevitablemente, terminan renunciando a todo y/o haciendo enormes sacrificios por amor (Mulán) o necesitan de un hombre para poder realizar su viaje hasta la ciudad (Rapunzel).

Los sesgos de género encontrados se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

- El ideal de belleza impuesto y los intereses ocultos que hay detrás de él, conllevan a consecuencias personales y sociales de la imposibilidad de alcanzarlo.
- La construcción sociocultural del amor romántico. Principalmente atribuido a las primeras películas Disney, donde predomina un ideal de amor romántico y el príncipe azul se caracteriza por ser un amor a primera vista, otorgando una posición central a la figura masculina. Se trata de relaciones que restan autonomía personal y libertad a las protagonistas. También, se impone una visión de la soltería como un estado carencial.
- La división sexista del trabajo. Se responsabiliza a las mujeres desde la culpa de las tareas de cuidados.
- Relación con el deseo. Existe una incapacidad que se ha impuesto para reconocer y satisfacer deseos. Dicho de otra forma, existe una clara tendencia a priorizar la satisfacción de los masculinos.

4.3. La percepción de los mitos del amor romántico y la aceptación de la violencia.

Existe una relación entre la percepción de los mitos del amor romántico y la aceptación de la violencia entre los adolescentes según los entrevistados. Puesto que siguen muy vigentes los mitos del amor romántico

y los roles tradicionales según los cuales los chicos mandan y marcan las normas y pautas de la relación.

> Creo que la idea del amor romántico en la búsqueda de la media naranja es un patrón repetido entre los chicos/las chicas y sobre todo a edades cada vez más tempranas, Te encuentras, sobre todo, con chicas de 12 o 13 años que sueñan con encontrar al príncipe azul que le haga feliz. En esa realidad mucho tiene que atribuirse a los patrones y roles perpetuados desde distintos medios (cine, publicidad, programas de televisión…). Ya comentaos que los roles y estereotipos de género son un factor promovedor de los esquemas de dominio-sumisión que son generadores de violencia (Profesora IES/ Almería)

La aceptación de los celos como una expresión del amor sigue prevaleciendo entre los adolescentes. De hecho, los celos son considerados como un mecanismo que persigue el control de la otra persona, y en parte, muestran el miedo, la inseguridad, la dependencia del que los ejerce.

> Las niñas que justifican que les miren el móvil, porque en el caso de su novio, no son celos, sino que las quieren mucho. ¡Claro! porque las ganas de tener una pareja las tienen, y ese ideal de amor romántico también tenemos que asociarlo, en parte, a los cuentos. Pues, está ahí… Madre española/Almería

Sin lugar a duda, toda persona que ejerce violencia busca el control de la otra, persiguiendo afianzar su propio poder, además de ocasionar daño "Muchas siguen pensando que si el chico tiene celos y actúa controlando y exigiendo es porque la quiere de verdad, y eso es muy peligroso. Piensan que eso forma parte del amor." (Profesora IES/ Almería)

En definitiva, de las posibles justificaciones de la violencia hacia la mujer radica en la reafirmación de creencias machistas entre los adolescentes y una amplia aceptación los roles tradicionales de género.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de seguir trabajando para construir una sociedad más equitativa entre géneros, que ofrezca también modelos más igualitarios y donde, además, se ofrezca a los chicos y chicas una formación específica sobre igualdad entre géneros y sobre violencia contra las mujeres que permita reducir tanto el

sexismo como las actitudes tolerantes hacia esta forma de violencia y, de este modo, contribuir a su prevención.

Conviene destacar, que las corrientes de igualdad de género van adquiriendo más fuerza cada día y esta se refleja en diversos espacios del entretenimiento por su fuerte potencial de llegada a diferentes grupos etarios. Se asiste a una evolución de los personajes animados femeninos de Disney y este avance se refleja de manera sostenida. Disney cuenta con la presencia de princesas en sus narrativas desde su fundación. Sin embargo, desde hace ya algunos años están mostrando y representando una nueva visión, más variada, con temas más inclusivos y personajes más autónomos. Las princesas son la muestra más clara de estos cambios de prioridades y paradigmas dentro de la empresa. Coincidiendo así, con (Soriano, 2016) al afirmar que hay un avance en cuanto a temas de desigualdad de género.

El cine de animación tiene una gran relevancia y despierta gran interés en la población infantil. Es interesante atender los valores que las películas de Disney transmiten. Por ello, actuar de modo preventivo al respecto es una tarea compleja, puesto que supone desarrollar acciones encaminadas a que haya información, actitudes, valores, decisiones y conductas que potencien un estilo de relaciones de pareja saludable y que supongan un manejo adecuado de los factores de riesgos inherentes a la prevalencia de la violencia en relaciones de pareja adolescente.

Por todo esto, la intervención socioeducativa es la clave para trabajar desde las escuelas, dado la gran influencia que tiene la educación como agente socializador. Para Alemany et al. (2019), los centros educativos no son instituciones aisladas de la sociedad, sino que forman parte de ella, transmitiendo los valores y normas sociales de nuestro contexto sociocultural y de nuestro tiempo.

6. CONCLUSIONES

En este estudio emerge la evidencia de que la influencia de los agentes socializadores (familia, escuela. Mass media, libros de texto, juegues, iguales…) pueden hacer que consolide un sistema de creencias, que

será difícil de modificar. Por lo tanto, la prevención de la violencia entre las parejas adolescentes es una responsabilidad entre todos.

Así, entre las principales medidas de prevención de la violencia de género, desde los contextos educativos, cabe destacar la pedagogía de la coeducación tratada de manera transversal y sistémica, implicando a todos los agentes educativos, formando al profesorado de manera permanente y trabajando con un enfoque colaborador con las familias.

8. REFERENCIAS

Alemany Arrebola, I., Ortiz Gómez, M.D.M., & De La Flor-Alemany, M.A (2019). Decontruir las actitudes sexistas para construir la igualdad de género. In M. A. GALLARDO VIGIL & I. ALEMANY ARREBOLA, LAS ACTITUDES ANTE DIVERSAS REALIDADES SOCIALES. Buenas prácticas para la educación inclusiva (pp. 45-49).

Carbonell, A. & Mestre, M.V. (2019). Un estudio en adolescentes sexismo, amor romántico y desigualdad de género. Un estudio en adolescentes latinoamerica-nos residentes en España. *América Latina Hoy, 83*, 59-74. https://doi.org/10.14201/alh2019835974

Close, S.M. (2005). Dating violence prevention in middle school and highschool youth. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing,18 (1), 2-9.https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2005.00003.x

Consejería de la Presidencia. Instituto Asturiano de la Mujer (2004). Construyendo contigo la igualdad. Narcea.

Croll, P. (1995). La observación sistemática en el aula. Editorial la Muralla

Dalouh, R., Soriano Ayala, E. & Caballero Cala, V. (2020). La ciber-violencia entre parejas adolescentes en contextos transculturales. un estudio cualitativo. In S. Takazaki & Oliveira, F. (Eds.), Comunicación desde una perspectiva de género: artes, medios y otras tecnologías (37-58). Ediciones Egregius.

Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. Papeles del Psicólogo, 84, pp. 35-44.

Falcón, L. (2009). ¿Cómo tengo que ser para que me quieras? La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. Revista de Estudios de Juventud, (86), 65-81

García Perales. R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27, pp. 1-18. http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos

Informe Save The Childen (2021). No es Amor. Un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-10/Informe_No_es_amor_STC.pdf

López Díez, P. (2005). Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil. Infancia, televisión y género. In M. Bengoechea, M. J. Díaz-Aguado, L. Falcón, P. López Díez, & Á., Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión. IORTVE e Instituto de la Mujer.

Ramírez Serna, A.M. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. Rev. Humanismo y Sociedad, 4(2).

Soriano, C. P. (2016). Evolución de la figura femenina en las producciones Disney De Blancanieves a Mulán y Elsa. Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163753/TFG_2015_palopC.pdf?sequence=1