

Estudios sobre innovación e investigación educativa

Tomás Sola Martínez
Santiago Flonso García
Mariano G. Fernández Flmenara
Juan Carlos De la Cruz Campos

Dykinson, S.L.

Estudios sobre innovación e investigación educativa

Tomás Sola Martínez

Santiago Alonso García

Mariano G. Fernández Almenara

Juan Carlos De la Cruz Campos

Dykinson, S.L.

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

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

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

ISBN: 978-84-1377-303-2

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 ¿QUÉ PROPONEN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES PARA SOLUCIONAR EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES (EDUCACIÓN PRIMARIA)

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO 14

CAPÍTULO 2 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA INDAGACIÓN SISTEMÁTICA

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ Y MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA 26

CAPÍTULO 3 LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD. REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN LOS NIVELES EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA.

JUAN LÓPEZ-MORALES, SALVADOR BAENA-MORALES Y CARMEN RUÍZ-REPULLO 39

CAPÍTULO 4 EFECTOS DE LOS EJERCICIOS FÍSICOS EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE BURNOUT

YURY ROSALES-RICARDO Y JOSÉ PEDRO FERREIRA 47

CAPÍTULO 5 A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NO INQUÉRITO INTERNACIONAL PIRLS (2011-2016)

VÍTOR ROSA 55

CAPÍTULO 6 LIMITACIONES MACRO Y MICROSISTÉMICAS QUE GIRAN EN TORNO A PRÁCTICAS INCLUSIVAS. UN CASO DE ESTUDIO.

BLAS GONZÁLEZ ALBA, MOISÉS MAÑAS OLMO Y PABLO CORTÉS GONZÁLEZ 68

CAPÍTULO 7 ACTUACIONES DE CENTROS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

M^a JOSÉ NAVARRO-MONTAÑO, PAULA JIMÉNEZ NAVARRO Y VÍCTOR MATEO NAVARRO 81

CAPÍTULO 8 LA IMPORTANCIA DE LAS HERRAMIENTAS INFORMATIVAS PARA EL CAMBIO SOCIAL Y DESDE LA SOCIEDAD CIVIL EN CUESTIONES DE MIGRACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. REALIZAR CAMBIOS DESDE LOS CAMBIOS. REPENSANDO EL CASO DEL PROYECTO RESPECT WORDS

ARIET CASTILLO FERNÁNDEZ 95

CAPÍTULO 9 ¿DIVIDIDOS EN DOS BANDOS? SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL POR GÉNERO EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES

ANA MARÍA DE LA TORRE-SIERRA Y VIRGINIA GUICHOT-REINA 102

CAPÍTULO 10 ACCIONES ARTÍSTICAS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD, LA MEDIACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA DOLORES LÓPEZ-MARTÍNEZ Y EVA CRISTINA MESAS-ESCOBAR 115

CAPÍTULO 11 LOS BENEFICIOS DE LA ARTETERAPIA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA

SANDRA GARCÍA MARTÍN Y VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ 125

CAPÍTULO 12 DIFICULTADES EN LA ARTICULACIÓN DE LOS NIÑOS CON RETRASO DE LENGUAJE O TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

ALBA AYUSO LANCHARES, ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO E INÉS RUÍZ REQUIES 139

CAPÍTULO 13 ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES VS ALUMNOS COMUNES. DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA MOTRIZ

ARKAITZ ZUBIZARRETA CORTADI Y ODEI ETXEBERRIA DELGADO 150

CAPÍTULO 14 CARACTERIZACIÓN DEL AUTISMO Y SU PROBLEMÁTICA EN LA ESCOLARIZACIÓN ACTUAL

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ Y JOSÉ QUINTANAL DÍAZ 164

CAPÍTULO 15 INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ROLES DE GÉNERO: UN ESTUDIO DE SEXISMO AMBIVALENTE HACIA LAS MUJERES EN JÓVENES PERTENECIENTES A MINORÍAS ÉTNICAS

ROBERTO MORENO LÓPEZ, ROSA MARIA MARÍ YTARTE Y MARTA VENCESLAO PUEYO..... 177

CAPÍTULO 16 FACTORS PROMOTING ROUTES TOWARDS ACADEMIC SUCCESS FOR TRANS PEOPLE. ANALYSIS FROM AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PERSPECTIVE.

MELANI PENNA TOSSO, MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ Y RAÚL GARCÍA MEDINA..... 195

CAPÍTULO 17 INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE PREMIOS NACIONALES VICENTE FERRER

MARÍA JESÚS PÉREZ CUIEL, DUNIA MARTÍN RIVAS Y ALEJANDRINO FRANCISCO FERNÁNDEZ 209

CAPÍTULO 18 LA INTERVENCIÓN ASISTIDA CON ANIMALES Y LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TIEMPOS DE COVID-19

CRISTINA MARÍN PERABÁ, CARMEN FLORES MELERO Y LUCÍA MELERO GARCÍA 220

CAPÍTULO 19 PERSONALIDAD EFICAZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y CONTEXTOS PSICOLÓGICOS, EDUCATIVOS Y DE LA SALUD

JESÚS MANUEL CEDEIRA COSTALES. 230

CAPÍTULO 20 RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR

ANDRÉS ALEXIS RAMÍREZ-CORONEL, PEDRO C. MARTÍNEZ-SUÁREZ, MARÍA LUISA MONTÁNCHEZ-TORRES Y FABIÁN LEONARDO CASTRO-OCHOA..... 242

CAPÍTULO 21 EL APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS (APS) COMO VÍA PARA ALCANZAR EL DESARROLLO SOSTENIBLE SOCIAL: PROYECTO SUD

MANUEL GIL-GARCÍA, MARÍA DEL MAR CARO-GARCÍA Y CLOTILDE LECHUGA-JIMÉNEZ	257
CAPÍTULO 22 INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD DE PUNO-PERU	
HAYDEE CLADY TICONA ARAPA, ZENOVIA QUISPE MARCA Y YAQUELINE REQUENA MORALES	270
CAPÍTULO 23 PERCEPCIÓN DE IGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN DEL ALUMNADO MUSULMÁN EN EDUCACIÓN FÍSICA	
RAUL GUERRERO MORILLA, EVA ORANTES-GONZALEZ, JOSÉ HEREDIA-JIMENEZ Y M ^a DOLORES MURILLO JIMÉNEZ	283
CAPÍTULO 24 HACIA UN CURRÍCULO DE CULTURA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA Y PORTUGAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
ESTHER JIMÉNEZ PABLO Y GEMMA MUÑOZ GARCÍA	293
CAPÍTULO 25 APLICAR LA RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA MEDIR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN CENTROS EDUCATIVOS	
MARÍA JESÚS BENLLOCH SANCHÍS, DARLLYN ISMEY MUÑOZ RODRÍGUEZ, NEREA HERNALZ-AGREDA E INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS	306
CAPÍTULO 26 LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL AULA. UN ENCUENTRO EDUCATIVO	
M ^a TERESA MUÑOZ ALARCÓN	319
CAPÍTULO 27 NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES	
PAOLA AHUMADA CONTRERAS Y TATIANA CISTERNAS TORRES	329
CAPÍTULO 28 NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES Y APODERADOS DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA SOBRE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL TALLER DE EQUINOTERAPIA.	
PABLO LOBOS ZENTENO, NICOLE NILO BECERRA Y PAOLA AHUMADA CONTRERAS.....	337
CAPÍTULO 29 ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA: CONCEPTUALIZACIÓN, REALIDAD Y RESPUESTA EDUCATIVA	
AUGUSTO JIMÉNEZ DE LA FUENTE Y SANDRA MACÍAS CABALLERO	349
CAPÍTULO 30 LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
M ^a GLORIA GALLEGUO-JIMÉNEZ.....	362

CAPÍTULO 31 PRÁCTICAS DOCENTES TRANSCULTURALES

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO 369

CAPÍTULO 32 NANOTECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ 380

CAPÍTULO 33 LOS ODS Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN FILOSOFÍA DE 1º DE BACHILLERATO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL CINE

DANIEL PERES DÍAZ.....387

CAPÍTULO 34 LA GESTIÓN DE LAS COMISIONES DE HETEROIDENTIFICACIÓN PARA EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A PARTIR DE LAS POLÍTICAS DE CUOTAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ (UFC)

ISABELA AGUIAR DA SILVA 401

CAPÍTULO 35 AUSENCIAS Y GAZAPOS SOBRE LAS MUJERES MEDIEVALES EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

JANIRE CASTRILLO, IRATXE GILLATE Y TERESA CAMPOS-LÓPEZ 415

CAPÍTULO 36 REVISIÓN NARRATIVA DE LA NORMATIVA REFERENTE A LA FP DUAL EN ESPAÑA

ROCÍO LORENTE GARCÍA, CARMINA MARTÍN Y LAURA GUERRERO-PUERTA 427

CAPÍTULO 37 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

JAVIER CIFUENTES-FAURA 441

CAPÍTULO 38 DESCRIBIENDO A PROFESORES Y COMPAÑEROS IDEALES DE LA ESCUELA. PERSPECTIVA DE ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CRISTINA NIETO CARMONA 452

CAPÍTULO 40 ABORDAJE INTERDISCIPLINAR DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD

ANTONIA LOZANO-DÍAZ, VICTORIA FIGUEREDO CANOSA, JUAN FRANCISCO VELASCO MUÑOZ Y BELÉN LÓPEZ FELICES.....460

CAPÍTULO 41 LA ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD COMO FACTOR EXPLICATIVO DEL ÉXITO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

JOSÉ RAMÓN RODRÍGUEZ TRIVIÑO, BEATRIZ DELGADO DOMÉNECH, DAVID APARISI SIERRA Y MARÍA C. MARTÍNEZ MONTEAGUDO 472

CAPÍTULO 42 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APREDIZAJE

FÁTIMA TRILLO VÍLCHEZ Y JOSÉ RAMÓN TRILLO VÍLCHEZ	485
CAPÍTULO 43 ADAPTATION AND VALIDATION OF THE SOCIAL SKILLS SCALE FOR THE PREVENTION OF INTERCULTURAL CYBERBULLYING IN SPANISH UNIVERSITY STUDENTS	
JOSÉ MANUEL ORTIZ-MARCOS, CHRISTIAN FERNÁNDEZ-LEYVA Y CRISTINA NUNES	495
CAPÍTULO 44 CUR-ARTE Y SALUD-ARTE CON LAS ARTES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DEL MEFP Y EN EL AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA DE LA UGR	
ROSA MARÍA ALONSO FERNÁNDEZ	508
CAPÍTULO 45 ÁMBITOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	
MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ, FRANCISCO JAVIER OLMEDO RUIZ, FRANCISCO MATEOS CLAROS Y LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ	520
CAPÍTULO 46 EDUCACIÓN DEL TALENTO STEM (CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS) COMO IMPULSO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	
M ^a PILAR HERCE PALOMARES Y MARCOS ROMÁN-GONZÁLEZ	537
CAPÍTULO 47 AUTOOPERCEPTICÓN Y HETEROPERCEPCIÓN DE LA POBLACIÓN SEXUAL Y GENÉRICAMENTE DIVERSA	
YOLANDA MÁRQUEZ DOMÍNGUEZ, MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ Y ANA ISABEL GONZÁLEZ-CONTRERAS.....	550
CAPÍTULO 48 EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO	
MIRIAM BALLESTEROS SANZ.....	562
CAPÍTULO 49 LA SALIDA DE CAMPO, INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA” (GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO)	
LUIS MIGUEL SÁNCHEZ ESCOLANO Y AIDA PINOS NAVARRETE.....	574
CAPÍTULO 50 LA ORIENTACION Y EL PROYECTO PROFESIONAL EN LA EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS	
JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ, OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA, MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO Y MARÍA DEL CARMEN SANTOS GONZÁLEZ	587
CAPÍTULO 51 POLÍTICAS DE AUSTERIDAD, DISCURSO DEL MIEDO Y REFUGIADOS AL SUR DE LA UNIÓN EUROPEA	
ADRIÁN NEUBAUER ESTEBAN.....	599

CAPÍTULO 52 NO ME QUIERAS TANTO, QUIÉREME MEJOR: EDUCACIÓN IGUALITARIA Y SEXUAL FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO Y ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN 606

CAPÍTULO 53 LA NUEVA IDENTIDAD CIVICA Y EMPRENDEDORA DE LA INFANCIA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA HUMANIDAD Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

NOMBRE SILVIA ISABEL VALLEJO JIMÉNEZ 617

CAPÍTULO 54 UNDERSTANDING HIDDEN GENDER CURRICULUM IN EFL TEXTBOOKS AS CISHETEROSEXISM

ESTEBAN FRANCISCO LÓPEZ MEDINA 629

CAPÍTULO 55 ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO SOBRE PROBLEMAS DE ASISTENCIA ESCOLAR: INDICADORES DE PRODUCTIVIDAD Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

MARIOLA GIMÉNEZ-MIRALLES, CAROLINA GONZÁLVEZ Y JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ 643

CAPÍTULO 56 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE CORTOS COMO RECURSO DE INCLUSIÓN EDUCATIVO EN EL AULA

PABLO USÁN SUPERVÍA..... 656

CAPÍTULO 57 LA PROFESIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

MARÍA MATARRANZ GARCÍA 664

CAPÍTULO 58 ALUMNADO INDÍGENA BRASILEÑO: RELATOS DE VIDA SOBRE UNA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

SONIA GARCÍA-SEGURA, SILVIA ABAD-MERINO Y BLAS SEGOVIA-AGUILAR 676

CAPÍTULO 59 CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR AL DESARROLLO SOSTENIBLE. UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN EL ECUMENISMO

EMILIO JIMÉNEZ PÉREZ Y JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ 690

CAPÍTULO 60 EXPERIENCIAS SOBRE MÚSICA EN LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA

ICÍAR NADAL-GARCÍA, LUCÍA PÉREZ-PENALVA, M. BELÉN LÓPEZ CASANOVA Y BORJA JUAN-MORERA 704

CAPÍTULO 61 NEURODIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN BAJO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL COVID-19: ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

DAVID MORENO MOLINA, MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ NIETO Y CRISTINA PINTO DÍAZ 715

CAPÍTULO 62 PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: THE CASE OF AN ANDALUSIAN SCHOOL

LEOPOLDO MEDINA SÁNCHEZ Y MANUEL JESÚS CARDOSO-PULIDO 725

CAPÍTULO 63 _MÉTODOS Y RECURSOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ECUADOR

IRLANDA M. ARMIJOS POROZO, MARÍA L. BERNABÉ LILLO Y SARA REAL CASTELAO ... 739

CAPÍTULO 64 _LOS ODS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: OBJETIVO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

MARIO LLUSAR VICENT, GUILLERMO MONRÓS TOMÁS Y JOSÉ ANTONIO BADENES MARCH 752

CAPÍTULO 65 _PROCESAMIENTO DEL RIESGO-BENEFICIO EN NIÑOS CON TDAH

MARÍA JESÚS CARDOSO MORENO Y SONIA VAL BLASCO 765

CAPÍTULO 66 _LA IDENTIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CARMEN CLARA BRAVO TORRES Y MARÍA RUBIO GÓMEZ 774

CAPÍTULO 67 _PERFILES DE RECURSOS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL DOMINIO DEL ENTORNO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ, MARÍA DEL MAR FERRADÁS CANEDO, LAURA DELGADO-LOBETE Y REBECA MONTES-MONTES 786

CAPÍTULO 68 EXPERIENCIAS DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

MARÍA MARTÍNEZ DÍAZ, JORGE ABELLÁN Y NIEVES MARÍA SÁEZ GALLEGU 799

CAPÍTULO 69 INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON TRASTORNOS EN LA COMUNICACIÓN CON APOYO DE LA TECNOLOGÍA

DAINURY VÁZQUEZ COLL 810

CAPÍTULO 70 LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD. REVISIÓN SISTEMÁTICA.

IRENE GALLEGU MARTÍNEZ* M^a. DEL CARMEN ROMERO LÓPEZ Y M^a. PILAR JIMÉNEZ TEJADA 822

CAPÍTULO 71 PROBLEMAS DE ASISTENCIA A LA ESCUELA: REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI

MIRIAM MARTÍN, CAROLINA GONZÁLVEZ Y JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ 831

CAPÍTULO 72 TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS ODS

ADELINA CALVO SALVADOR Y ANA CASTRO ZUBIZARRETA 844

CAPÍTULO 73 DEPORTE Y UNIVERSIDAD: UN BINOMIO PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

ENEKO SÁNCHEZ MENCIA Y YOLANDA LÁZARO FERNÁNDEZ 856

CAPÍTULO 74 COOPERAÇÃO VIRTUAL E ODS NAS UNIVERSIDADES DO ESPAÇO IBERO-AMERICANO. FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO CIBERJORNALISMO

AINARA LARRONDO-URETA, FERNANDO ZAMITH, KOLDO MESO-AYERDI Y SIMÓN PEÑA-FERNÁNDEZ 866

CAPÍTULO 75 DISEÑO DE RECURSOS DIGITALES A TRAVÉS DE VIDEOS 360° PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ORGANIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE OBRAS

ANTONIO JESÚS AGUILAR AGUILERA Y MARÍA LUISA DE LA HOZ TORRES 878

CAPÍTULO 76 LENGUAJE LITERARIO Y DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS SORDOS

BERTHA ESPERANZA MONROY MARTÍN, ANDREA JULIANA HERRERA PLATA Y CAROLINA HERNÁNDEZ-VALBUENA 889

CAPÍTULO 77 HABILIDADES BLANDAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES .901 EN TORNO A LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

LUIS ALBERTO CRUZ SALAZAR Y LUZ STELLA ALGARRA LÓPEZ 901

CAPÍTULO 78 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NAS ESCOLAS QUE ALBERGAM TURMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PROVÍNCIA DE CABINDA 2019. ANGOLA.

MARIA AUGUSTA CÉSAR NOBRE GOMES, CIPRIANO ANTONIETA CAZO, VITA TOMÁS E ANA PAULA SARMENTO DOS SANTOS 914

CAPÍTULO 79 INCLUSIÓN EDUCATIVA

MARÍA DEL ROCÍO LEÓN LUJÁN 927

CAPÍTULO 80 INTERVENCIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL DISCURSO NARRATIVO EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

ATTENERI DELGADO CRUZ 936

CAPÍTULO 82 DIVERSIDAD SEXUAL Y ESCUELA

MARTA MARÍA PÉREZ QUERO 948

CAPÍTULO 83 CLASSROOM DIALOGICITY TO PROMOTE INCLUSION IN DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

ANDREA MIRALDA-BANDA, JOSE LUNA LUJÁN, Y MERCE GARCIA-MILA 960

CAPÍTULO 84 CONECTANDO EDUCACIÓN ESTADÍSTICA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN MARCO PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CLAUDIA VÁSQUEZ Y ÁNGEL ALSINA.....	973
CAPÍTULO 85 LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	
IRENE HERNÁNDEZ MELGUIZO	986
CAPÍTULO 86 APRENDIZAJE-SERVICIO POR LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-19	
BEGOÑA SÁNCHEZ TORREJÓN, ANA ÁLVAREZ BALBUENA Y MARÍA ESCRIBANO VERDE.....	999
CAPÍTULO 87 LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES GENERALIZADAS Y EL TEA: REVISIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE IMPLÍCITO EN UN CONTEXTO INCLUSIVO	
JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS	1010
CAPÍTULO 88 CÓMO GOBERNAR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD	
LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ Y LETICIA PORTO PEDROSA	1023
CAPÍTULO 89 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO EN LA ETAPA PRIMARIA EN EUROPA	
CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN	1035
CAPÍTULO 90 INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC	
JULIA ZARANDIETA MARTÍN.....	1044
CAPÍTULO 91 DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DESDE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EXTRACURRICULAR	
LORENTE-ECHEVERRÍA, S., BUSTAMANTE, J.C. Y MURILLO-PARDO, B.	1056
CAPÍTULO 92 ANÁLISIS DE LA CONSTITUCIÓN CHILENA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE	
BERNARDITA HADDAD	1070
CAPÍTULO 93 PROPUESTA DE ACTIVIDADES ENTORNO A LOS ODS: ACERCANDO LAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS A LOS MAESTROS EN ACTIVO	
BEATRIZ MAZAS GIL Y ESTHER CASCAROSA SALILLAS	1083
CAPÍTULO 94 APRENDAMOS A MIRAR. ESTUDIO DE CASO DESDE UN AULA HOSPITALARIA.	
JAVIER RODRÍGUEZ VELASCO, MARÍA ELISA ANTOLÍN MARTÍN Y VANESA SAINZ LÓPEZ	1095
CAPÍTULO 95 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE UN FUTURO AMENAZADO. TERAPIAS EMERGENTES O EL RIESGO DE NEGLIGENCIA.	

M ^a LOURDES GONZÁLEZ-LUIS Y M ^a DANIELA MARTÍN-HURTADO	1107
CAPÍTULO 96 ANÁLISIS DE LOS APOYOS DENTRO DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES	
LUCIA GAYOL RODRÍGUEZ Y MARTA SANDOVAL MENA	1119
CAPÍTULO 97 ROMPIENDO BARRERAS: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA PARA LA ELIMINACIÓN DEL ESTIGMA EN SALUD MENTAL	
CARLA LÓPEZ-NÚÑEZ Y SUSANA AL-HALABÍ.....	1133
CAPÍTULO 98 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESEPECTRO AUTISTA	
BEATRIZ MARTÍNEZ PARRA, CRISTINA PINEL MARTÍNEZ, MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN Y MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ	1146
CAPÍTULO 99 INTERDISCIPLINARIEDAD Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: NUEVO ENFOQUE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	
ANTONIO MIÑÁN ESPIGARES Y CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO	1159
CAPÍTULO 100 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA (PEI): DIFERENCIAS ASOCIADAS AL SEXO Y A LA EDAD	
LOREA AZPIAZU IZAGUIRRE, ARANTZA FERNÁNDEZ ZABALA, ESTÍBALIZ RAMOS DÍAZ Y NAIARA ESCALANTE MATEOS.....	1169
CAPÍTULO 101 ANÁLISIS DEL NIVEL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON ALBINISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DEPORTIVO A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.	
MARÍA DE LAS MERCEDES BISQUERT MARTÍNEZ Y JUDIT TORNERO DELGADO DE MOLINA.....	1182
CAPÍTULO 102 LA EDUCACIÓN COMO FACTOR RELEVANTE EN EL DESENMASCARAMIENTO DEL HOMO CONSUMANS Y LA PROMOCIÓN DE UN CONSUMO RESPONSABLE	
JUAN ALEXIS PARADA SILVA Y DARWIN ARTURO MUÑOZ BUITRAGO	1192
CAPÍTULO 103 CAMBIAR EL CUENTO: INCLUSIÓN EDUCATIVA E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEA	
BELÉN MATEOS BLANCO, EVA ÁLVAREZ RAMOS, LEYRE ALEJALDRE BIEL Y CLAUDIA YLLERA RAMOS	1204
CAPÍTULO 104 EL ABANDONO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO.	
MARÍA MUÑOZ MARTÍNEZ Y NURIA MÁRQUEZ SOTOS	1213
CAPÍTULO 105 ALUMNADO CON TDAH: DE LA SINTOMATOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	

MARTA PINILLA ESPAÑA, MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN, CRISTINA PINEL MARTÍNEZ Y JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ	1226
CAPÍTULO 107 HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO A LA LUZ DE LA FILOSOFÍA DE LA INCLUSIÓN	
LUZ DARY SIERRA PUERTO	1238
CAPÍTULO 108 HERRAMIENTAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE PARA LOS ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN	
M OLALLA LUQUE COLMENERO	1250
CAPÍTULO 109 PASAPORTE EMOCIONAL: EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Mª LUISA RIVERO MORENO Y BELÉN SUÁREZ LANTARÓN.....	1257
CAPÍTULO 110 LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN SUPERIOR. EL PAPEL DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN	
LAURA MARÍA MÁRQUEZ-GONZÁLEZ Y ANA ISABEL GONZÁLEZ-HERRERA.....	1270
CAPÍTULO 111 CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
NURIA GONZÁLEZ CASTELLANO, DOLORES GARCÍA LÓPEZ, Y Mª JESÚS COLMENERO RUIZ.....	1283
CAPÍTULO 112 REDES SOCIALES Y AUTISMO: LA INFLUENCIA DE LAS RRSS EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	
IDOIA LEGORBURU FERNÁNDEZ.....	1296
CAPÍTULO 113 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “TOCA FUSTA, EL BENESTAR A TRAVÉS DE LA MADERA”	
RAFEL ARGEMÍ I BALDICH.....	1304
CAPÍTULO 114 LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS PARA MAYORES: UNA TAREA PENDIENTE DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	
NAZARET BLANCO-PARDO Y MARÍA VICTORIA CARRERA-FERNÁNDEZ.....	1313
CAPÍTULO 115 A PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL NUM ALUNO COM SÍNDROME DE ANGELMAN, ATRAVÉS DO TREINO DE PARES	
AUGUSTO CERDEIRA E ANABELA PANÃO RAMALHO	1327
CAPÍTULO 116 COMUNICACIÓN Y ACTIVISMO EN EL AULA. APLICACIÓN DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA FOMENTAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA.	
SALVADOR REYES-DE-CÓZAR Y PABLO NAVAZO-OSTÚA	1335

CAPÍTULO 117 COEDUCACIÓN Y ROLES DE GÉNERO: EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CEIP PRINCIPE FELIPE

ANTÍA RIVERA NIETO..... 1350

CAPÍTULO 118 EDUCANDO A TRAVÉS DE LA VISIÓN Y LA MIRADA

MIRIAM IZQUIERDO LÓPEZ Y AROA RUBIO CARVAJAL 1362

CAPÍTULO 119 FORMACIÓN DOCENTE EN SOSTENIBILIDAD, INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR VERTEBRADO EN EL HUERTO Y EL PAISAJE

AMPARO HURTADO SOLER Y ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS 1373

CAPÍTULO 120 DISEÑO DE PACKAGING SUSTENTABLE, APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DEL ORIGAMI.

ANDREA LLORENS VARGAS Y JIMENA ALARCÓN CASTRO 1385

CAPÍTULO 121 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR Y RESPONDER AL ACOSO HOMOFÓBICO EN LOS CENTROS ESCOLARES

ESTIBALIZ CEPA RODRÍGUEZ..... 1398

CAPÍTULO 122 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

ANA ISABEL CALLEJAS ALBIÑANA, RICARDO GARCÍA MÁRQUEZ, CELESTE SOBRINO SÁNCHEZ, MARIA STAVRAKI 1411

CAPÍTULO 123 EDUCACIÓN MUTICULTURAL E INCLUSIVA EN LAS AULAS

DRA. EVA ORTIZ CERMEÑO Y MASTERANDA MARÍA ROSARIO CERDÁ ESPÍN..... 1420

CAPÍTULO 124 LAS DEPORTISTAS DURANTE EL ÚLTIMO AÑO OLÍMPICO EN TWITTER: @ELPAIS_DEPORTES

ALBA ADÁ LAMEIRAS 1433

CAPÍTULO 125 CRISIS SOCIO-AMBIENTAL Y COMUNIDADES SOSTENIBLES. ANALISIS DE LOS CONOCIMIENTOS TEORICOS Y PRACTICOS SOBRE EL ENFOQUE ECO-CRITICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

FRANCISCO-XABIER AGUIAR FERNÁNDEZ, XOÁN LOMBARDERO POSADA Y EVELIA MURCIA ALVAREZ 1445

CAPÍTULO 126 LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD

PAULA GONZÁLEZ AGAR Y ENRIQUE ALASTOR..... 1457

CAPÍTULO 127 ESTUDIO DE CASO: PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN TRES ADOLESCENTES DE ETNIA GITANA

IRENE GONZÁLEZ-MARTÍ, MARÍA PILAR LEÓN, ÁLVARO INFANTES-PANIAGUA Y LUCÍA REYES 1467

CAPÍTULO 128 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AUTISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN FLÓREZ GEIJO Y ÁNGELA ZAMORA MENÉNDEZ..... 1476

CAPÍTULO 129 SOCIAL SCIENCES STUDENTS AND THEIR COMMITMENT TO THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

XOSE PICATOSTE, ASUNCIÓN LÓPEZ-ARRANZ Y ISABEL NOVO-CORTI 1488

CAPÍTULO 130 RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA DE LOS DOCENTES: ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

M.^a DEL PILAR DÍAZ-LÓPEZ, NURIA TORRES LÓPEZ Y CRISTINA MÉNDEZ-AGUADO..... 1500

CAPÍTULO 131 PERCEÇÃO DO CORPO NA PESSOA IDOSA INSTITUCIONALIZADA

ANA FRIAS Y FILOMENA TEIXEIRA 1512

CAPÍTULO 132 LA VIOLENCIA EN LAS PAREJAS: ANÁLISIS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAROLINA HAMODI GALÁN, ALBERTO SOTO SÁNCHEZ Y ANA FERNÁNDEZ-ARAQUE 1525

CAPÍTULO 133 LA INNOVACIÓN DIGITAL SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN GLOBAL

EMILIO ABAD SEGURA Y MARIANA DANIELA GONZÁLEZ ZAMAR..... 154040

CAPÍTULO 134 LA REALIDAD AUMENTADA COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: ESTUDIO DE CASO

ALBA GILABERT CERDÁ..... 1553

CAPÍTULO 1

¿QUÉ PROPONEN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES PARA SOLUCIONAR EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES (EDUCACIÓN PRIMARIA)¹

Álvaro-Francisco Morote Seguido

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, por su trascendencia socio-ambiental, la Climatología se ha convertido en una de las ramas de la Geografía con mayor interés (Olcina, 2017). El conocimiento y la enseñanza sobre los contenidos de la Climatología es una tarea compleja, incluso hoy en día se observa como a la comunidad científica le resulta complejo tener una explicación sencilla de la evolución del clima debido a la amalgama de factores que intervienen y por los errores conceptuales, estereotipos e incluso la influencia de las llamadas “fake news” (Morote y Olcina, 2020). El interés por esta temática se acrecienta para el caso de la enseñanza del cambio climático ya que este constituye uno de los principales retos del s. XXI y por la complejidad a la hora de analizar y explicar sus causas y consecuencias (Martínez y Olcina, 2019). La investigación sobre la enseñanza y el cambio climático es una cuestión que preocupa e interesa a la colectividad y, en particular, a la comunidad docente pues en parte, el futuro de la Humanidad depende de la toma de conciencia sobre este grave problema que afecta a la sociedad (Serantes, 2015). Además, la explicación de este fenómeno adquiere una mayor relevancia debido a la necesidad de tratar el cambio climático en las aulas como establece en España el actual currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Por lo tanto, esto supone un reto en el ámbito educativo debido a la responsabilidad de formar a las cohortes más jóvenes en la comprensión y posible adaptación a este fenómeno “(Morote y Olcina, 2020).

¹ Esta investigación se inserta en el proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

En el ámbito internacional, diferentes trabajos en la última década ponen de manifiesto el interés dedicado al estudio del cambio climático en las aulas en los diferentes niveles educativos (Eklund, 2018). Para el caso español, desde el campo de la Didáctica de la Geografía, a pesar de que destaca una producción científica notable sobre cómo enseñar Climatología (Martínez y López, 2016; Martínez y Olcina, 2019; Morote y Moltó, 2017; Tonda y Sebastiá, 2003; Valbuena y Valverde, 2006), aun no existe una línea de investigación consolidada sobre la enseñanza del cambio climático y menos en vinculación con la Educación Primaria (Morote y Olcina, 2020).

En relación con los libros de texto, el interés que han cobrado en la investigación educativa, de manera general, se debe porque estos recursos son fuentes documentales privilegiadas que permiten aproximarse a lo que sucede en las aulas (Bel y Colomer, 2018; Valls, 2008). Sin embargo, son escasos los estudios que se han dedicado al análisis del tratamiento de la Climatología y el cambio climático en los libros de texto desde la Didáctica de la Geografía y/o Ciencias Sociales, destacando recientemente algunos publicados en el área mediterránea (2020; Morote y Olcina, 2020).

El interés de esta investigación se debe a: 1) la problemática que suscita el cambio climático en la actualidad y sus efectos en la sociedad debido a la mayor frecuencia de episodios atmosféricos extremos (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC, 2018). Esto se hace más patente en el área de estudio (Comunidad Valenciana; España) por tratarse de una región-riesgo (Calvo, 2001); 2) la importancia de estudiar el cambio climático en las aulas de Educación Primaria como establece el actual currículo (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero); 3) la enseñanza sobre el cambio climático y los riesgos asociados es una acción básica para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible -2030 Agenda-, especialmente el objetivo nº 13 (Organización de las Naciones Unidas, 2015); y 4) la educación es una de las acciones fundamentales recomendada por el IPCC para la adaptación de las sociedades al cambio climático. En este sentido, una sociedad mejor formada en esta cuestión se traduciría en una sociedad más resiliente ante los efectos del proceso actual de cambio climático (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2014).

Los objetivos de esta investigación son analizar qué soluciones proponen los libros de texto actuales de Ciencias Sociales (Educación Primaria) de la región valenciana (España) para la adaptación y/o mitigación de los efectos del cambio climático. Como hipótesis de partida se establece que las soluciones en estos recursos se caracterizarían

por ser reducidas y por su simplicidad (a modo de consejos), a pesar de ser una temática de notable interés y con notables repercusiones en la sociedad.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Para llevar a cabo los objetivos propuestos en esta investigación se han consultado los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria (3^{er} ciclo; cursos 5º y 6º) de las principales editoriales que se utilizan en la Comunidad Valenciana (España) (Anaya, Bromera, Santillana, SM, Vicens Vives). La elección del área de estudio se debe a varios motivos: 1) la región valenciana se trata de una de las áreas del ámbito mediterráneo más vulnerables a los efectos del cambio climático (IPCC, 2018); y 2) existen investigaciones previas sobre el análisis de libros de texto en el campo de las Ciencias Sociales que han justificado las principales editoriales que se usan en los centros escolares de esta región (Bel y Colomer, 2018; Morote, 2020; Sáiz, 2011).

En cuanto a la etapa de Educación Primaria seleccionada se ha tenido en cuenta el 3^{er} ciclo (5º y 6º curso). La elección de este se debe porque coincide con el ciclo de Educación Primaria en el que el nivel cognitivo es más complejo (11-12 años) y además, por ser el previo a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). De este modo, se puede realizar un análisis más detallado de la complejidad de las soluciones y propuestas que se llevan a cabo sobre esta temática en los manuales escolares.

Los libros de texto de Ciencias Sociales consultados han sido los publicados tras la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). En relación con el currículo, cabe indicar que en España, el Estado es el que establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero) pero, los contenidos docentes están transferidos a las comunidades autónomas que son quienes se encargan de concretarlos en un currículo propio. Para el caso de la Comunidad Valenciana, el currículo vigente (Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*), y los contenidos sobre la enseñanza del cambio climático, en el área de Ciencias Sociales se recogen en el Bloque 2 “El mundo en que vivimos”.

3. RESULTADOS

Tras el análisis de los libros de texto consultados, en relación con las soluciones que se proponen para resolver el problema del cambio climático a partir de los contenidos que se insertan, se han categorizado tres tipos de propuestas: 1) propuestas sobre

recomendaciones a seguir, tanto a nivel individual como colectivo, en vinculación con la adopción de ámbitos sostenibles y eficiencia del uso de los recursos naturales; 2) actividades en las que el alumnado debe proponer soluciones; y 3) información sobre diferentes cumbres internacionales en las que se recogen las principales medidas para resolver el cambio climático.

Respecto al curso 5º de Educación Primaria (editorial Anaya), los contenidos sobre el cambio climático se recogen en el Tema 4 “El clima”, donde se propone información sobre cómo se deberían reducir los gases de efecto invernadero con “medidas simples”: utilizar placas solares en las viviendas; utilizar el coche particular en vez del transporte público; ducharse en vez de bañarse, y reciclar el agua de la ducha para otras actividades; reciclar la basura que utilizamos en el hogar; dejar enchufados el calefactor, el televisor y otros aparatos eléctricos sin ser reutilizados; y utilizar bombillas de bajo consumo (Benítez et al., 2014, p. 62). En esta misma editorial, pero en 6º (Tema 3 “Los problemas medioambientales”), las medidas que se proponen siguen el mismo hilo conductor a modo de consejos como reducir la contaminación, ahorrar consumo de energía y, especialmente, aplicando las 3 “R” tanto en el ámbito doméstico como en la escala global: 1) reducir el uso de materiales no renovables (plásticos), papel y energías no renovables; 2) reutilizar todos los productos posibles; y 3) reciclar los materiales usados para que puedan fabricarse otros productos (Benítez et al., 2015, p. 37).

En segundo lugar, se ha analizado la editorial Bromera. Para el curso 5º de Educación Primaria (Tema 2 “Clima y Paisaje”) se muestran a modo de decálogo las siguientes instrucciones: 1) cuidarás el agua; 2) economizarás la energía; 3) producirás menos energía; 4) utilizarás envases reciclables; 5) evitarás usar productos químicos; 6) evitarás el uso de bolsas de plástico; 7) reutilizarás el papel; 8) te desplazará en bicicleta o a pie; 9) cuidarás la flora y la fauna; y 10) pensarás globalmente y actuarás locamente (Gregori y Viu, 2014, p. 31). En este curso también cabe destacar que se recoge información sobre los objetivos de diferentes cumbres y conferencias internacionales sobre el cambio climático que tienen la finalidad de reducir los gases de efecto invernadero. En este caso, lo que se propone es una actividad donde el alumnado debe investigar sobre estos actos y redactar un informe: “las naciones también se preocupan por el problema y se reúnen para reducir la emisión de gases de efecto invernadero. Uno de estos intentos fue la reunión de Kyoto (1997), y posteriormente la XVII Conferencia sobre el Cambio Climático en Durban (2011). Investiga sobre estos actos y redacta un informe breve” (Gregori y Viu, 2014, p. 31). Respecto al curso 6º (Tema 2 “El clima y la vegetación”) las soluciones que

se proponen hacen referencia igualmente a las cumbres internacionales sobre cambio climático organizadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En concreto se menciona la Conferencia sobre el cambio climático celebrada en Lima (Perú) (noviembre de 2014) donde se describe que los principales presidentes de los países que más contaminan (China y EE.UU.), acordaron una reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero. En cuanto a la Unión Europea se explica que se ha comprometido en reducir un 40% sus emisiones (Gregori y Viu, 2015, p. 29). Sin embargo, cabe indicar que no se explican las medidas establecidas, sólo las intenciones.

Figura 1

Actividad para resolver el cambio climático que se propone en el libro de texto de 5º de Ciencias Sociales de Educación Primaria (editorial Santillana)

Proponer acciones para combatir el cambio climático



El cambio climático es uno de los grandes retos a los que se enfrenta actualmente la humanidad. Por ello, es importante que tomemos medidas para frenarlo.

El primer paso para combatir un problema es conocer sus causas. Después, hay que analizar qué medidas se pueden tomar para reducir cada una de las causas que provocan el problema.

→ **Analiza las causas.**

1 USA LAS TIC. Busca información sobre las causas del cambio climático y completa este cuadro con cuatro de esos motivos. Puedes consultar estas páginas web:

- www.inspiration.org/cambio-climatico
- www.eitb.eus/multimedia/infografias/infografia-multimedia/cambio-climatico/definicion.html

Causas del cambio climático

✓

Fuente: Grence (2015, p. 68).

En tercer lugar, se han consultado los libros de texto de la editorial Santillana. Para el caso del 5º curso (Tema 4 “La atmósfera y el clima”), no se indican propuestas, sino que son los propios discentes los que tienen que plantearlas a partir de un ejercicio que integra diferentes actividades (Grence, 2015, p. 68): actividad 1) tienen que buscar información sobre las causas del cambio climático y completar un cuadro con cuatro motivos principales. Para ello, se facilitan dos enlaces web donde los/as estudiantes pueden buscar dicha información (ver Figura 1); actividad 2) se relaciona con una reflexión de propuestas sobre qué medidas podrían reducir los efectos del cambio climático en relación con las causas citadas de la actividad anterior; y actividad 3) se trata de una actividad de trabajo cooperativo donde primero tienen que discutir por grupos las medidas de todos/as los/as integrantes de la actividad anterior y elaborar un plan de acción

(Figura 2). En cuanto al libro de texto de 6º (Tema 5 “El impacto humano en el medio ambiente”), en vinculación con las propuestas que se explican para reducir los efectos del cambio climático se cita el Protocolo de Kyoto (1997) y, además, se hace hincapié, por parte de los países industrializados, de reducir los gases de efecto invernadero mediante el uso de energías renovables (eólica y solar).

Figura 2

Actividad para resolver el cambio climático que se propone en el libro de texto de 5º de Ciencias Sociales de Educación Primaria (editorial Santillana)

→ **Debate y planifica.**

3 TRABAJO COOPERATIVO. Exponed en clase de forma individual las medidas que habéis pensado. Discutidlas entre todos y elaborad un plan de acción.

- Primero, anotad en la pizarra las medidas que os parecen más adecuadas.
- Tachad las propuestas cuya aplicación sea muy costosa o muy complicada para llevarla a efecto.
- Después, ordenad las medidas por su nivel de urgencia. Escribid un **1** en la que os parece que habría que tomar en primer lugar, y así sucesivamente.
- Copia ordenadamente la lista en tu cuaderno. No olvides ponerle un título.



Fuente: Grence (2015, p. 68).

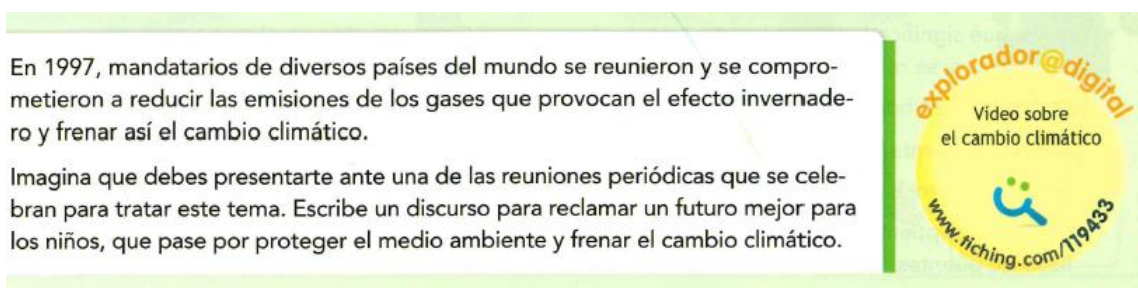
La cuarta editorial analizada ha sido SM. Respecto a las medidas que propone el libro de texto de 5º (Tema 2 “El clima”), consisten en una actividad en el que el alumnado tiene que proponer soluciones para mitigar los efectos del cambio climático. Por su parte, en el libro de 6º (Tema 2 “Los paisajes de Europa”), se inserta un apartado titulado “¿Cómo practicar el desarrollo sostenible?” donde se citan las siguientes recomendaciones para reducir la contaminación y sobreexplotación de los recursos naturales (ver Figura 3): 1) impulsar una producción y un consumo sostenible; 2) reducir las emisiones de gases de efecto invernadero; 3) concienciar de que los recursos naturales son limitados; y 4) construir comunidades sostenibles mediante espacios verdes y la construcción de viviendas que no impliquen un consumo excesivo de energía (Martin et al., 2015, p. 45).

Finalmente, la editorial Vicens Vives, para el caso del libro de 5º (Tema 3 “El clima y la vegetación”), el único contenido que aparece sobre las soluciones al cambio climático es la alusión al Protocolo de Kyoto (1997) (aunque no lo cita, pero se supone que es por el año): “en 1997, mandatarios de diversos países del mundo se reunieron y se comprometieron a reducir las emisiones de los gases que provocan el efecto invernadero y frenar así el cambio climático” (García y Gatell, 2014, p. 53). Respecto a esta información se propone una actividad que consiste en que el alumnado debe escribir un

discurso para proteger el planeta y frenar el cambio climático (Figura 3). En cuanto al 6º curso cabe destacar que no se dedica ningún tipo de información sobre el cambio climático. La única unidad didáctica con contenidos en los que este problema global puede tener relación es el Tema 3 “La intervención del ser humano en el medio” pero, sin embargo, esta trata sobre la intervención del ser humano en el territorio con el objetivo de conocer cómo se degrada, la necesidad de protegerlo y contribuir al desarrollo sostenible del planeta, sin destacar ninguna mención al cambio climático.

Figura 3

Actividad para resolver el cambio climático que se propone en el libro de texto de 5º de Ciencias Sociales de Educación Primaria (editorial Vicens Vives)



Fuente: García y Gatell (2014, p. 53).

4. DISCUSIÓN

Con esta investigación se ha llevado a cabo una exploración de las propuestas y soluciones al cambio climático que se insertan en los libros de texto de Ciencias Sociales (Educación Primaria) de las principales editoriales que se utilizan en la que se utilizan en la región valenciana y que se puede generalizar al resto del territorio español ya que los contenidos de las editoriales son muy similares. Tras esta revisión se ha comprobado que las soluciones se caracterizan por su simplicidad (a modo de recomendaciones) y la escasa atención a esta temática, ya que tan sólo suele haber un pequeño apartado o actividad en todo el libro de texto vinculado con las soluciones y/o adaptación a este fenómeno. Incluso cabe recordar que el libro de 6º de Vicens Vives no aporta ningún tipo de información. Esto es algo que Olcina (2017) y Martínez y Olcina (2019) han puesto de manifiesto recientemente en sus trabajos, a saber, una escasa atención dedicada al cambio climático y actividades poco reflexivas que motiven al alumnado a tener una mirada más crítica y comprometida a este problema global. Por tanto, se tratarían de prácticas educativas que no fomentarían una ciudadanía crítica en la que se trate un problema socio-ambiental relevante.

Desde la formación del alumnado se debería fomentar un espíritu crítico sobre la interpretación de la información del cambio climático y que tenga un conocimiento más real sobre las cuestiones de este fenómeno. Esto mismo ya ha sido manifestado por Arrebola y Martínez (2017) para el caso de la tipología de actividades que se insertan en los libros de texto de Educación Primaria en relación con el cambio climático. También, cabe indicar que se debería mejorar la formación del profesorado, desde la universidad, con la explicación de las principales cuestiones de este fenómeno apoyándose con información y datos proporcionados por diferentes trabajos científicos y contrastar, por ejemplo, con las noticias diarias que aparecen en los medios de comunicación o incluso la información facilitada en los libros de texto (Morote y Olcina, 2020). Esto, para el caso español ya fue constatado por Serantes (2015) quien denunció que era necesario la incorporación de actividades para la resolución de problemas relacionados con el cambio climático y actividades y contenidos de carácter local en los libros de texto de Secundaria.

Para la propuesta de información y actividades para resolver el cambio climático, cabría tener presente el factor vulnerabilidad (el factor humano). Esto ha sido analizado recientemente por Morote y Olcina (2020) quienes destacan la ausencia de este factor en los libros de texto como variable que incrementa el riesgo (en este caso, lo vinculados al cambio climático). Estos autores han comprobado como prácticamente en ninguno de los manuales escolares analizados se cita el factor humano en la aseveración del riesgo, siendo el factor peligrosidad el principal causante de los desastres naturales. Respecto a lo anterior, según indican diferentes informes sobre los impactos del cambio climático, existe la necesidad de dar una mayor importancia a este factor (vulnerabilidad) ya que se trata de un elemento de primer orden para abordar la adaptación a este fenómeno y al previsible incremento de los riesgos naturales en el territorio europeo hasta final del siglo XXI (European Environment Agency, 2017).

También cabe destacar que uno de los últimos impulsos llevados a cabo en España en materia educativa en vinculación con el cambio climático han surgido tras la celebración en diciembre de 2019 (Madrid) de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático (COP25 Madrid), en el que la Ministra de Educación, Cultura y Deporte planteó la necesidad de incluir una asignatura sobre cambio climático en el currículo de enseñanzas no universitarias. Sin embargo, y como han manifestado en una declaración conjunta el Colegio de Geógrafos Españoles y la Asociación Española de Geografía, a pesar de ser una buena noticia, estos contenidos desde el campo de la Geografía ya se imparten en las asignaturas correspondientes de Educación Primaria

(Ciencias Sociales), Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Geografía), además de existir asignaturas específicas en los estudios universitarios de grado y masters de Geografía. No obstante, otra cosa distinta es, como se ha podido comprobar en esta investigación, que la información sobre el cambio climático sea escasa y quizá, sea necesario repensar el currículum de Ciencias Sociales y dedicar una mayor atención y con un mayor rigor científico a esta problemática. Como indican Morote y Olcina (2020), la creación de una nueva asignatura no sería la mejor opción ya que se debería apostar por una mayor y mejor formación del profesorado (actual y futuro) y la necesidad de incorporar en los libros de texto de Ciencias Sociales actividades para plantear soluciones relacionadas con el entorno más próximo, logrando así un aprendizaje más significativo y con el tratamiento de problemas cotidianos. Esto mismo ha sido manifestado por Serantes (2015) para el caso de Educación Secundaria y, además, ha analizado que en estos recursos es más visible la información vinculada con los problemas y no tanto las soluciones a este fenómeno.

5. CONCLUSIONES

Uno de los retos de la comunidad docente en el campo de la Geografía y de las Ciencias Sociales es conseguir formar a las cohortes más jóvenes y que sepan interpretar los problemas socio-ambientales que se suceden en el territorio. Esto, se vincula directamente con el objetivo nº13 de los ODS. Ello, permitiría lograr una ciudadanía mejor formada, concienciada y resiliente, reduciendo, de esta manera, la vulnerabilidad futura a los efectos del cambio climático. En España, esto es algo que recoge el proyecto de Ley de Cambio Climático aprobado en mayo de 2020 donde se inserta un apartado titulado “Educación y capacitación frente al cambio climático”. En él se indica que “el sistema educativo español reforzará el conocimiento sobre este desafío global y las capacitaciones para actividades técnicas y profesionales de la economía baja en carbono y resiliente. Se revisará el tratamiento del cambio climático en el currículo básico de la educación formal y no formal, y se impulsará la formación del profesorado. Al tiempo, el Gobierno promoverá que las universidades revisen el tratamiento del cambio climático en los planes de estudio en los que proceda y mantendrá permanentemente actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, así como el catálogo de ofertas formativas en el ámbito de la Formación Profesional, para favorecer la capacitación de

perfiles profesionales vinculados a la sostenibilidad medioambiental y del cambio climático”.

Por tanto, se asiste a un reto importante con notables implicaciones en el ámbito educativo y que pueden influir tanto en el propio currículo, los contenidos de los libros de texto, la formación del profesorado, etc. Finalmente, cabe advertir como limitación de trabajo, que en esta investigación se han analizado los libros de texto. Por tanto, estos recursos no muestran lo que realmente el profesorado enseña en el aula. Sin embargo, como indican diferentes autores (Bel y Colomer, 2018), aunque el uso de los libros de texto en los últimos años ha disminuido siguen siendo el principal recurso utilizado en las aulas de Ciencias Sociales (Educación Primaria). Por este motivo, como reto de investigación futura se propone ampliar e indagar sobre esta temática a partir de la práctica docente (docentes en activo y en formación).

REFERENCIAS

- Arrebola, J.C. y Martínez, R. (2017). El cambio climático en los libros de texto españoles de Educación Primaria: Un análisis de las actividades. En A. Cristina, E. Sande y M. Helena. (Eds.), *VIII Congreso Ibérico de Didáctica da Geografia* (pp. 581-560). Associação de Professores de Geografia.
- Bel, J.C. y Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2014). *Ciencias Sociales 5*. Grupo Anaya.
- Benítez, K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2015). *Ciencias Sociales, 6: Primaria*. Grupo Anaya.
- Calvo, F. (2001). *Sociedades y territorios en riesgo*. Ediciones del Serbal.
- European Environment Agency (2017). *Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2016. An indicator-based report*. <https://www.eea.europa.eu/publications/climate-change-impacts-and-vulnerability-2016>.
- Eklund, S. (2018). *Climate change education with a bright horizon?: Pedagogical reflections on teacher training for climate education that aims to empower students* [Tesis doctoral]. Stockholm University.

- García, M. y Gatell, C. (2014). *Sociales, 5 Educación Primaria*. Vicens Vives.
- Gregori, J. y Viu, M. (2014). *Crónica 5. Ciencias Sociales*. Ediciones Bromera.
- Gregori, J. y Viu, M. (2015). *Ciencias sociales 6º*. Ediciones Bromera.
- Grence, T. (2015). *Ciencias Sociales. 5º de Primaria*. Santillana Voramara.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2014). *Climate Change 2013 and Climate Change 2014 (3 vols.)*. <http://www.ipcc.ch/>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). *Special Report Global warming of 1.5°C*. <https://www.ipcc.ch/report/sr15/>.
- Martin, S., Parra, E., De la Mata, A., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2015). *Ciencias Sociales 6º*. SM.
- Martínez, R. y López, J.A. (2016). La enseñanza de la climatología en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En R. Sebastiá y E. Tonda (Eds.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp. 245-258). Universidad de Alicante.
- Martínez, L.C. y Olcina, J. (2019). La enseñanza escolar del tiempo atmosférico y del clima en España: currículo educativo y propuestas didácticas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 39 (1), 125-148.
- Morote, A.F. (2020). ¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VI Geografía*, 13, 119-144.
- Morote, A.F. y Moltó M.E. (2017). El Museo del Clima de Beniarrés (Alicante). Propuesta de un recurso didáctico para la enseñanza de la Climatología. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(1), 109-131. <https://doi.org/10.7203/DCES.32.9624>
- Morote, A.F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59 (3), 5-24. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.
- Olcina, J. (2017). La enseñanza del tiempo atmosférico y del clima en los niveles educativos no universitarios. Propuestas didácticas. En R. Sebastiá y E.M. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI*, (pp. 119-148). Universidad de Alicante.

- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Sustainable Development Goals*. UNDP, Sustainable Development Agenda.
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/resources.html>
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Serantes, A. (2015). Como abordan o Cambio Climático os libros de texto da Ensinanza Secundaria Obligatoria na España. *AmbientalMENTEsustentable*, 20, 249-262.
<https://doi.org/10.17979/ams.2015.2.20.1609.1603>.
- Tonda, E. y Sebastián, R. (2003). Las dificultades en el aprendizaje de los conceptos de tiempo atmosférico y clima: la elaboración e interpretación de climogramas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 47-69.
- Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.
- Valbuena, M. y Valverde, J.A. (2006). La climatología local. Procedimiento para su enseñanza y aprendizaje. *Didáctica Geográfica*, 8, 93-108.

CAPÍTULO 2

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA INDAGACIÓN SISTEMÁTICA

María José Alcalá del Olmo Fernández Y María Jesús Santos Villalba

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de los centros universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior llevó a la constitución de un nuevo enfoque generador de cambios sustanciales en la formación universitaria y la práctica docente, impulsando iniciativas con las que propiciar la adquisición de competencias, entre las que se incluyen las relacionadas con la sostenibilidad (Cebrián, Junyent, & Mulá, 2020; Lambrechts, Van Liedekerke, & Van Petegem, 2018; Murga-Menoyo, 2018). Este modelo genera repercusiones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, siendo al alumnado el eje central de la intervención didáctica, buscando desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que esté orientado a la acción, cohesión y transformación social, para estimular la reflexión y la clarificación de valores.

En este escenario, educar para el desarrollo sostenible constituye, junto con otras propuestas reveladoras de un cambio en la formación universitaria, una necesidad de primer orden, atendiendo al deterioro planetario que nos envuelve, lo que requiere formar profesionales que no solo lleguen a ser capaces de actuar para promover un desarrollo humano más respetuoso con nuestro entorno, sino también más críticos con el curso y la evolución que está tomando nuestra sociedad, cada vez más insostenible. La formación del alumnado universitario, bajo estos parámetros, es una prioridad esencial, en busca de un entorno más sostenible, inclusivo y alentador de cambios ecológicos positivos, tratando de ofrecer todas aquellas experiencias pedagógicas que le lleven a responder, desde su ejercicio profesional, a los desafíos sociales ante los que nos encontramos, entre los que figuran los relativos a la degradación planetaria (Cheang, So, Zhan, & Tsoi, 2017).

Para lograr lo anterior, no solo será imprescindible reformular las prácticas docentes tradicionales, sino que es fundamental recurrir a todas aquellas estrategias metodológicas de carácter vanguardista y participativo con las que llevar a los estudiantes a comprender sus responsabilidades, capacidades y motivaciones personales en el plano

medioambiental. Se trata, en esencia, de ayudarles a emprender vidas más sostenibles, no solo a nivel personal, sino también en el desarrollo y ejercicio de su profesión (Mulá et al., 2017), dotándoles de aquellas herramientas que le vayan a permitir responder a las complejidades e incertidumbres del futuro.

Referirnos a la Educación para el Desarrollo Sostenible, por tanto, es hacer mención a una forma de educar amparada en planteamientos pedagógicos de carácter sistémico, con los que propiciar un aprendizaje transformador y participativo, implicando activamente a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos. Ello precisa, por consiguiente, un cambio en los niveles de interconexión de la pedagogía, desarrollando nuevas prácticas de aula, repensando el diseño de la urdimbre curricular universitaria y otorgando prioridad a los valores y las actitudes frente a la estricta transmisión de contenidos.

Durante las últimas décadas, ha sido creciente el interés de la comunidad científica en dilucidar las implicaciones instructivas generadas por la Educación para el Desarrollo Sostenible en el escenario universitario (Alcalá del Olmo, 2020; Alba, 2017; Aleixo, Azeiteiro, & Leal, 2017; Antúnez & Gomera, 2017; Antúnez, Gomera, & Villamandos, 2017; Bautista & Díaz, 2017; Collado, 2017; Escámez & López, 2019; Geli de Ciurana, Collazo, & Mulá, 2019; Leal Filho et al., 2017; Mulá et al., 2017; Murga-Menoyo, 2018; Novo & Murga-Menoyo, 2015; Valderrama et al., 2020; Villamandos, Gomera, & Antúnez, 2019). Entre los resultados más significativos, se advierte la necesidad de reforzar los planes de formación permanente del docente universitario en el paradigma de la sostenibilidad, subrayando la necesidad de recurrir a estrategias didácticas que permitan generar procesos de diálogo constructivo en las aulas y llevar al alumnado al desarrollo de trabajos de investigación con los que repensar su formación en clave de sostenibilidad.

El propósito fundamental de este trabajo parte del interés por analizar cómo se está haciendo realidad la filosofía de una educación comprometida con el desarrollo sostenible en la Educación Superior. En concreto, se pretenden conocer las percepciones del profesorado universitario sobre la necesidad de impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible, así como identificar las principales barreras que impiden su abordaje efectivo. Para ello, se ha llevado a cabo un proceso de exploración sistemática o meta-análisis, centrado en el estudio detenido de diversas investigaciones emprendidas al respecto, cuyo foco de estudio se sustenta en la puesta en práctica de los principios de la sostenibilidad en el contexto universitario.

2. MÉTODO

Este trabajo gravita en una indagación sistemática de publicaciones científicas relacionadas con la presencia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el tejido universitario. Para ello, se ha realizado una búsqueda recurriendo a bases de datos de reconocido prestigio, en concreto, *Scopus* y *Web of Science*. La intención de trabajar al amparo de este planteamiento metodológico se justifica ante la posibilidad que cualquier proceso de revisión aporta en la conformación de un sustrato teórico una vez clarificado el problema de investigación, permitiendo aprehender y analizar de forma minuciosa cuestiones que interesan al investigador que se precie (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

Los descriptores empleados en la búsqueda fueron *Sustainability, Higher Education, Environmental Education, professors, attitudes*. Del total de investigaciones relacionadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Educación Superior, se seleccionaron aquellas publicaciones en los que podían obtenerse datos concretos sobre estudios e iniciativas pedagógicas desarrolladas en diversas universidades que dieran luz al objetivo central de este estudio, delimitándose temporalmente las investigaciones publicadas desde el año 2017 hasta el 2019. El total de la muestra sometida al proceso de revisión se compone de 6 estudios, seleccionados en concordancia con la significatividad de la información proporcionada.

2.1. Exploración sistemática de investigaciones: Educar para el Desarrollo Sostenible en la Educación Superior

En la tabla 1 se ilustran de forma gráfica los trabajos científicos sometidos a revisión, aportándose datos acerca de cada uno de ellos, sus autores respectivos, enfoque metodológico seguido y conclusiones más significativas.

Tabla 1.

Estudios revisados sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible en el seno universitario en el periodo comprendido entre 2017-2019.

Autor y año de publicación	Metodología	Conclusiones principales

Albareda, Fernández, Mixta Mallarach, & Vidal, (2017)	Entre las principales dificultades que impiden el abordaje transversal de la sostenibilidad en la Educación Superior cabe citar la resistencia al cambio, la ausencia de una percepción sistémica en el estudio de temas relacionados con el deterioro ecológico y la carencia de formación continua en Educación para el Desarrollo Sostenible.
Leal Filho et al., (2017)	El profesorado desconoce la forma de ambientalizar el currículum de su asignatura, con la consiguiente complejidad para trabajar de forma sistemática y estructurada aspectos relacionados con el medio ambiente en la Educación Superior.
Andrades, Larrán, & Mixta Muriel de los Reyes, (2018)	Existe una tendencia disciplinar en la aproximación conceptual de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad, dado que su inclusión es, sobre todo, en el marco de disciplinas vinculadas con las Ciencias Ambientales.
Sánchez et al., (2018) Mixta	Los factores emocionales y motivacionales son cruciales en la sostenibilidad curricular universitaria, siendo aquellos docentes más cercanos con la filosofía sostenible los que se esfuerzan fehacientemente en trasladar los valores ambientales a sus asignaturas, facilitando, así, la adquisición de competencias en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
Serrate, Martín, Mixta Caballero, & Muñoz (2019)	En el escenario universitario salmantino, los futuros profesionales de la Pedagogía y la Educación Social no se definen lo suficientemente formados en competencias

	en sostenibilidad, quedando esta formación en manos de aquellas materias directamente relacionadas con cuestiones ambientales. A este respecto, se subraya el valor de la interdisciplinariedad y el abordaje transversal de estos aspectos.
Escámez & López Cualitativa (2019)	El docente universitario es un agente catalizador en la puesta en práctica de una educación sostenible, lo que demanda una formación permanente con la que asumir este desafío de forma eficiente y con el mayor compromiso, para llevar a la universidad a asumir la función de responsabilidad social que tiene atribuida en la actualidad.

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados más relevantes de cada una de las investigaciones analizadas, teniendo presente el proceso de indagación que se ha seguido centrado en la sostenibilidad en la Educación Superior, desde las voces de profesorado y de estudiantes universitarios.

En el estudio de Albareda, Fernández, Mallarach y Vidal, (2017), los esfuerzos se concentraron en analizar los obstáculos principales que se oponen a una verdadera implementación de la sostenibilidad en la universidad. El contexto de la investigación fue una universidad privada de Barcelona y dos campus ubicados en San Cugat del Vallés. La muestra estuvo constituida por estudiantes, profesorado y miembros pertenecientes al colectivo de Personal de Administración y Servicios, a fin de establecer comparaciones en las valoraciones expresadas.

Siguiendo una metodología mixta, los investigadores se apoyaron, por una parte, en entrevistas en profundidad, cuyos datos fueron analizados a través de un proceso de categorización, de la misma forma que, desde una vertiente cuantitativa, plantearon una serie de cuestiones a través de una plataforma digital, con la que vislumbrar la imagen

representada por la sostenibilidad y las dificultades asociadas a un comportamiento sostenible en la citada universidad.

Como datos más significativos, los participantes harían alusión a barreras conceptuales, puesto que la comprensión del término de sostenibilidad tan solo se vinculaba con aspectos ambientales, dificultades para identificar las metodologías más acordes para trabajar valores ambientales en la universidad, la ausencia de motivación, de resistencia al cambio y las carencias económicas, situadas en el origen de la escasez de recursos complementarios para ambientalizar el currículum universitario. Los datos desprendidos de las cuestiones formuladas desde herramientas digitales, permitieron entrever la falta de información sobre las repercusiones de una educación sostenible en la Educación Superior.

En el estudio de Leal Filho et al., (2017), los propósitos fueron analizar los obstáculos principales a los que deben hacer frente universidades distribuidas en diversas partes del mundo. Para delimitar la muestra participante, los investigadores recurrieron a los expertos que habían participado en un Simposio Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la Educación Superior en el año 2016. La metodología, no obstante, fue mixta, en tanto que se comenzó llevando a cabo un análisis de contenido de publicaciones de impacto acerca de esta temática, como referente para diseñar el constructo teórico del citado trabajo. Desde una perspectiva cuantitativa, se diseñaron cuestionarios siguiendo una Escala Likert, con los que recabar información significativa.

Como resultados más relevantes, debe establecerse una distinción entre la información derivada del análisis de contenido y del tratamiento estadístico desprendido de los cuestionarios. A nivel cualitativo, concretamente, se insistió en la necesidad de abordar de forma sistemática y continua la sostenibilidad en la Educación Superior, subrayándose, como barreras determinantes, la ausencia de compromiso institucional junto con la falta de conciencia de la necesidad de recurrir a la innovación para hacer realidad esta enseñanza. Los resultados de los cuestionarios, permitieron entrever la escasez de líneas de investigación centradas en esta temática, además del predominio de una cultura conservadora en la universidad, como germen de la complejidad para transitar a una cultura sostenible en el escenario universitario.

La investigación desarrollada por Sánchez et al., (2018), se centró en analizar el llamado Proyecto Edinsost, como ejemplo revelador de proyecto educativo destinado a facilitar la puesta en práctica de la sostenibilidad en las universidades españolas e impulsar la innovación educativa, como garante al servicio de una formación en

competencias con las que los futuros profesionales puedan desenvolverse en una sociedad sostenible e inclusiva.

Este proyecto prevé el impulso de procesos con los que integrar de forma global la Educación para el Desarrollo Sostenible en el tejido curricular universitario, mediante prácticas pedagógicas asentadas en un previo diagnóstico del estado de la sostenibilidad en las universidades españolas, sin perder de vista la necesaria formación del docente universitario y el diseño de materiales curriculares con los que garantizar el abordaje continuo, sistemático y transversal de la sostenibilidad. En el marco de este proyecto han sido 9 las universidades participantes, con un total de 15 titulaciones pertenecientes a los ámbitos de la Educación y la Ingeniería, asumiendo una noción de sostenibilidad como instrumento con el que alcanzar una verdadera justicia social, calidad ambiental y economía equitativa. En este estudio, concretamente, los autores se centraron en analizar el grado de adquisición de competencias de sostenibilidad de las diversas facultades y grados participantes en el proyecto. Como resultados más significativos, se advierte la importancia de llevar a cabo una distinción de las competencias genéricas y las específicas, de tal manera que se conceda respuesta a las especificidades de cada titulación, pero sin perder de vista lo imprescindible de dotar a los estudiantes universitarios de una formación con la que desempeñar la profesión futura desde la ética medioambiental.

Andrades, Larrán y Muriel de los Reyes (2018), emprendieron un estudio exploratorio en la Universidad de Cádiz, considerada claro ejemplo de institución comprometida con la Educación para el Desarrollo Sostenible a lo largo de la última década. Los objetivos esenciales fueron analizar el proceso de integración de la sostenibilidad en el currículum universitario y las dificultades principales derivadas de su implementación en la Educación Superior.

Siguiendo una metodología mixta, este estudio se llevó a cabo en tres fases claramente diferenciadas: en una primera, fueron distribuidas encuestas a docentes de esta universidad, con las que valorar el modo de hacer realidad el paradigma de la sostenibilidad en las aulas y los obstáculos determinantes. En una segunda fase, los investigadores emprendieron una revisión de los planes de estudio universitarios, para valorar la posible presencia en ellos de la sostenibilidad. Las titulaciones analizadas fueron Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y de la Salud, Ingeniería y Arquitectura y Artes y Humanidades. En la tercera y última fase, se realizaron entrevistas a 10 docentes universitarios, con las que dilucidar la repercusión de la sostenibilidad en

su rol profesional. Como resultados más llamativos, es importante hacer hincapié en varios aspectos. El profesorado entrevistado no duda de la necesaria responsabilidad de la Educación Superior en este tipo de cuestiones, si bien reclama una mayor formación para llegar a saber de qué forma encontrar conexiones epistemológicas entre la materia que se imparte y la sostenibilidad. De la misma forma, argumenta que la rigidez curricular de los actuales planes de estudio universitarios impide abogar por el tratamiento didáctico de forma transversal y continua de aspectos relacionados con el deterioro ecológico, quedando todo ello en manos de la voluntad, el compromiso y el amor al Planeta que lleguen a profesar docentes concretos. Como barreras situadas en el origen del escaso trabajo de estas cuestiones en el marco universitario, aluden a la ausencia de material curricular específico al que recurrir para “ambientalizar las aulas”, además del predominio de cursos de formación permanente destinados al personal docente e investigador que tienden a priorizar otros asuntos de marcada trascendencia social, en detrimento de aspectos ligados a la degradación planetaria y sus incidencias en el escenario universitario.

En el estudio de Serrate, Martín, Caballero y Muñoz (2019), las pretensiones de los investigadores iban dirigidas a analizar las percepciones de los estudiantes pertenecientes a los grados de Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Salamanca, al objeto de recoger evidencias sobre la formación recibida en materia de sostenibilidad y posibles propuestas de mejora desde una perspectiva metodológica y curricular. El diseño metodológico fue mixto, dado que, por una parte, se llevó a cabo un análisis de contenido de las guías docentes de las materias de cada uno de los grados citados, a fin de constatar la presencia en ellas de las competencias relacionadas con el desarrollo sostenible, y, por otra, fueron distribuidos cuestionarios con los que acceder a las valoraciones manifestadas por el alumnado. Como resultados más relevantes, cabe poner de relieve que el análisis de las programaciones docentes dejó constancia del predominio de una lógica disciplinar, en tanto que, solo aquellas asignaturas de corte ambiental eran las que realmente contemplaban de forma explícita niveles de dominio relacionados con la sostenibilidad.

En cuanto a las aportaciones del alumnado, la práctica totalidad de los encuestados advirtieron que la formación recibida en sostenibilidad no era del todo suficiente, de la misma forma que aquellos que tuvieron en su momento la oportunidad de participar en proyectos específicos relacionados con cuestiones ambientales, se definieron mejor formados y con más competencias al respecto. Como diferencias más significativas entre ambas titulaciones, cabe destacar que, mientras que los futuros profesionales de la

Pedagogía admitían disponer de conocimiento de los principios éticos de sostenibilidad, los futuros educadores sociales reconocían haberse sentido satisfechos ante su participación en proyectos comunitarios sostenibles, como instrumentos que ayudan a tomar conciencia de los desastres ecológicos y su incidencia en la praxis profesional de la Educación Social.

Escámez y López (2019), realizaron un trabajo de indagación sistemática con el que ofrecer orientaciones al profesorado universitario para hacer realidad una pedagogía comprometida con los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Para ello, estos autores se encargaron de analizar en profundidad las directrices formuladas por los Organismos Internacionales, en los que se insta a las universidades a comprometerse en la promoción de competencias de sostenibilidad en el espacio docente de las asignaturas impartidas. Como conclusiones principales de este estudio, se desprende la necesidad de percibir en la Educación para el Desarrollo Sostenible una pedagogía orientada a la acción, que precisa, por parte de la formación universitaria, atender a la dimensión cognitiva, afectiva y de valores, en aras de contribuir a la conformación de una sociedad más equitativa, sostenible e inclusiva. Además, se subraya la necesidad de que la formación universitaria asegure la adquisición de capacidades clave, como el pensamiento crítico y sistémico, la anticipación y la implicación activa en la resolución de problemas ambientales. En definitiva, lo que precisa un docente formado en estas cuestiones, como modo de integrar estos asuntos en el enfoque otorgado a las asignaturas impartidas, analizando las relaciones entre el campo de especialización, los Objetivos del Desarrollo Sostenible y su función en este proceso.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar las valoraciones manifestadas por docentes y estudiantes universitarios en la puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible y las dificultades asociadas, a partir de un proceso de revisión sistemática centrado en investigaciones presentes en bases de datos de reconocido prestigio nacional e internacional.

Como resultados principales, se ha podido advertir que, pese a reconocer la necesidad de facilitar el abordaje transversal de una educación comprometida con la mejora y el respeto medioambiental, los estudios analizados evidencian la necesidad de proseguir aunando esfuerzos para alcanzar la implementación total en la Educación Superior. Estos

datos coinciden con otros estudios (Antúnez & Gomera, 2017; Geli de Ciurana, Collazo, & Mulá, 2019), en los que se reitera la necesidad de favorecer la conformación de espacios de reflexión con los que dilucidar el mejor modo de abordar la sostenibilidad en el ámbito universitario.

En el análisis de las barreras que impiden un abordaje efectivo de la sostenibilidad en la Educación Superior, los datos extraídos de este estudio revelan que la tendencia por excelencia para trasladar la problemática ambiental a las aulas resulta más factible en el espacio docente de las asignaturas con relación epistemológica y conceptual con la sostenibilidad. Este aspecto es coincidente con otras investigaciones (Cebrián, Junyent, & Mulá, 2020; Litzner & Rieb, 2019) en las que se pone de manifiesto que el reto a asumir en el abordaje de la sostenibilidad en la universidad pasa por favorecer su abordaje interdisciplinar y holístico, asumiendo una mirada amplia sobre estas cuestiones e impregnando por entero el entramado curricular universitario.

En relación con la función a asumir por el profesorado, los estudios analizados constatan que, además de desempeñar un rol determinante en la puesta en práctica de valores ambientales en la Educación Superior, los docentes requieren recibir una formación amplia, continua y diversificada en estos asuntos, para así propiciar la apertura de la universidad a la vida, contribuir a la asunción de la responsabilidad social universitaria y asentar la docencia en tintes ambientales. Estas valoraciones son también recogidas en otras investigaciones (Alba, 2017; Bautista & Díaz, 2017), en las que se admite la importancia de que los docentes aboguen por un cambio en los contenidos de enseñanza, reforzando los valores, las actitudes y los conocimientos conducentes a la creación de un mundo más sostenible e inclusivo.

5. CONCLUSIONES

Las universidades del siglo XXI no pueden permanecer al margen del deterioro ecológico en el que estamos inmersos, siendo esencial dotar a los estudiantes de aquellas herramientas formativas con las que asumir, desde su futuro ejercicio profesional, un compromiso ético-cívico, fusionando la sostenibilidad con la formación proporcionada, constituyéndose así en agente de cambio social capaz de transformar y humanizar la sociedad, hacia aquellos valores que lleven a valorar, respetar y amar el Planeta.

La sostenibilidad, por tanto, ha de quedar inserta en los objetivos estratégicos de las universidades (Cebrián, Junyent, & Mulá, 2020), lo que implica asumir cambios que no

solo repercuten en la forma de concebir la estructura curricular y los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, sino que de lo que se trata, fundamentalmente, es de integrar los componentes centrales de la equidad y la justicia social en las diferentes profesiones, de forma que el estudiante ejerza su profesión desde la responsabilidad hacia el desarrollo sostenible.

Las instituciones de Educación Superior, por ello, deben propiciar y asegurar la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en las Naciones Unidas (Murga-Menoyo, 2018), trabajando activamente para ofrecer a los estudiantes una conciencia de sostenibilidad asentada en competencias, con las que responder a los retos ante los que se encontrarán en sus respectivos campos profesionales (Serrate, Martín-Lucas, Caballero, & Muñoz-Rodríguez, 2019). La llamada ambientalización curricular es, en definitiva, indispensable, de la misma forma que no podemos olvidar el relevante papel que desempeña el docente universitario a lo largo de este proceso, optando por aquellas metodologías innovadoras capaces de alentar procesos de diálogo, reflexión y crítica hacia la degradación medioambiental que nos rodea.

REFERENCIAS

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Albareda, S., Fernández, M., Mallarach, J.M., & Vidal, S. (2017). Barreras para la sostenibilidad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 253-272.
- Alcalá del Olmo, M.J. (2020). Análisis de la implementación de la sostenibilidad en el escenario universitario portugués: Principales barreras y desafíos curriculares. *Espacios*, 41(16), 27-37.
- Aleixo, A.M., Azeiteiro, U., & Leal, S. (2017). Un decade of Education for Sustainable Development: Perceptions of Higher Education Institution's Stakeholders. En W. Leal Filho, U.M. Azeiteiro, F. Alves y P. Molltan-Hill (Eds). *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education* (pp. 417-429). Berlin: Springer. <https://doi.org/10-1007/978-3-319-47877-7>
- Andrades, F.J., Larrán, M., & Muriel de Los Reyes, M.J. (2018). Analysing the incorporation of sustainability themes into the university curricula: a case study of a Spanish public university. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(7), 642,654. <https://dx.doi.org/10.1080/13504509.2018.1437484>

- Antúnez, M. & Gomera, A. (2017). Sostenibilidad y currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 197-214.
- Antúnez, M., Gomera, A., & Villamandos, F. (2017). Sostenibilidad y currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(4), 197-214.
- Bautista, M.J. & Díaz, M.J. (2017). La Sostenibilidad en los grados universitarios: Presencia y coherencia. *Teoría de la Educación*, 29(1), 161-187. <http://doi.org/10.14201/teoredu291161187>
- Cebrián, G., Junyent, M., & Mulá, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(579), 1-9. <https://dx.doi.org/10.3390/su1202059>
- Collado, J. (2017). O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 203-224.
- Cheang, C., So, W., Zhan, W.M., & Tsoi, K. (2017). Education for Sustainability using a campus ecogarden as a learning environment. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(2), 242-262. <https://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-10-2015-0174>
- Escámez, J.I. & López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49(1), 53-62. <https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9852>
- Geli de Ciurana, A.M., Collazo, L.M., & Mulá, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1 (1), 1102. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Barcelona: Mc Graw Hill.
- Lambrechts, W., Van Liedekerke, V., & Van Petegem, P. (2018). Higher Education for sustainable development in Flanders: balancing between normative and transformative approaches. *Environmental Education Research*, 24(9), 1284-1300. <https://dx.doi.org/10.1080/13504622.2017.1378622>
- Leal Filho, W., Jim Wu, Y., Londero, L., Veiga, L., Azeiteiro, U., Caeiro, S., & da Rosa, L.R. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of

- sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/1943815X.2017.1362007>
- Litzner, L.I. & Rieb, W. (2019). La Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad Boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría de la Educación*, 31(1), 149-173. <http://doi.org/10.14201/teri.19037>
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J., & Alba, D. (2017). Catalysing change for sustainability in higher education: a review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820.
- Murga-Menoyo, M.A. (2018). La formación de la ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Novo, M. & Murga-Menoyo, M.A. (2015). The processes of integrating sustainability in Higher Education curricula: a theoretical-practical experience regarding key competences and their cross-curricular incorporation into degree courses. En W.L. Filho (Ed). *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (pp. 119-136). London: Springer.
- Sánchez, F., Segalás, J., Vidal, E., Martín, C., Climent, J., López, D., & Cabre, J. (2018). Improving engineering educators' sustainability competencies by using Competency Maps. The Edinsost Project. *International Journal of Engineering Education*, 34(5), 1527-1537.
- Serrate, S., Martín-Lucas, J., Caballero, D., & Muñoz-Rodríguez, J.M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopatology*, 7(2), 183-196. <https://dx.doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Valderrama, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Ramentol, S., & Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23420>
- Villamandos, F., Gomera, A., & Antúnez, M. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-19.

CAPÍTULO 3

LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD. REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN LOS NIVELES EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA.

Juan López-Morales, Salvador Baena-Morales y Carmen Ruíz-Repullo

1. INTRODUCCIÓN

No existe unanimidad a la hora de indicar cuál fue ni cuando se creó la primera universidad en España. Algunas fuentes indican que fue entre 1208 y 1209 cuando se creó, concretamente la Universidad de Palencia (denominada entonces como Studium Generale de Palencia). Esta fue creada por el Rey Alfonso VIII de Castilla, que murió en 1214. Su sucesor, Alfonso IX, decidió trasladar la universidad a Salamanca en 1218, y obtuvo el título oficial de “Universidad” en 1225. Lo que sí podemos afirmar es que las primeras universidades españolas surgieron a principios del siglo XIII.

Sin embargo, la historia de la universidad también es la historia de la discriminación, ya que en España hasta 1910 las mujeres no pudieron matricularse en la universidad sin el consentimiento previo de las autoridades (Laorden & Gémenez, 1978). Podemos indicar, por tanto, que las mujeres se incorporaron sin restricciones al sistema universitario siete siglos después que los hombres. Fue un proceso lento pero ininterrumpido, enmarcado en un contexto de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos (Itatí, 2006). Uno de los mayores aportes del feminismo al mundo académico fue la conquista de un espacio de validación teórica y acción política (García et al., 2016).

Según los datos publicados en 2020 en el informe de “Datos y cifras del Sistema Universitario Español” del Ministerio de Universidades, el 54,8% del alumnado total matriculado en universidades españolas eran mujeres. En el caso de enseñanzas de Grado el 55,2% eran mujeres, un 54,4% en Máster y un 50,1% en Doctorado (MIU, 2020). Esto muestra una mayor presencia femenina en las universidades españolas, en todos los niveles (Grado, Máster y Doctorado). Este informe muestra también que el 41% son mujeres del total de personal docente e investigador (en adelante PDI) de universidades

públicas españolas. Si nos centramos en el cuerpo de funcionarios la cifra baja al 35,9% (MIU, 2020).

El género es una categoría analítica subversiva (Cobo, 2008), que busca romper con las estructuras establecidas a partir del cual se estructura la sociedad en jerarquías de poder. Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

Para conseguir una educación coeducativa es necesario, entre otras cuestiones, incorporar la perspectiva de género en la actividad docente a través del uso inclusivo del lenguaje y de imágenes, de materiales inclusivos y coeducativos y a través de la visibilización de la contribución de mujeres, ya que muchas veces se centra únicamente en el hombre (López-Morales, 2019). La perspectiva de género y la epistemología feminista pueden concebirse como herramientas metodológicas para el análisis de las prácticas docentes ya que permiten poner en evidencia las desigualdades de género presentes en sector educativo (Marrero, 2019).

2. MÉTODO

Para esta investigación se ha realizado una búsqueda bibliográfica sobre género, coeducación y mujer en las universidades españolas. Del mismo modo, se ha utilizado una metodología basada en estadísticas oficiales a partir de datos de la memoria académica 2018/19 de la Universidad de Granada (en adelante UGR). Este estudio presenta datos de tipo cuantitativo referidos al alumnado desglosados por sexo (hombre/mujer), área de conocimiento (Artes y humanidades; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ciencias e Ingeniería y Agricultura) y nivel académico (grado y posgrado). También se presentan datos de tipo cuantitativo relacionados con el PDI por sexo (hombre/mujer), tipo de contrato (funcionario o laboral) y figura profesional.

2.1. Muestra

La muestra está compuesta por 47.101 alumnos y alumnas, matriculados/as en la UGR durante el curso académico 2018/19. También la compone 1.494 miembros del personal docente investigador (PDI) de esta misma universidad.

3. RESULTADOS

Se analizó la presencia de hombres y mujeres en la UGR en el curso académico 2018/19 (último curso académico con datos oficiales publicados). En dicho curso académico la UGR tenía matriculados un total de 47.101 alumnos/as en enseñanzas de Grado de los cuales el 60% eran mujeres (28.253) y el 40% hombres (18.848). Si analizamos estos datos por áreas de conocimiento encontramos grandes diferencias con respecto a la presencia masculina y femenina. El área de conocimiento más masculinizado es el área de “Ingeniería y arquitectura”, en el cual 3.561 son alumnos (el 71,95%) y 1.388 son alumnas (el 28,05%). Es el único área de conocimiento donde hay una presencia mayoritaria de hombres que de mujeres. El área de conocimiento de “Ciencias”, que tradicionalmente era un área masculinizado, durante el curso académico analizado contaba con un 46,23% de alumnos matriculados (2.198) y un 53,77% de alumnas matriculadas (2.557). Podemos observar como hay 359 matriculadas más que matriculados. El área de conocimiento de “Ciencias Sociales y Jurídicas” contaba con un alumnado total de 21.618 matriculados, de los cuales 8.365 eran hombres (38,69%) y 13.253 mujeres (61,32%). En el área de “Artes y Humanidades” aproximadamente dos de cada tres matriculados/as eran alumnas, concretamente se matricularon 4.729 alumnas (68,35%) y 2.190 alumnos (31,65%). Por último, el área donde existe mayor diferencia de presencia masculina y femenina es el área de “Ciencias de la Salud” en el cual el 73,40% son mujeres (6.326 alumnas) y el 28,60% hombres (2.534 alumnos).

Tabla 1.

Alumnado de Grado UGR. Curso académico 2018/19.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Artes y Humanidades	2.190 (31,65%)	4.729 (68,35%)	6.919
Ciencias de la Salud	2.534 (28,60%)	6.326 (73,40%)	8.860
Ciencias Sociales y Jurídicas	8.365 (38,69%)	13.253 (61,32%)	21.618
Ciencias	2.198 (46,23%)	2.557 (53,77%)	4.755
Ingeniería y arquitectura	3.561 (71,95%)	1.388 (28,05%)	4.949
	18.848	28.253	47.101
PORCENTAJE	40%	60%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la memoria académica 2018/19 UGR.

Si nos centramos en el alumnado de posgrado las cifras son algo similares. El 58,38% del alumnado matriculado durante el curso académico 2018/19 son mujeres (3.555). Los

hombres representan el 41,62% (2.534 alumnos). “Ingeniería y arquitectura” sigue teniendo el área de conocimiento con mayor presencia de hombres (68,01% vs 31,99%). En el caso de “Ciencias” también podemos observar que ligeramente la presencia masculina es mayor (51,76% vs 48,24%). El resto de áreas de conocimiento contaban con más alumnas que alumnos. En el área de “Artes y Humanidades” había matriculados 364 alumnos (38,68%) y 577 alumnas (61,32%). El área de “Ciencias Sociales” cuenta con datos proporcionalmente similares, 37,54% hombres vs 62,46% mujeres. Nuevamente el área en el que se da mayor diferencia entre género es el área de “Ciencias de la Salud” que tenía un total de 928 matriculados/as, de los cuales 670 eran alumnas (72,20%) y 258 alumnos (27,80%).

Tabla 2.

Alumnado de Posgrado UGR. Curso académico 2018/19.

ÁREA	DE	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
CONOCIMIENTO				
Artes y Humanidades		364 (38,68%)	577 (61,32%)	941
Ciencias de la Salud		258 (27,80%)	670 (72,20%)	928
Ciencias Sociales y Jurídicas		1.061 (37,54%)	1.765 (62,46%)	2.826
Ciencias		309 (51,76%)	288 (48,24%)	597
Ingeniería y arquitectura		542 (68,01%)	255 (31,99%)	797
TOTAL		2534	3.555	6.089
PORCENTAJE		41,62%	58,38%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la memoria académica 2018/19 UGR.

Con respecto al PDI podemos diferenciar entre funcionarios de carrera y personal contratado. Centrándonos en el primer grupo encontramos una amplia mayoría de hombres con respecto a mujeres (63,54% vs 36,46%). Esta diferencia es mayor si nos centramos en el los/as catedráticos/as de universidad, ya que la UGR en el curso 2018/19 contaba con 529 catedráticos (73,17% de hombres) y 194 catedráticas (26,83% de mujeres). En el grupo de titulares de universidad también encontramos 16,82 puntos porcentuales más de hombre que de mujeres.

Tabla 3.

PDI funcionario. Curso académico 2018/19.

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
FUNCIONARIOS DE CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS			

Catedráticos/as de Universidad	529 (73,17%)	194 (26,83%)	723
Titular de Universidad	809 (58,41%)	576 (41,59%)	1.385
Catedráticos/as de Escuela Universitaria	13 (76,47%)	4 (23,53%)	17
Titular de Escuela Universitaria	36 (62,07%)	22 (39,93%)	58
TOTAL	1.387	796	2.183
PORCENTAJE	63,54%	36,46%	100%

Fuente: Memoria académica 2018/19. UGR: (Anexo Estadístico curso académico 2018/19)

Si nos centramos en el PDI contratado también nos encontramos una mayoría de docentes hombres, aunque esta diferencia es algo inferior a la de PDI funcionario (55,89% hombres vs 44,11% mujeres). Sin embargo encontramos una ligera presencia mayoritaria femenina en la figuras docentes previas a la de titular de universidad. Concretamente la UGR cuenta con 143 ayudantes doctoras y 141 ayudantes doctores. Del mismo modo cuenta esta universidad con 157 contratadas doctoras y 154 contratados doctores. Donde mayor diferencia se encuentra es en la figura de asociado (tanto laboral como de ciencias de la salud), en el que hay el doble de presencia masculina.

Tabla 4.

PDI contratado y otros. Curso académico 2018/19.

PDI CONTRATADO Y OTROS			
Profesor/a Emérito/a	30	2	32
Ayudante Doctor	141	143	284
Asociado CC. De la Salud	69	32	101
Asociado Laboral	243	99	342
Profesor Colaborador	79	68	147
Contratado/a Doctor/a	154	157	311
Contratado/a Interino/a	22	20	42
Sustituto/a Interino/a	84	113	197
Profesor/a Laboral	4	18	22
Otras categorías	9	7	16
TOTAL	835	659	1.494

PORCENTAJE	55,89%	44,11%	100%

Fuente: Memoria académica 2018/19. UGR: (Anexo Estadístico curso académico 2018/19)

4. DISCUSIÓN

Los datos muestran como a nivel nacional el 54,8% del estudiantado de universidades españolas son mujeres (MIU, 2020). Según los datos que hemos analizado de la UGR, hemos podido comprobar que esta cifra es algo superior en esta universidad. Concretamente el 59,8% del estudiantado es mujer, un 5% superior a la media nacional. Centrándonos en el PDI, los datos nacionales indican que el 41% son mujeres, dato algo superior al de la UGR (39,57%). Con respecto al PDI funcionario los datos a nivel nacional indican que el 35,9% son mujeres. La UGR, por su parte, cuenta con un 36,46% de profesorado funcionario mujer. El análisis de realizado por áreas de conocimiento han mostrado como la UGR cuenta con mayor número de estudiantado femenino de Grado en todas las áreas de conocimiento excepto en “ingeniería y arquitectura”. En postgrado ocurre lo mismo, a excepción que también en el área de “ciencias” es ligeramente superior la presencia masculina.

A pesar de los avances que se han ido consiguiendo educación, aún queda mucho trabajo por realizar en materia de coeducación que permita reducir las diferencias de género aún existentes. Coincidimos con Marrero (2019) en que para evidenciar las desigualdades de género, la perspectiva de género y la epistemología feminista deben entenderse como herramientas metodológicas para el análisis de las prácticas docentes.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Universidades y los obtenidos en nuestra investigación de la UGR, hay más estudiantes mujeres que hombres. A pesar de ello, la presencia masculina en las figuras docentes e investigadoras sigue siendo superior.

5. CONCLUSIONES

La incorporación de la mujer a la universidad no ha sido un proceso sencillo. Muchos años de lucha feminista dieron lugar a que éstas pudieran formar parte de la universidad con los mismos derechos que los hombres.

Los resultados de esta investigación muestran dos realidades bien diferenciadas. Por un lado, podemos observar cómo a nivel estudiantil la presencia femenina es mayoritaria, (sobre todo a nivel de Grado en el que las mujeres superan en un 20% a los hombres). Han

tenido que pasar ocho siglos para que las mujeres accedan a las enseñanzas universitarias de manera igualitaria. Si más de la mitad del estudiantado son mujeres, es necesario tener en cuenta la perspectiva de género, no debiendo ser una elección, si no una obligación. Por otro lado, los datos de nuestra investigación indican que el PDI sigue siendo mayoritariamente masculino, sobretudo los funcionarios de carrera y grupos más altos. Habría que ahondar en los motivos por los cuales ocurre esto y analizar cómo afecta el techo de cristal en la promoción académica y laboral de las mujeres, así como las dificultades que se encuentran para conciliar la vida familiar, laboral y social.

En definitiva, la incorporación de la perspectiva de género en la labor docente e investigadora debe estar siempre presente. Cuestionar los estereotipos con los que somos educados abre la posibilidad a conseguir erradicarlos. Aplicar la perspectiva de género en la actividad docente permitiría, de igual manera, comprender cómo se produce la discriminación hacia las mujeres y las vías que existen para transformar dicha discriminación. Los centros educativos deben ser uno de los principales elementos para educar en igualdad y para corregir cualquier tipo de desigualdad social. Es necesario que el profesorado utilice materiales didácticos que visibilicen por igual las actividades realizadas y contribuciones de hombres y mujeres. Es imprescindible educar en valores como la igualdad y el respeto y empoderar a las mujeres para que participen en igualdad en todos los ámbitos. Del mismo modo, hay que analizar los motivos por los cuales las mujeres no promocionan en el ámbito docente e investigador universitario de igual manera que los hombres. Se encuentran barreras de tipo individual (expectativas sobre las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la personalidad y motivación); cultural (la cultura, historia, organizaciones... son elementos que limitan el éxito de las mujeres en alcanzar ciertos puestos) y estructurales o institucionales (la jerarquía de las organizaciones laborales influye en el ingreso y promoción de las mujeres) (Timmers et al, 2010: 720). Hay que atajar estas barreras y obstáculos si queremos continuar avanzando para conseguir una igualdad real.

REFERENCIAS

- Cobo, R. (2008). El género en las ciencias sociales. En Lorenzo, P., Maqueda, M.L. & Rubio, A. (eds). *Género, violencia y derecho*, 49-59. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.
- García, A.E., Guevara, E. S. & Rosado, A. M. (2016). *La experiencia de una docente feminista: Retos y satisfacciones*. Ciencia, Tecnología y Género, XI Congreso Iberoamericano.
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Laorden, A. & Giménez, P. (1978). La mujer en la universidad española. *Revista de Sociología*, 9, 73-88.
- López-Morales, J. (2019). La importancia de la formación docente con perspectiva de género. Estudio de casos con profesorado de formación y orientación laboral. En S. Alonso, J.M., Romero, C., Rodríguez-Jiménez & Sola, J.M. (eds). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*, 1598-1610. Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1324-492-1.
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 627-643.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Ministerio de Universidades. (2020). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2019-2020. Ministerio de Universidades. Gobierno de España.
https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informes/Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf
- Timmers, T., Willemsen, T. & Tjidsen, K. (2010). Gender diversity policies in universities: a multi-perspective framework of policy measures. *Higher Education*, 59, 719-735.
- Universidad de Granada. Memoria académica 2018/19. UGR: (Anexo Estadístico curso académico 2018/19).
<https://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20182019/estadistica/doc/ugrencifras/%21>

CAPÍTULO 4

EFFECTOS DE LOS EJERCICIOS FÍSICOS EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE BURNOUT

Yury Rosales-Ricardo y José Pedro Ferreira

1. INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Burnout (SB) es un problema de salud de gran repercusión social hoy en día. El interés que despierta actualmente la SB ha facilitado la ampliación de su campo de estudio -que en un principio era exclusivo de los profesionales de la salud- al iniciarse la investigación en muchos otros campos profesionales e incluso en estudiantes universitarios (Segura, 2014; Rosales y Rosales, 2013).

Hasta la fecha, se han realizado muy pocos estudios de intervención con ejercicio físico en estudiantes universitarios con SB. Los programas de intervención para prevenir o tratar el síndrome de agotamiento son esenciales para mejorar la salud de los trabajadores y los estudiantes. En ausencia de un programa efectivo, es probable que los empleados o estudiantes sufran una deficiencia de salud mental en el trabajo o relacionada con él, en la que prevalecen los factores de riesgo. La gran mayoría de las investigaciones realizadas y encontradas son intervenciones psicológicas y cognitivas. No ocurre lo mismo con diversos estudios que muestran los posibles beneficios del ejercicio físico en cualquiera de sus diferentes variantes. Además, no se ha determinado si el tipo de ejercicio más eficaz para tratar y prevenir este síndrome en la población de estudiantes universitarios es el aeróbico o el anaeróbico (fuerza).

El ejercicio físico regular puede ser una intervención eficaz para reducir los niveles de SB en estudiantes con este síndrome perjudicial. Este artículo describe el protocolo de estudio de una intervención de ejercicio en estudiantes universitarios con síndrome de agotamiento. Recomendamos un estudio controlado diseñado para tratar y prevenir el SB en esta importante y creciente población académica en todo el mundo. Las principales razones por las que se pretende realizar este estudio son el resultado de la necesidad de entender mejor la determinación de la efectividad del ejercicio físico para reducir los niveles de burnout en los estudiantes universitarios ecuatorianos.

El objetivo de este estudio fue determinar la efectividad del ejercicio físico para reducir los niveles del síndrome de burnout en los estudiantes universitarios ecuatorianos.

2. MÉTODO

2.1 Muestra

La muestra partió de la población de estudiantes diagnosticados con el síndrome de burnout en la Universidad de Ambato en Ecuador, donde se estudiará una amplia variedad de títulos universitarios (en ciencias de la salud, ingeniería, ciencias de la educación, economía y negocios, agronomía, derecho, turismo y ciencias sociales). La muestra fue probabilística y se utilizó una muestra estratificada con participación proporcional. En el caso de los estudiantes de medicina, se excluye el sexto año o pasantía, ya que en esta etapa se considera que los estudiantes son más trabajadores que estudiantes debido a las características de este año académico.

2.2 Variables e instrumentos de estudio

- Síndrome de Burnout en los estudiantes: se utilizará el Maslach Burnout Inventory Students Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al. 2002).
- Variabilidad del ritmo cardíaco (HRV): Utilizando una banda transmisora y la aplicación androide Elite HVR y calculando la media RR (media de los intervalos RR), SDNN (desviación estándar de los períodos NN), y RMSSD (raíz cuadrada del valor medio de la suma de las diferencias al cuadrado de todos los intervalos RR sucesivos).

2.3 Procedimientos e intervención

Después de conocer el número de estudiantes diagnosticados con agotamiento, se midió la variabilidad del ritmo cardíaco (HRV) usando una banda transmisora y la aplicación androide Elite HVR. A partir de ahí comienza la aplicación de los programas de ejercicio físico.

Se dividieron en tres grupos de composición similar. Un grupo de control al que no se aplicó ninguna actividad, un grupo experimental 1 al que se le hizo ejercicio aeróbico (trotar, caminar y/o bicicleta estacionaria durante aproximadamente 30 a 50 minutos, dividido en una parte inicial de calentamiento y estiramiento, una parte principal con

ejercicio aeróbico planificado y una parte final de recuperación.) y se aplicará un grupo experimental 2 al que se le hará un ejercicio anaeróbico (de fuerza) (ejercicios de manos libres como flexiones, abdominales, barra fija, sentadillas de piernas, con sesiones de 30 a 50 minutos divididas en una parte de calentamiento y estiramiento, una parte principal con ejercicios de fuerza planificados y una parte final de recuperación).

En ambos grupos de intervención, el ejercicio físico se rige por las últimas directrices para prescribir el ejercicio (Cantidad y calidad del ejercicio para desarrollar y mantener la aptitud cardiorrespiratoria, musculoesquelética y neuromotora en adultos aparentemente sanos: A Guide to Prescribing Exercise.) del Colegio Americano de Medicina Deportiva (ACSM, 2017) y se aplicarán 3 sesiones semanales de una hora, en días alternos, durante 16 semanas (Colegio Americano de Medicina Deportiva). (2017).

Los ejercicios físicos fueron aplicados en las áreas de deportes de la Universidad, por un solo instructor calificado y entrenado para tal fin, con una licenciatura en actividad física y deportes. En la semana 17 los mismos instrumentos de medición MBI-SS y HRV se aplicarán nuevamente a los 3 grupos y se hicieron comparaciones longitudinales y transversales.

3. RESULTADOS

Las características básicas de los participantes en cada una de las dos condiciones se encuentran en el cuadro 1. No hubo diferencias entre las condiciones al principio del estudio. Los participantes fueron reclutados para conformar los tres grupos según el diagnóstico inicial mediante el MBI-SS, con una mayoría del sexo femenino (11 / 17, 10 / 16 y 12 / 15) y en ambos sexos una media de entre 22 y 23 años.

La eficacia de la intervención se verificó mediante las mediciones inicial y final en los participantes de los tres grupos utilizando principalmente dos pruebas: el MBI-SS (en sus tres dimensiones; agotamiento, cinismo y eficacia académica) de corte psicológico, y la medición de la VRH (midiendo la media de los intervalos RR, la desviación estándar de los períodos NN o RR y la raíz cuadrada del valor medio de la suma de las diferencias al cuadrado de todos los intervalos RR sucesivos) de corte fisiológico. En este caso, las medias de ambas mediciones, su cambio porcentual y el cambio de tamaño del efecto se compararon utilizando el Cohen's d (véase el cuadro 2).

Como puede verse en la tabla 2, en los resultados de estas comparaciones del cambio porcentual del grupo experimental de ejercicios aeróbicos con respecto al MBI-SS en el

agotamiento de la dimensión hubo un mayor porcentaje, reduciendo sus niveles en un 26,4%, sobre el cinismo (-21,06), y la eficacia académica (-13,11). A diferencia del grupo experimental de ejercicios de fuerza en el que hubo un mayor porcentaje de cambio en la dimensión cinismo (-27,38), en la eficacia (-21,69), el agotamiento fue el menor cambio (-19,55). En el grupo de control los niveles medios de agotamiento aumentaron desfavorablemente en un 10,26%, también aumentó la eficacia, aunque no de forma significativa (4,26), mientras que los niveles de cinismo se redujeron en un 7,26%.

Se utilizó el método de Cohen para evaluar con mayor precisión la eficacia de la intervención. Los puntos de referencia utilizados fueron: trivial ($d < 0,2$), pequeño ($d = 0,2$ a $0,5$), moderado ($d = 0,5$ a $0,8$), grande ($d = 0,8$ a $1,2$), muy grande ($d > 1,2$) (Cohen, 1988).

En el grupo de intervención de ejercicios aeróbicos, la dimensión que mejoró fue el agotamiento ($d = 0,532$) con un tamaño de efecto moderado, pero no el cinismo y la eficacia que tuvieron pequeños efectos de cambio en este grupo ($d = 0,252$ y $0,397$ respectivamente). En el grupo de intervención de los ejercicios de fuerza, en cambio, la dimensión que más mejoró según el tamaño del efecto fue la eficiencia, considerada moderadamente alta ($d = 0,704$), aquí el cambio en los niveles de agotamiento se consideró trivial y en el cinismo fue pequeño ($d = 0,299$ y $0,315$ respectivamente). En el grupo de control, el tamaño del efecto sobre el agotamiento, el cinismo y la eficacia se consideró trivial ($d = 0,128$, $0,062$ y $0,129$ respectivamente) (véase el cuadro 2).

En cuanto a los resultados más evidentes de las pruebas de HRV, en el grupo experimental de ejercicios aeróbicos el SDNN tuvo el mayor cambio porcentual, con un aumento del 24,82 %, sobre la media del RR y el RMSSD (14,40 % y 16,45 % respectivamente). De manera similar ocurrió en el grupo de fuerza y en el grupo de control en las tres variables anteriores con niveles de aumento sólo ligeramente inferiores en ambos grupos (21,77%, 14,24%, 12,60%; y 12,59%, 4,97% y 4,99% respectivamente).

Los resultados del cambio en el tamaño del efecto mostraron un cambio muy grande en la media del RR en los grupos de aeróbicos y de fuerza ($d = 1,281$ y $1,328$ respectivamente), a diferencia del SDNN que fue grande y el RMSSD que fue pequeño en ambos grupos ($d = 0,943$ y $0,833$; y $0,425$ y $0,318$ respectivamente). En cambio, en el grupo de control fueron pequeños y triviales ($0,449$, $0,457$ y $0,120$ respectivamente).

Esto podría significar, de manera general, que había diferencias entre las pruebas iniciales y finales en los tres grupos, pero en los dos grupos de intervención con ejercicios aeróbicos y anaeróbicos la diferencia fue mayor que en el grupo de control en cuanto a

los resultados de la aplicación del MBI-SS y la HRV en cuanto a la reducción de los niveles de SB.

Insertar aquí la tabla 2

4. DISCUSIÓN

Algunos estudios anteriores muestran resultados similares. Como se puede ver en el siguiente por Han et al. (2013), que exploró la efectividad de un programa de ejercicios para trabajadores de bancos y seguros con BS. En el proceso del estudio, se desarrolló un programa práctico de ejercicios en el lugar de trabajo dentro de las compañías de bancos y seguros, durante tres meses (12 semanas) después de los cuales se evaluaron sus beneficios. Después del programa de ejercicios, los niveles de BS mostraron una mejora significativa en los grupos de intervención ($F = 3,46$, $p = 0,036$). La comparación de la diferencia pre-post entre los grupos mostró que las diferencias post-efecto de BS ($p = 0,031$) disminuyeron significativamente con el grupo de intervención de alta intensidad que con el grupo de control que no realizó otra actividad.

El estudio de De Vries y otros (2016), analizó la medida en que una intervención de ejercicios es efectiva para reducir los indicadores de BS en los estudiantes. Los pacientes participantes fueron estudiantes con altos niveles de BS. Estos fueron asignados aleatoriamente a una intervención de ejercicios de seis semanas (tres veces a la semana, $n = 49$) o a una lista de espera (grupo de control sin intervención, $n = 48$). Todos los participantes fueron evaluados antes de la intervención e inmediatamente después de la misma. Los participantes del grupo de intervención mostraron una mayor disminución de los niveles de BS de manera general. Estos resultados resaltan el valor del ejercicio de baja intensidad para los estudiantes universitarios con un alto nivel de BS relacionado con el estudio. Los participantes del grupo de intervención mostraron una mayor disminución de BS ($t(48) = 6,82$; $p < 0,001$; $d = 0,90$ de Cohen) que los del grupo de control ($t(47) = 3,08$, $p = 0,003$; $d = 0,46$ de Cohen). Un poco más alto que nuestro caso en el que el grupo de intervención con ejercicios aeróbicos a través de la dimensión principal agotamiento el tamaño del efecto fue ligeramente inferior ($d=0,532$), e incluso más bajo el grupo con ejercicios de fuerza. ($d=0,299$) y el grupo de control ($d=0,128$).

En un estudio posterior, De Vries y otros (2017), evaluaron la eficacia de una intervención con ejercicios para reducir la BS en el trabajo en pacientes que tenían varias profesiones, utilizando un conjunto de ejercicios durante 6 semanas. Tenían un grupo de

intervención (IG, n=49) y un grupo de control que estaba en lista de espera (WLC; n=47). La altura de todos los participantes fue medida antes (T0) y después (T1) de la intervención. Los participantes del EI también fueron medidos en las semanas 6 (T2) y 12 (T3) después del final de la intervención. El análisis de los resultados de covarianza (ANCOVA) reveló que, en T1, el grupo de intervención reportó un nivel de BS más bajo que el grupo de WLC. Este estudio demuestra que, en el caso de la BS relacionada con el trabajo, el ejercicio puede considerarse una herramienta terapéutica poderosa para los que siguen el tratamiento. El análisis de ANCOVA reveló que el grupo de EI obtuvo una puntuación significativamente más baja en T1 en BS [media 2,44 (SD 1,25); $F_{1,61}=4,42$, $P=0,04$, $\eta=0,06$] y sobre la media de BS: 24,03 (DE 5,63); $F_{1,63}=4,42$, $P=0,04$, $\eta=0,06$] en comparación con el grupo WLC [media 3,24 (DE 1,31); media 29,14 (DE 7,10), respectivamente].

Eskilsson y otros (2017), (RW=8,43), aplicaron un programa de entrenamiento aeróbico de 12 semanas realizado a una intensidad de vigor moderada para pacientes con BS. En un estudio controlado aleatorio participaron 88 pacientes diagnosticados con EB. Los pacientes fueron asignados al azar a dos grupos, un grupo de intervención con ejercicio aeróbico de 12 semanas y un grupo de control sin entrenamiento adicional. En la evaluación final, se informó de una disminución de los niveles de BS en el grupo de intervención (pre-test: 4,75 (0,98), después de la prueba: 3,92 (1,10)), mientras que en el grupo de control la disminución del nivel de BS fue mucho menor (pre-test: 4,84 (1,01), (posttest: 4,40 (1,08)); $F(1,54) = 2,82$, valor $p = 0,10$; $\eta p^2 = 0,05$). Dado que los promedios de estos resultados son más altos que los encontrados en nuestro estudio, aunque en general los tres resultados son similares en la reducción de los niveles de SB a través del ejercicio.

Gerber y otros (2015), (RW=15,12), concluyeron en su estudio que los pacientes del grupo de ejercicio entrenado aumentaron la duración de su ejercicio más que los pacientes del grupo de instrucción general (5,1% de la varianza). Este estudio ha demostrado que el aumento sustancial de los niveles de ejercicio puede reducir los niveles de SB en los pacientes mediante un tratamiento general integral y regular. Muy similar a nuestros resultados.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados mostrados anteriormente de este estudio, hubo diferencias entre las pruebas iniciales y finales en los tres grupos, pero en los dos grupos de intervención con ejercicios aeróbicos y anaeróbicos la diferencia fue mayor que en el grupo de control en cuanto a los resultados de la aplicación del MBI-SS y la HRV en cuanto a la reducción de los niveles de SB. No hubo diferencias significativas entre los resultados de la intervención en los grupos aeróbico y de fuerza según el MBI-SS y la HRV.

Es posible que haya habido una mejora general moderadamente pequeña entre los miembros del grupo de intervención con ejercicio aeróbico sobre los del grupo de control. Hubo una diferencia entre los dos grupos, aunque relativamente pequeña según el MBI-SS y moderada en términos de VRH. Las diferencias entre la intervención con ejercicios aeróbicos y anaeróbicos podrían ser insignificantes, aunque con una mejora muy ligera con este último tipo de intervención.

REFERENCIAS

- American College of Sports Medicine (2017). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 10 Edition. New York: Wolters Kluwer.
- De Vries JD, van Hooff MLM, Geurts SAE, Kompier MAJ. (2016). Exercise as an Intervention to Reduce Study-Related Fatigue among University Students: A Two-Arm Parallel Randomized Controlled Trial. *PLoS ONE*. ;11(3): e0152137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152137>
- De Vries, J.D., Madelon, L.M., van Hooff, M.L., Sabine, A.E., Geurts, S.A., Michiel, A.J. and Kompier, M.A. (2017). Exercise to reduce work-related fatigue among employees: a randomized controlled trial. *Scand J Work Environ Health*, 43(4), 337–349.
- Esilsson, T., Slunga, L.J., Malmberg, H.G., Stigsdotter, A.N. and Boraxbekk, C.J. (2017). Aerobic training for improved memory in patients with stress-related exhaustion: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 17, 322. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1457-1>
- Gerber, M., Ingibjörg, H., Jonsdottir, E.A., Lindwall, M. and Lindegard, A. (2015). Promoting graded exercise as a part of multimodal treatment in patients diagnosed

with stress-related exhaustion. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 1904–1915.
<https://doi.org/10.1111/jocn.12820>

Han, H.T., Ching, Y.Y., Chien, T.S., Chiou, J.C., Shu, M.P. and Ruey, Y.C. (2013). The Effects of Exercise Program on Burnout and Metabolic Syndrome Components in Banking and Insurance Workers. *Industrial Health*, 51(3), 336-346.
<https://doi.org/10.2486/indhealth.2012-0188>

Rosales Ricardo, Y., & Paneque, F. R. R. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

Segura, O. (2014). Agotamiento profesional: concepciones e implicaciones en la salud pública. *Biomédica*, 34(4), 535-545.

CAPÍTULO 5

A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NO INQUÉRITO INTERNACIONAL PIRLS (2011-2016)

Vítor Rosa

1. INTRODUÇÃO

São cada vez mais os estudos internacionais desenvolvidos a partir de questionários, abrangendo diferentes domínios. Os da educação dizem respeito a diversos níveis de ensino e também aos adultos não escolarizados. Os grandes inquéritos internacionais, relativos à avaliação dos alunos, destinam-se a fazer uma apreciação da eficácia relativa das políticas educativas (Rémond, 2005). Várias revistas e obras especializadas dão conta destes estudos, insistindo sobre os seus objetivos, a metodologia aplicada e os seus resultados.

A *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que integra várias instituições e agências governamentais e não-governamentais que desenvolvem investigação na área da educação, promove a realização do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), desde o ano de 2001. Este estudo internacional, complementar ao *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), para as literacias de matemática e de ciências, levado a cabo pela mesma organização (Staden & Zimmerman, 2017), é dirigido a crianças com quatro anos de escolaridade, procurando avaliar a literacia de leitura, sendo esta definida pela IEA como “a capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita requeridas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo” (IAVE, 2017b, p. 3). O leitor mobiliza todo um conjunto de capacidades, de estratégias cognitivas e metacognitivas e conhecimentos sobre os assuntos abordados. O estudo coloca como hipótese que a competência de leitura está diretamente ligada às razões que incitam o leitor a ler. Para Marôco (2018, p. 125), os dados do PIRLS permitem definir o que é um “bom leitor”. É, por isso, que toda a prova é assente no cruzamento das competências de leitura e dos objetivos do leitor (Marôco, 2020).

O PIRLS foca-se em três aspetos da literacia de leitura dos alunos: 1) Processos de compreensão, que envolve a capacidade de concentração e recuperação de informações explicitamente declaradas, fazer inferências diretas, interpretar e integrar ideias e informações e examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e elementos textuais; 2) Finalidades da leitura, que incluem o exame da experiência literária e a capacidade de adquirir e usar informações. Aqui, os alunos são normalmente expostos a textos narrativos para fins de avaliação de experiências literárias, enquanto textos de natureza factual são usados para fins de avaliação da capacidade dos alunos em adquirir e usar informações; 3) Comportamentos e atitudes em relação à leitura. Como parte desses três focos, informações sobre os contextos de casa, escola e sala de aula dos alunos também são recolhidas (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

Realizado a cada cinco anos, Portugal participou pela primeira vez em 2011 (a 3.^a edição) e a última participação foi em 2016 (4.^a edição). Este, e outros estudos, como, por exemplo, o TIMSS, o PISA (*Programme for International Student Assessment*, o IALS (*International Adult Literacy Survey*), tornou-se uma referência para a governação nos campos da educação e da formação (Teodoro, 2010, 2019; Lemos, 2014; Rosa, Sampaio Maia, Mascarenhas & Teodoro, 2020; Marôco, 2020). Vários documentos e bases de dados, de acesso livre, podem ser encontrados(as) na Internet. Ao longo dos anos, a IEA dotou-se de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos importantes.

Os trabalhos sobre a participação de Portugal no PIRLS são poucos e restritivos nos seus campos de abordagem, com exceção dos estudos de Marôco (2018, 2020). Com este artigo pretendemos alargar o espaço de informação sobre ele, tendo em conta os seus objetivos. Fazemo-lo a partir dos dados gerais conhecidos dos países participantes, com um olhar particular para Portugal. Para além dos dados globais, analisamos os dados discriminados por regiões da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS III)². Assim, resumindo, pretendemos analisar as tendências de evolução dos desempenhos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade no âmbito do inquérito internacional PIRLS.

² As NUTS estão organizadas em três níveis. O NUTS III é constituído pelas 25 sub-regiões (23 no continente e 2 nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), que correspondem a entidades intermunicipais e em que se dividem as sete regiões do NUTS II (5 no Continente e as 2 Regiões Autónomas dos Açores e Madeira). O nível NUTS I é constituído por três unidades: Continente, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores.

2. MATERIAL OU MÉTODO

Neste trabalho recorremos a diferentes fontes de informação: artigos, relatórios e bases de dados (disponibilizadas pela IEA), por forma a avaliar as tendências de evolução dos desempenhos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade no âmbito do estudo internacional PIRLS/ePIRLS. Usamos uma abordagem qualitativa de carácter interpretativo, seguindo as perspetivas do IAVE (2017b) e Rémond (2006), entre outros.

À semelhança de outros estudos de avaliação por amostragem em larga escala, como o TIMSS ou o PISA, por exemplo, o PIRLS/ePIRLS procura obter estimativas de literacia de leitura para os alunos dos países/regiões participantes. Esta inferência está longe de ser simples; ela exige métodos bastante complexos de amostragem dos alunos e, consequentemente, de estimação dos seus desempenhos. A seleção dos alunos que participaram no PIRLS/ePIRLS foi realizada por amostragem probabilística, o que implica sempre algum tipo de erro (erros de amostragem). Como o teste tem a duração de duas horas, não é possível avaliar os alunos com o número de itens que permitiriam estimar com precisão os seus desempenhos. Desta forma, são criadas versões do teste (no PIRLS 2016 foram utilizados 16 cadernos de teste), com diferentes combinações de itens que procuram avaliar as finalidades e os processos de leitura. Tal como o PISA, o PIRLS recorre à estimação dos valores plausíveis para o desempenho dos alunos. Considera-se, assim, a aptidão dos alunos em função das respostas aos itens do teste, usando modelos da teoria de resposta ao item e as variáveis de contexto cultural e socioeconómicas.

As estimativas dos desempenhos médios e as percentagens de alunos em determinado nível de desempenho são acompanhadas por uma estimativa de incerteza do valor obtido (erro-padrão da estimativa). Nesse sentido, os dados devem ser interpretados com precaução.

2.1. O PIRLS

O PIRLS, promovido pela IEA, é um estudo internacional que procura avaliar, a cada cinco anos, o desempenho dos alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade em literacia de leitura. Como o TIMSS, que avalia as literacias de matemática e ciências, o PIRLS constitui uma extensa avaliação internacional dos conhecimentos e competências dos alunos de todo o mundo a frequentar este ano de escolaridade. A razão desta escolha, na perspetiva de Sim-Sim (2013, pp. 72-73), tem “a ver com a etapa de escolaridade em que todos os mecanismos básicos de aprendizagem da leitura devem estar consolidados”. No

PIRLS a população estudada não corresponde a uma geração de alunos com uma idade definida, como é o caso do Programa PISA da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O objetivo é medir as performances do conjunto dos alunos presentes num determinado nível de escolaridade, independentemente da sua idade, do seu percurso e da organização do sistema educativo.

Os países/regiões participantes no estudo identificam os pontos fortes e fracos nas competências de leitura dos alunos. Como referimos anteriormente, Portugal participou em 2011 e depois em 2016 (3.^a e 4.^a edições). Dos relatórios produzidos, é possível ter um conjunto de informações que nos permite avaliar as tendências dos desempenhos dos alunos. Na edição de 2016, o estudo integrou uma nova dimensão na avaliação da literacia de leitura: *online* (ePIRLS), envolvendo 14 países, entre quais Portugal. Através dos suportes papel e digital, os estudos PIRLS/ePIRLS, recolhe-se informação sobre os alunos, as suas famílias, os professores e as escolas, contextualizando “as oportunidades de aprendizagem de leitura bem como identificar fatores que influenciem essas oportunidades” (IAVE, 2017b, p. 3). No âmbito do PIRLS o protocolo da avaliação (textos e itens) está assente no cruzamento de duas dimensões: os processos de compreensão e os objetivos de leitura, que constituem a base dos “processes of comprehension and purposes for reading are the foundation of the written assessment of reading comprehension” (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p. 4). O uso da leitura apresenta duas finalidades: a experiência literária e a aquisição e utilização de informação. A avaliação do PIRLS 2016 integrou quatro tipos de processos de compreensão da leitura no âmbito de cada uma das finalidades: localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informação; analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais (IAVE, 2017b). Os protocolos do PIRLS assentam sobre textos longos e integrais (no total de 8 no PIRLS de 2011) e sobre cada um tem cerca de uma dúzia de questões. Os exercícios são curtos, dado que é preciso cruzar vários fatores para obter a declinação dos itens correspondendo às características definidas (Rémond, 2006, 2007)³. Uma metodologia complexa condiciona a construção e organização dos materiais, elaborado em inglês, para formar a

³ A IEA divulgou publicamente 3 unidades de avaliação da leitura que fizeram parte do teste PIRLS e 2 unidades de avaliação do teste ePIRLS aplicado em 2016. Em 2011, divulgou, igualmente, um conjunto de itens libertos pelo consórcio. O IAVE compilou a informação da versão portuguesa em dois documentos (IAVE, s.d., 2018). Os questionários de contexto relativos ao PIRLS de 2011 encontram-se disponíveis no site do IAVE: <http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/pirls/instrumentos-de-avaliacao> (consultado em 09/09/2020).

“versão fonte”, servindo a base comum para as traduções noutras línguas (Rémond, 2007; Marôco, 2018).

O PIRLS, à semelhança de outros estudos internacionais, nomeadamente do PISA, levado a cabo pela OCDE, tem “nombreuses similitudes tant par leur conception que par leurs methodologie” (Rémond, 2006, p. 71). No final existe uma escala de resultados de compreensão elaborada a partir de modelos de resposta ao item (MRI), cuja média internacional se situa nos 500 e o desvio-tipo é de 100. Desta forma, os países participantes podem ser classificados com base numa dimensão comum.

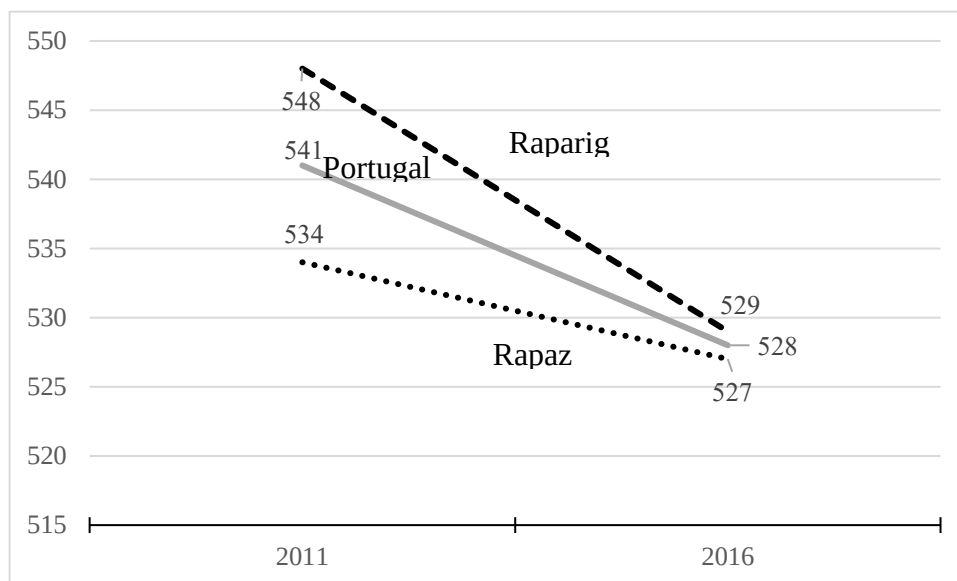
3. RESULTADOS

3.1 Resultados gerais do PIRLS

Comparando os resultados globais do PIRLS 2011 e 2016, podemos verificar que houve uma descida na avaliação do desempenho dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, como ilustra o Gráfico 1. Face a 2011, esta pontuação representa uma descida de 13 pontos (de 541 passa para 528). Na escala ordenada dos resultados globais, entre os dois anos em causa, Portugal passou do 19º para o 30º lugar (IAVE, 2017b). Segundo Marôco (2018, p. 116), esta descida “foi recebida com algum desencanto pelos stakeholders da educação nacional”. O desencanto foi porque um ano antes, em 2015, Portugal registou uma evolução muito positiva no TIMSS do 4.º ano relativamente a 2011. Um ano depois, a expectativa era de que os alunos do 4.º ano mantivessem esse crescimento (o PIRLS é um teste como o mesmo tipo de estrutura do TIMSS, uma vez que é feito pelo mesmo consórcio).

Figura 1

Resultados em literacia de leitura em Portugal e por género (2011-2016)



Fonte: Campbell et al. (2011), Mullis et al. (2017), IAVE (2017b)

Relativamente à distribuição dos resultados do PIRLS por género, constatamos que as raparigas têm melhores resultados do que os rapazes no âmbito da leitura em 2011 e 2016. Em 2011, as diferenças entre os rapazes e as raparigas portuguesas cifraram-se em 14 pontos. A diferença entre géneros atenuou-se, em 2016, dado o decréscimo da pontuação média obtida pelas raparigas (decréscimo de 19 pontos).

Se “a prática da leitura constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica”, como referem Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, p. 407), os dados revelam que existem diferenças de género nos objetivos de leitura e nos processos de compreensão no âmbito do teste PIRLS, como se destaca no Quadro 1.

Quadro 1

Resultados nos propósitos de literacia de leitura e processos de compreensão por género, Portugal (2011-2016)

Ano	Propósitos de Leitura				Processos de Compreensão			
	Literacia		Informativa		Recuperação e inferência direta		Interpretação, integração e avaliação	
2011	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
	548 (3.1)	528 (2.9)	549 (3.2)	539 (2.7)	547 (3.1)	532 (2.9)	549 (3.2)	535 (2.9)
Média internacional	522 (0.5)	502 (0.5)	519 (0.5)	507 (0.5)	521 (0.5)	505 (0.5)	519 (0.5)	502 (0.5)
2016	529 (2.8)	527 (2.8)	527 (2.9)	529 (2.7)	527 (2.6)	528 (2.6)	528 (2.8)	525 (2.8)

Média internacional	522 (0.5)	499 (0.5)	519 (0.5)	503 (0.5)	520 (0.4)	503 (0.5)	520 (0.5)	500 (0.5)

Fonte: Campbell *et al.* (2011); Mullis *et al.* (2017)

Numa análise dos resultados por regiões (NUTS III), só dispomos dos dados divulgados pelo IAVE⁴ para 2016. Verifica-se que foi a região do Ave que obteve os melhores resultados em literacia de leitura (544 pontos), com uma diferença estatisticamente significativa de mais 16 pontos face à média nacional (528 pontos). Sete unidades territoriais – Alto Tâmega, Baixo Alentejo, Tâmega e Sousa, Beiras e Serra da Estrela, Algarve, Região Autónoma dos Açores e Douro – registaram desempenhos médios significativamente inferiores à média nacional (IAVE, 2017b).

Em Portugal, em 2016, 7% dos alunos conseguiram alcançar o nível Avançado, 38% atingiram o nível Elevado, 79% conseguiram chegar ao nível Intermédio e 97% alcançaram o nível de desempenho Baixo. Em todos os níveis de desempenho, exceto no nível Baixo, a percentagem de alunos registada para Portugal foi inferior à mediana internacional. Essa diferença foi mais acentuada no nível Elevado, cifrando-se em 9 pontos percentuais. Comparando com os dados de 2011, verifica-se que houve um decréscimo em todos os níveis de desempenho.

3.1 Resultados gerais do ePIRLS

O surgimento da Internet, em 1969, levou a mudanças nas práticas e hábitos de leitura. Nesse sentido, a IEA, pela primeira vez, em 2016, apresentou o ePIRLS, procurando avaliar a compreensão da leitura *online*. O ePIRLS incide na avaliação da leitura com finalidade informativa e isso distingue-se do PIRLS, que avalia a finalidade literária. Participar no ePIRLS pressupõe, assim, participar no PIRLS, por isso, as escolas e os alunos que participam nesta avaliação constituem um subconjunto. Participaram 14 países (Singapura, Noruega, Irlanda, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos da América, Taipé Chinês, Canadá, Israel, Eslovénia, Portugal e Geórgia) e duas regiões em benchmarking (Dubai e Abu Dhabi). Portugal veio a ocupar a 12.^a posição na escala ordenada de resultados, tendo obtido 522 pontos.

Quando se comparam os resultados por género, entre as duas avaliações da compreensão da leitura – ePIRLS e PIRLS – verifica-se um padrão muito semelhante. A

⁴ O IAVE é a entidade responsável pela gestão da aplicação dos estudos internacionais em que Portugal participa.

diferença média global entre rapazes e raparigas é ligeiramente superior no PIRLS, isto é, com 14 pontos favoráveis às raparigas (cf. Quadro 2).

Quadro 2

Resultados em literacia de leitura por género, no ePIRLS, Portugal (2016)

Ano	Raparigas		Rapazes		Diferença (valor absoluto)
	% de Alunas	Média	% de Alunos	Média	
2016	49 (0.8)	529 (2.7)	51 (0.8)	527 (2.6)	2 (2.7)
<i>Média Internacional</i>	50 (0.3)	546 (0.8)	50 (0.3)	532 (0.9)	14 (0.9)

Fonte: IAVE (2017b)

A distribuição de resultados do ePIRLS por NUTS III revela que as regiões do litoral têm melhores desempenhos no âmbito da leitura. O Alentejo Central foi uma exceção. Localizando-se no interior do país, registou uma das melhores pontuações médias no estudo (532 pontos). A região do AVE registou a melhor pontuação do país no ePIRLS com 537 pontos, uma diferença significativa de mais de 15 pontos face à média nacional (522 pontos). Duas regiões – Baixo Alentejo e Beiras e Serra da Estrela – obtiveram os resultados mais baixos (494 pontos).

A avaliação das competências de leitura digital é comum à do PIRLS, distribuindo-se por quatro níveis de desempenho: nível Baixo (de 400 a 474 pontos), nível Intermédio (de 475 a 549 pontos), nível Elevado (de 550 a 624 pontos) e nível Avançado (625 pontos ou mais). Como as percentagens são cumulativas, os alunos que alcançaram o nível Avançado, por exemplo, também alcançaram os níveis precedentes. No ePIRLS, em Portugal, 5% dos alunos atingiram o nível de desempenho Avançado, 35% atingiram o nível Elevado, 77% alcançaram o nível Intermédio e 97% atingiram o nível Baixo.

Foi a região do Ave que obteve a melhor pontuação média na escola global de resultados do ePIRLS: 4,8% Avançado, 45,1% Elevado, 83,3% Intermédio, 98,3% Baixo. Todavia, a região de Viseu Dão Lafões observou a maior percentagem de alunos a alcançar o nível Avançado (6,7%). O Baixo Alentejo foi a região com menos alunos a alcançar o nível Avançado (0,9%) e uma das que registou menor percentagem no nível de desempenho Baixo (92,7%).

4. DISCUSSÃO

Os resultados revelam que, em 2016, Portugal encontra-se no grupo de participantes que registaram uma pontuação média superior ao ponto central da escala PIRLS (500 pontos), mas, face a 2011, representa uma descida. Revelou também que as raparigas apresentam melhores resultados do que os rapazes. Em 2016, foi a região do Ave que teve melhores resultados.

Um estudo efetuado por Lafontaine (2008) permitiu apontar algumas características pedagógicas que distinguem os países com pontuações mais baixas:

- A tendência para se ensinar em vez de se promover a capacidade de compreensão;
- O ensino das estratégias de compreensão está longe da prática do quotidiano das aulas;
- O pouco tempo consagrado ao ensino formal da leitura no 4.º ano de escolaridade;
- Os livros para crianças não são considerados como um material didático essencial;
- A irregularidade da leitura de livros mais extensos;
- A predominância das avaliações tradicionais do tipo questionário de escolha múltipla e questões abertas que exigem respostas escritas curtas.

Rémond (2007, p. 67) refere que “les résultats à PIRLS laissent penser que l’empan des tâches proposées par l’école à nos élèves demeure trop étroit”. Os alunos ficam “desconcertados” com as questões complexas e sucessivas, que é preciso responder sem a ajuda do docente (Rémond, 2007). Sobre a realidade portuguesa, e de uma forma mais abrangente, Benavente (2016) destaca vários constrangimentos a nível escolar: aulas expositivas, número elevado de alunos por classe, necessidades dissociadas da realidade das crianças e dos jovens, concorrência económica entre escolas, dispensa de milhares de professores e de funcionários, reformulação curricular e programática, programas extensos e desadequados, obstáculos à integração de crianças e jovens com necessidades educativas específicas, menorização de outras disciplinas (desporto, educação artística, educação cívica, educação ambiental). As políticas e as práticas são irregulares e mudam consoante os governos, os atores educativos e as escolas.

5. CONCLUSÕES

Com uma periodicidade quinquenal, o PIRLS é um estudo internacional promovido pela IEA, que avalia o desempenho em literacia de leitura dos alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade. Como o TIMSS, centra-se nos currículos, no sucesso escolar dos alunos e em outros fatores familiares e académicos. Procura apreender os elementos de contexto cultural, socioeconómico, pedagógico, familiar e individual, que podem estar associados às performances observadas, fazendo análises intra e interpaíses. Para o efeito, recolhe informações sobre as escolas, as classes e os contextos educativos através de questionários dirigidos aos diferentes interlocutores da escola: alunos, encarregados de educação, professores e diretores. O protocolo de avaliação (textos e itens) é baseado no cruzamento de duas dimensões: os processos de compreensão e os objetivos de leitura. Os questionários sobre os hábitos de leitura e atitudes sobre a escrita são submetidos aos alunos e aos encarregados de educação. Outros questionários procuram avaliar as práticas pedagógicas e a formação dos professores e dos diretores de escola.

A amostragem segue um protocolo rigoroso para este tipo de questionários internacionais, garantindo a sua representatividade e que assegura a comparabilidade dos dados com outros países. Portugal participou na primeira edição, em 2011, voltando a participar em 2016. No PIRLS 2016, introduziu-se uma novidade, procurando-se avaliar a competência de leitura online dos alunos (ePIRLS). Dos 4558 alunos e 218 escolas, Portugal desceu 13 pontos (de 541 para 528 pontos), em relação às provas realizadas em 2011, não se tendo verificado diferenças significativas entre os participantes de cada sexo. Relativamente à literacia online (ePIRLS), Portugal ficou seis pontos abaixo dos resultados obtidos no PIRLS: os alunos portugueses obtiveram 522 pontos, ocupando a 12.ª posição.

O grupo de especialistas do PIRLS definiu uma escala de competências em quatro níveis. O primeiro (baixo) corresponde a uma pontuação global entre 400 e 475. O segundo nível (intermediário) corresponde a uma pontuação entre 476 e 550. Os limites do terceiro nível (elevado) são 551 e 624, e uma pontuação global igual ou superior a 625 corresponde ao nível 4 (avanzado). Relativamente ao nível de desempenho dos alunos portugueses, nos dois ciclos de avaliação PIRLS (2011 e 2016), os dados mostram que, em Portugal, apenas 9% e 7% conseguiram um nível avançado em 2011 e 2016, respetivamente, ou seja, que compreenderam os textos propostos, implicando inferências para explicar a ligação entre as intenções, as ações, os acontecimentos, exprimir uma

preferência e justificá-la. Constata-se também que a esmagadora maioria dos alunos em Portugal (98% em 2011; 97% em 2016) foi capaz de localizar e restituir um detalhe ou uma informação explicitamente mencionada e diretamente acessível no texto; isto é, somente 2% e 3%, respetivamente, não o conseguiram. De 2011 para 2016, os alunos (rapazes e raparigas) do 4.º ano pioraram o seu desempenho no âmbito da literacia de leitura.

REFERÊNCIAS

- Benavente, A. (2016, outubro). O ‘dia’ seguinte: O que a Troika fez à escola. *Le Monde Diplomatique* – edição portuguesa, 8-9.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação/Conselho Nacional de Educação.
- Campbell, J., Kelly, D., Mullis, I., Martin, M., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001: Progress in International Reading Literacy Study*. Chestnut Hill: Boston College: IEA.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) (2017a). *Metodologia PIRLS 2016 - ePIRLS 2016 – PORTUGAL*, Lisboa: IAVE.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) (2017b). *Resultados Globais PIRLS 2016 - ePIRLS 2016 – PORTUGAL. LITERACIA DE LEITURA & LITERACIA DE LEITURA ONLINE*, Lisboa: IAVE.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) (2018). *PIRLS 2016 - ePIRLS2016 – LITERACIA DE LEITURA & LITERACIA DE LEITURA ONLINE. Unidades de Avaliação*. Lisboa: IAVE.
- IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) (s.d.). *PIRLS 2011-Textos e itens disponibilizados ao público. 4º ano de escolaridade*. Lisboa: IAVE.
- Lafontaine, A. (2008). *PIRLS 2006. Progress in reading literacy study. Note de synthèse*. Liège, Bélgica: Université de Liège.
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Marôco, J. (2018). O Bom Leitor: Preditores da Literacia de Leitura dos Alunos Portugueses no PIRLS 2016. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 115-131.

- Marôco, J. (2020). International large-scale assessments: Trends and effects on the Portuguese public education system. In H. Harju-Luukkainen, N. McElvany, & J. Stang (Eds.), *Monitoring student achievement in the 21st century. European policy perspectives and assessment strategies* (pp. 207-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_17.
- Marôco, J. (2020). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>.
- Mullis, I., Martin, M., & Kennedy, A. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill: Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Rémond, M. (2005). Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 31, 113-140.
- Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.
- Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 53-72.
- Rosa, V., Sampaio Maia, J., Mascarenhas, D., Teodoro, A. (2020). *PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: uma análise comparativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120.
- Sim-Sim, I. (2013). Os resultados dos alunos portugueses no PIRLS, em Leitura, e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo. In Conselho Nacional de Educação (2013). *Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses [Textos do Seminário realizado no CNE a 25 de março de 2013]* (pp. 69-90). Lisboa: CNE.
- Staden, S., & Zimmerman, L. (2017). “Evidence from the progress in international reading literacy study (PIRLS) and how teachers and their practice can benefit”. In Scherman, V., Bosker, R., Howie, S. (2017) (Eds.). *Monitoring the Quality of Education in Schools. Examples of feedback into systems from developed and emerging economies* (pp. 123-138). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2019). The end of isolationism: Examining the OCDE influence in Portuguese education policies, 1955-1974. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1606022>.

CAPÍTULO 6

LIMITACIONES MACRO Y MICROSISTÉMICAS QUE GIRAN EN TORNO A PRÁCTICAS INCLUSIVAS. UN CASO DE ESTUDIO.

Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo y Pablo Cortés González

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha supuesto una evolución conceptual y filosófica respecto a los modos tradicionales (segregador e integrador) de concebir la atención a la diversidad (Stainback y Stainback, 1999), lo que la ha convertido en un paradigma en sí. La inclusión, como proceso inacabado (Duk y Murillo, 2016) y en continua construcción, persigue mejorar y aumentar la presencia, éxito y participación de todos los estudiantes a través de la identificación y eliminación de creencias, discursos, actitudes y prácticas educativas segregadoras (Echeita y Ainscow, 2011) a nivel macro y microsistémico.

Sin embargo, y a pesar de que las transformaciones educativas, sociales y legislativas que el sistema educativo español ha experimentado a lo largo de las últimas décadas, la inclusión, como proceso complejo, colectivo y sistémico (Echeita, 2013), precisa de transformaciones didácticas, metodológicas y organizativas (Stainback y Stainback, 1999), tanto a nivel macro como micro político, social y educativo, pues la exclusión educativa es un fenómeno complejo vinculado con una amplia serie de factores, dinámicas y estructuras (Slee y Allan, 2005) que han de ser repensados.

Desde una dimensión macro socioeducativa, y de acuerdo con Escudero y Martínez (2011), hemos de considerar que existen una serie de poderes económicos, sociales y culturales que generan desigualdad y exclusión. En este sentido, las reformas educativas vinculadas con la Educación Inclusiva que se han instaurado a lo largo de los últimos años en España (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013), han ido configurando gradualmente un marco contextual y filosófico facilitador de la educación inclusiva. No obstante, ninguna de las reformas educativas realizadas han sido capaces de evitar o frenar la exclusión escolar (Escudero y Martínez, 2011), pues en la actualidad son muchos los alumnos y alumnas que continúan experimentando situaciones de exclusión socioeducativa (Salmón y Pernia, 2016). Esto es debido a que el sistema educativo

español precisa de un aumento de políticas educativas efectivas (Echeita, Verdugo, Sandoval, Calvo y González, 2009) y de la implicación y esfuerzo de toda la comunidad educativa (Moriña, 2011).

Así mismo, y desde una mirada micro socioeducativa, son muchos los centros educativos que precisan de eliminar en el profesorado actitudes negativas y estereotipos, modificar los diseños curriculares y las programaciones educativas (Verdugo, 2009), aumentar la oferta de formación continua del profesorado en atención a la diversidad (González, Cortés y Mañas, 2020), transformar la cultura escolar (Ortiz y Lobato, 2003) y promover el compromiso activo del profesorado (Lledó y Arnaiz, 2010). Es decir, desde una perspectiva microsistémica, los centros educativos y los procesos de enseñanza que se desarrollan en las aulas precisan de una serie de transformaciones estructurales y organizativas –de espacios, horarios y profesorado– y actitudinales, que garanticen espacios inclusivos para todo el alumnado. En palabras de Lago, Pujolás y Riera (2015), un espacio inclusivo es aquel que se adapta –haciendo uso de recursos materiales y humanos– para acoger a todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características y necesidades educativas particulares.

Sin duda, y de acuerdo con Fullan (2002), se precisa implantar estrategias –metodológicas, organizativas, formativas, didácticas...– consensuadas y que consideren un modelo de toma de decisiones “de arriba abajo y de abajo arriba”, en otras palabras, de acciones educativas –macrosistémicas– que consideren las necesidades reales del alumnado y del profesorado –microsistémicas– y que transformen los discursos y las culturas de centro y de profesorado segregadoras y limitantes, pues son las políticas inclusivas las que generan transformaciones en las culturas escolares (Escudero y Martínez, 2011).

2. MÉTODO

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que se ha desarrollado a lo largo del curso escolar 2018/19 en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga. Esta investigación se ha realizado como paso previo a una formación en centro titulada “Hacia una escuela transformadora” en la que ha participado todo el profesorado. El objetivo principal de la investigación ha sido:

- Conocer las dimensiones que han limitado la promoción de prácticas inclusivas en el centro escolar.

A partir de entrevistas individuales en profundidad (Ruíz, 2003) y de grupos de discusión (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) hemos diseñado una investigación colaborativa y horizontal (González Alba, 2018) con el profesorado. En la investigación han participado a lo largo del curso 2018/19 los 13 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que conforman el claustro del centro escolar.

Como hemos señalado anteriormente, esta investigación se enmarca en un estudio previo, es decir, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2018 y de un modo paralelo a la formación de centro recibida por el profesorado, se han realizado 13 entrevistas individuales, con sus respectivas devoluciones, y 2 grupos de discusión (octubre y noviembre de 2018) en el que han participado 8 y 10 maestros y maestras respectivamente y con una duración media de 70 minutos por sesión.

Del proceso de análisis de las entrevistas y de la información aportada por el profesorado en los grupos de discusión han emergido evidencias que se pueden clasificar en dos categorías principalmente.

- Limitaciones externas a la experiencia de inclusión educativa. La asignación de recursos humanos –responsabilidad de las administraciones educativas– es un aspecto clave en la organización escolar. La atención al alumnado con necesidades educativas, que recae en gran medida en el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, no puede llevarse a cabo bajo los principios de equidad e inclusión como consecuencia de una escasa asignación horaria, aspecto que se agrava con continuas modificaciones –metodológicas, organizativas, evaluadoras...– promovidas por las administraciones educativas y que requieren de la formación del profesorado en detrimento de formación vinculada con la atención a la diversidad y la inclusión.

- Limitaciones internas a la experiencia de inclusión educativa. La inclusión, como proceso que requiere de transformaciones –didácticas, organizativas, filosóficas, relacionales...– a nivel de centro y aula, está condicionada a la cultura de los centros educativos, la cual descansa en este caso sobre tradiciones escolares segregadoras. Esta situación provoca que, o bien el alumnado con necesidades educativas sea atendido junto a otros alumnos/as en el apoyo a la integración, o el profesorado ceda toda la responsabilidad al maestro de Pedagogía Terapéutica, el cual atiende al alumnado con necesidades dentro del aula ordinaria de un modo aislado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Limitaciones externas a la experiencia de inclusión educativa

Como hemos señalado anteriormente, el funcionamiento del sistema educativo español se constituye bajo una relación de liderazgo macro-micro. Esta realidad provoca que nos encontremos con decisiones y medidas macro políticas y económicas, en materia de educación, que son contrarias a las políticas y principios de la educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2011). Como señala el profesorado, la asignación de recursos humanos, tanto generales como específicos –profesorado de Pedagogía Terapéutica–, responde a unos criterios de asignación generales que no considera la realidad escolar de cada centro, que limitan la inclusión y que son promovidas por la propia administración educativa. De este modo lo señala el equipo directivo:

El problema es que la administración adjudica los recursos en función del alumnado, y como tenemos una línea pues todos los chicos con necesidades de una misma edad están juntos, hay clases con hasta 5 alumnos con necesidades y el PT (maestro de Pedagogía Terapéutica) no puede trabajar con todos a la vez porque tienen diferentes necesidades, eso deberían tenerlo en cuenta para aumentar las horas de los especialistas, nosotros se lo hacemos saber, pero son ellos los que deciden (Entrevista Adolfo, jefe de estudios).

Llevamos años pidiendo a delegación que amplíen las sesiones de PT (maestro de Pedagogía Terapéutica) por la cantidad de alumnado que tenemos, por fin este año nos la han concedido porque antes venía 3 días a la semana para atender a casi 30 alumnos (Grupo de discusión, Israel, director del centro).

En el centro los PT nunca han podido trabajar en inclusión porque viene tres días a la semana y con tan pocos días no puede atender a todo el alumnado dentro del aula ordinaria (Entrevista a Marta, secretaria del centro).

En este sentido, nos encontramos con un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica cuya asignación de quince sesiones de cuarenta y cinco minutos semanales tres días a la semana es insuficiente para la cantidad de alumnado diagnosticado con necesidades educativas que asiste al centro. Esta situación, advertida por la dirección del

colegio y comunicada a la administración educativa durante una serie de años ha sido finalmente considerada y ha paliado parcialmente las necesidades, no obstante, y como ha señalado el profesorado, cuatro sesiones semanales continúa siendo un número insuficiente de horas para atender a la cantidad de alumnado con necesidades educativas que acude al centro, de este modo lo expresa el maestro especialista.

El año pasado fue mi primer año en este centro y tenía que atender a 23 alumnos a lo largo de 3 sesiones semanales, tuve que hacer agrupaciones de 4 o 5 alumnos para poder atenderlos en mi el aula de apoyo a la integración (grupo de discusión, Bruno, maestro de Pedagogía Terapéutica)

Otro de los elementos externos al centro y que han limitado la inclusión está relacionado con la formación docente. Conocidas las necesidades del centro por parte del equipo directivo y parte del profesorado, nos encontramos con un modelo formativo del profesorado en activo que responde a una lógica jerarquizada macro-micro en la que la administración educativa ha propuesto en los últimos años una serie de líneas formativas vinculadas a necesidades y/o preferencias ya previamente establecidas (Evaluación y rúbricas –curso 2015/16–, Competencias Clave –curso 2016/17–, Plan Lector –curso 2017/18–), dificultando que la formación recibida responda a las necesidades educativas reales que perciben. A esta situación se le suma el escaso compromiso mostrado por parte del profesorado durante los últimos años para realizar una formación vinculada con la atención a la diversidad, así lo expresa Israel (Director del centro):

Llevamos varios años queriendo mejorar la atención a la diversidad porque la verdad que somos el único centro del pueblo y esto hace que acojamos a un número muy alto de alumnos con diagnóstico. Este asunto estaba en nuestra agenda desde hace ya varios años, pero ya sabes, siempre sale algo por parte de la administración, que si el aprendizaje por competencias, que si el plan lector el año pasado..., y tenemos que priorizar, y al final es el claustro quien decide qué tipo de formación hacer, por fin este año hemos podido.

Coincidimos con Murillo (2000) cuando indica que la formación continua del profesorado mejora la calidad educativa, pues como hemos señalado anteriormente la promoción de estrategias inclusivas es un proceso complejo, colectivo y sistémico (Echeita, 2013) que compete a toda la comunidad educativa. En este sentido, pensamos que las administraciones educativas han de priorizar en la agenda educativa la atención a

la diversidad, esto es, aumentar el profesorado, tanto general como especialista e incrementar la oferta formativa en materia de atención a la diversidad.

Como se evidencia de los relatos del profesorado nos encontramos con (1) una administración educativa que no proporciona a muchos centros educativos los recursos humanos necesarios para atender bajo los principios de inclusión y equidad al alumnado con necesidades educativas; (2) políticas de formación del profesorado que priorizan las necesidades formativas generales a las particulares de cada centro escolar; y (3) docentes inmersos en una cultura de centro que no promueve la inclusión educativa y cuyos procesos de enseñanza se asientan en prácticas tradicionales y transmisoras. Es decir, considerando todo lo indicado hasta el momento, resulta relevante apuntar que la atención a la diversidad es siempre un desafío para el profesorado –perspectiva micro–(Collado, et ál., 2020) y para las administraciones educativas –perspectiva macro–.

3.2. Limitaciones internas a la experiencia de inclusión educativa

Como venimos manifestando, tanto la escasa formación por parte del profesorado en relación con la atención a la diversidad, como la escasez de recursos humanos especializado (profesorado de Pedagogía Terapéutica) durante muchos años, ha promovido una cultura de centro vinculada con una atención escolar segregadora para con el alumnado con necesidades educativas.

Esta situación ha instaurado a nivel de centro una lógica escolar de intervención educativa con el alumnado diagnosticado de NEAE anclada en tradiciones educativas segregadoras, es decir, vinculada con un modelo educativo de “atención a la diversidad” asentado en el déficit, el diagnóstico, la categorización y la intervención individual (Corbett y Slee, 2000).

Yo estoy compartido entre tres centros, desde este año vengo cuatro días a la semana y a los otros dos voy las tres primeras horas de la mañana a uno y después al otro las otras tres últimas, me muevo en el recreo. El año pasado venía solo tres días, y la verdad que con tantos alumnos y tan pocas horas es imposible trabajar en inclusión, este año si estoy planteando las clases dentro del aula ordinaria pero hay muchos maestros que te siguen diciendo que te saques a los alumnos (Entrevista Bruno, Maestro de Pedagogía Terapéutica).

Como señala el maestro de PT, la atención educativa del alumnado diagnosticado con necesidades educativas fuera de su aula ordinaria siempre ha respondido a la necesidad de tener que atender a muchos alumnos al contar con una asignación horaria muy limitada, lo que lo ha obligado a tener que atenderlos en pequeños grupos en el “Aula de Apoyo a la Integración”. Esta situación, a pesar de limitar el bienestar social y escolar y de no fomentar la inclusión del alumnado, es compartida por muchos docentes que no quieren que el profesorado especialista entre en sus clases, pues como señalan Biedma y Moya (2015) esto no resulta fácil debido a que “muchos/as profesores/as sienten esta situación como amenazante y de intromisión por parte del que entra en “su clase”” (p.157). Como se desprende de algunas entrevistas y comentarios realizados durante el proceso formativo, este escenario segregador, que ha sido el habitual y que ha pasado a formar parte de la cultura del centro, ha construido en gran parte del profesorado un imaginario escolar en lo referente a la atención a la diversidad caracterizado por un modelo de atención a la diversidad (1) segregador –atención fuera del aula ordinaria– y, (2) profesionalizado –tarea exclusiva del profesorado especialista–

Como nos recuerda González (2003), los centros son cultura, y el profesorado, que es parte de esa cultura, muestra en sus discursos y acciones la cultura de centro. Este hecho nos preocupa, pues en las entrevistas se ha puesto de relieve que tanto el profesorado como el equipo directivo es conocedor desde hace bastante tiempo de las necesidades del centro educativo, de la cultura escolar que algunos docentes manifiestan y de las limitaciones de una parte del profesorado para atender en el aula ordinaria al alumnado diagnosticado con NEAE. Así lo relatan algunos docentes:

Muchos compañeros están agobiados porque no saben como trabajar con estos niños (Israel, entrevista Israel, director del centro).

Me resulta difícil atenderlos a todos, no sé como atender sus necesidades, lo único que puedo hacer es ponerle una ficha a José Alberto (alumno con discapacidad intelectual) mientras explico. Cuando se va con el maestro de PT o cuando trabaja en clase con él es cuando trabaja porque yo no puedo estar todo el día encima de él para que trabaje (Grupo de discusión, Lourdes, tutora de 2º de E.P.).

Tengo a cinco alumnos con necesidades en mi clase, les explico a ellos cuando termino de explicar a los demás, más no puedo hacer, cuando entra el PT a trabajar con

ellos la verdad que se nota, pero solo entra dos días a la semana (entrevista Esther, tutora de 4º de E.P.).

Así mismo, se desprende un discurso reduccionista y cosificador que se repite con bastante frecuencia en el imaginario educativo del centro y del profesorado que, (1) vincula de un modo exclusivo la atención del alumnado con NEAE con la figura del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, convirtiendo lo que debería ser una responsabilidad compartida –la atención a la diversidad–, en una obligación particular que, de un modo sistemático, se atribuye al mencionado profesorado especialista, por su capacidad para aportar recursos específicos (Pegalajar y Colmenero, 2017) y, (2) se asienta en actuaciones educativas “tradicionales, segregadoras y reproductivas” para con el alumnado con necesidades educativas, las cuales actúan como “barreras didácticas” (Orozco y Moriña, 2020), escolares y sociales.

Como muestran los relatos, y coincidiendo con Hsien (2007) y Marin (2014), parte del profesorado argumenta que no dispone de formación y/o competencias profesionales –recursos, estrategias y/o habilidades específicas– para atender al alumnado que presenta “necesidades educativas”, situación que, según ellos mismos, los desborda y limita sus actuaciones educativas para con estos alumnos y alumnas, manifestando que aunque muchos docentes muestran actitudes positivas ante la inclusión, encuentran muchas dificultades en su práctica diaria (Collado, Tárraga, Lacruz y Sanz, 2020). No obstante, y como se ha evidenciado anteriormente, durante los últimos años el centro ha promovido actuaciones formativas vinculadas con la atención a la diversidad, las cuales han sido rechazadas por el profesorado por considerar más atractivas y/o funcionales temáticas formativas recomendadas por las administraciones educativas.

4. CONCLUSIONES

Como han expresado algunos docentes, desde hace ya varios años se percibe por parte del equipo directivo y de una gran parte del profesorado, voluntad, proactividad y motivación por mejorar las prácticas inclusivas y por transformar la cultura de centro. No obstante, las iniciativas formativas e inclusivas propuestas han tropezado en los últimos años con estructuras macro (conserjería de educación) y micro políticas, sociales y educativas (profesorado) que han supuesto una limitación y un impedimento temporal.

De acuerdo con Echeita, et ál., (2014), la promoción de la escuela inclusiva precisa de la presencia en el aula de un segundo docente que desempeñe funciones específicas de apoyo educativo. En este sentido, la incorporación a las dinámicas del aula ordinaria del maestro de Pedagogía Terapéutica, lo que precisa de un aumento del número de horas asignadas en cada centro y que es responsabilidad de las administraciones educativas, se posiciona como una estrategia viable y favorecedora de prácticas inclusivas, pues como nos recuerda Traver (2014), la colaboración entre el profesorado especialista y el de aula promueve procesos de reflexión que mejoran los procesos de participación de todo el alumnado.

No obstante, esta incorporación del maestro especialista al aula ordinaria debe ir acompañada de una formación a nivel de centro que permita transformar la cultura de centro, pues como se recoge en diferentes estudios (Bourke, 2010; Rasmitadila y Goldstein, 2017), muchos docentes dedican menos tiempo de atención educativa al alumnado diagnosticado con NEAE cuando perciben que estos ya están atendidos por el profesorado especialista, situación que configura en el profesorado una visión reduccionista y fragmentada del concepto inclusión (González, Cortés y Mañas, 2020).

Esta situación, que ha sido manifestada abiertamente por una parte del profesorado, se deriva de un discurso construido al amparo de un modelo de atención a la diversidad asentado en un paradigma clínico, rehabilitador y compensador. Es decir, prácticas y discursos educativos contruidos en el marco de tradiciones escolares que han potenciado una cultura de centro caracterizada por la segregación y la intervención especializada como modelo preferente de atención a la diversidad. Pues precisamente, este escenario ha configurado un perfil docente con una visión particular y tradicional respecto a la atención a la diversidad,

La inclusión es un horizonte (Escudero y Martínez, 2011) y un desafío que precisa de la transformación en las relaciones de enseñanza-aprendizaje (Cortés, et ál., 2018), de la participación y del compromiso de los equipos directivos (Ainscow, 2013) y del profesorado y de la comunidad educativa. En otras palabras, se precisan de acciones formativas que transformen la cultura escolar (Wheelan, 2005) deconstruyan los conocimientos sedimentados del profesorado (González-Alba, Leite y Rivas-Flores, 2018; Rivas-Flores, et ál., 2017; Rivas-Flores, et ál., 2018) y promuevan un cambio educativo vinculado con una lógica educativa “bottom-up” (desde abajo) (Fullan, 2001).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2013). *From special education to effective schools for all: widening the agenda*. En L. Florian, (Eds.) *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage Pub
- Biedma, P. y A. Moya. (2015). La intervención del Profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una Escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(2), 153–170.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/13603110802504200>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education*. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita G. E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). 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.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- González, M. T. (2003). *Cultura y subculturas organizativas*. En M. T. González, J. M. Nieto y A. Portela. Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación.
- González Alba, B. (2018). *La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora*. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (Ed.), 3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research (pp. 37-43). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M. y Rivas-Flores, J. I. (2018). *La indagación educativa como herramienta de transformación social*. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified. Teacher Preparation Program, Postgraduate. *Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Riera, G. (2015). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado*. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), El aprendizaje cooperativo (pp. 49-84). Barcelona: UOC.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5),97-109.
- Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 702-707.

- Moriña, A. D. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.
- Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-40.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Rasmitadila, R. y Goldstein, B. (2017). The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 485-506.
- Rivas-Flores, J. I., Cortés, P. G. y Márquez, M. J. G. (2018). *Experiencia y contexto: Formar para transformar*. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Síntesis.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E. M. y Cortés, P. G. (2017). *Deconstruyendo las prácticas de formación: Narrativa y conocimiento*. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro.
- Ruíz, J. L. O. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Salmón, I. y Pernia, S. (2016). Una Mirada inclusive hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Slee, R. y Allan, J. (2005). *Excluding the included*. En J. Rix, K. Simmons, M. Nind y K. Sheehy (Eds.), *Policy and power in inclusive education. Values into practice* (pp. 13-24). Oxon: Routledge Falmer.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Traver, S. (2014). ¿Que el maestro de pedagogía terapéutica atiende al alumnado dentro del aula? Y eso... ¿cómo se hace? 1-11. En XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva “La escuela excluida”. Universidad Jaume I, Castellón. 8-10 Abril de 2014.

- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Wheelan, S. A. (2005). *Faculty groups. From frustration to collaboration*. Thousand Oaks: Corwin Press.

CAPÍTULO 7

ACTUACIONES DE CENTROS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

M^a José Navarro-Montaño, Paula Jiménez Navarro y Víctor Mateo Navarro

1. INTRODUCCIÓN

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

El estudio recoge en primer lugar una exhaustiva revisión de literatura en la que presentamos las aportaciones de distintos autores/as sobre educación inclusiva, que hemos organizado en torno a los grandes temas de interés para el estudio, vinculados a los objetivos marcados y a sus categorías de análisis: educación inclusiva, actuaciones de centro, formación profesorado e investigación sobre inclusión.

Partimos de las perspectivas de análisis de autores/as que investigan sobre *educación inclusiva y sus implicaciones para la educación*, que aunque difieren entre ellos, comparten el objetivo común que es lograr una educación más equitativa y justa, que priorice los valores de la inclusión en un marco de acción común. En este sentido, Ríos-Rojas (2011) incide en que la inclusión no solo está referida a los estudiantes con discapacidad sino a todos los sectores que constituyen la comunidad educativa, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) se refieren a la “ecología de la equidad” (p. 198) para explicar que el grado de equidad no solo depende de las prácticas educativas desarrolladas por el profesado en los centros, sino que depende de toda una serie de procesos interactivos entre la escuela y su entorno. Azorín, Arnáiz y Maquilón (2017) han realizado una revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para apoyar la educación inclusiva de calidad. Llabrés, Mountaner y De la Iglesia (2019), partiendo del derecho a la educación inclusiva y considerando su beneficio social, estudian las ventajas educativas de aprender juntos en la escuela.

Las *actuaciones de los centros* en relación con la inclusión, han sido estudiadas por autores/as que han analizado los procesos organizativos para apoyar la inclusión, como Arnáiz (2012) que aborda las estrategias para favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas, Arnáiz, Escarbajal y Caballero (2017), han estudiado el impacto del contexto escolar en la inclusión educativa, Escarbajal, Arnáiz y Giménez-Gualdo (2017) han realizado una evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. Arnáiz y Martínez (2018) trabajan con centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para, en base a estos, mejorar la atención a la diversidad. Sales y Moliner (2018) estudian la escuela incluida proponiendo estrategias participativas para una escuela intercultural e inclusiva.

En relación a *las actuaciones del profesorado* Mountaner, Rosselló y De la Iglesia (2016) estudian las buenas prácticas del profesorado en relación con la educación inclusiva. Soldevila, Naranjo y Mountaner (2017) investigan sobre la importancia del rol del profesorado para las prácticas inclusivas. También Arnáiz, De Haro y Azorín (2018) han trabajado las redes de apoyo y colaboración para promover la mejora de la educación inclusiva.

En el marco de la *investigación sobre educación inclusiva*, Ainscow (2012) se refiere a algunas “lecciones”, a partir del análisis de la investigación internacional, para que las escuelas sean más inclusivas. Susinos (2013) alude a certezas provisionales y debates pendientes sobre investigación inclusiva en tiempos difíciles. Parrilla y Sierra (2015) enfocan la investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. Todos estos argumentos suponen un desafío para la mejora de las escuelas cuya finalidad es asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes. Con el fin de lograr este objetivo histórico los investigadores concluyen que es necesario promover las relaciones entre las escuelas y sus comunidades educativas.

Los centros educativos actuales se caracterizan por la diversidad que es el reflejo de una sociedad también diversa en la que conviven las diferencias, lo que configura un escenario educativo complejo que a la vez supone un desafío para el profesorado. En este contexto educativo, los centros han de tomar conciencia y valorar críticamente el desarrollo en la práctica de las ideas sobre inclusión, marco en el que se inscribe el *problema de investigación* que presentamos que surge de la necesidad de reflexionar críticamente sobre la educación inclusiva.

El *objetivo principal* de la investigación es “Reflexionar críticamente sobre la educación inclusiva a través de las actuaciones de centro para orientar la investigación”. Otros objetivos que se derivan del principal, vinculados a las categorías de análisis, son los que a continuación se relacionan:

1. Conocer las concepciones del profesorado sobre educación inclusiva.
2. Analizar las actuaciones de los centros educativos en relación con la inclusión.
3. Valorar la necesidad de transformación de los centros para promover la inclusión.
4. Estudiar la formación del profesorado en clave de inclusión.
5. Reflexionar sobre el cambio de paradigma para mejorar la educación inclusiva.

2. MÉTODO

La metodología, básicamente descriptiva, se apoya en la utilización de un instrumento no estructurado, la entrevista, próximo a un enfoque cualitativo de investigación. La investigación descriptiva, orientada hacia el presente, la consideramos adecuada para una investigación de estas características porque, aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, si que existen los marcos en los que estos pueden generarse. Se trata por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. En esta línea de trabajo, Aguirre y Jaramillo (2015), analizan el papel de la descripción en la investigación cualitativa, afirmando que aunque la descripción, en sí misma, es necesaria en la investigación cualitativa, no es suficiente y se necesita recurrir a la interpretación. Para Guevara, Verdesoto y Castro (2020) la investigación descriptiva tiene como objetivo “describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 1). Se trata por tanto de estudiar el pasado inmediato partiendo del presente por lo que el estudio tiene un carácter retrospectivo. Por tanto, la investigación se centra en una variable independiente de lo ya ocurrido.

2.1. Procedimiento

Las fases que habitualmente se siguen en la investigación descriptiva y que responden al procedimiento seguido, son las siguientes:

1º-Formular el problema de investigación, determinar la adecuación de la metodología descriptiva y plantear los objetivos.

2º-Identificar las variables, categorías de análisis y determinar la técnica más adecuada para la recogida de datos, que en nuestro caso es la entrevista.

3º-Localizar y contactar con la población, considerando que esta fuera representativa y seleccionar la muestra.

4º-Elaborar el instrumento de recogida de datos en base a los temas de interés para el estudio que se concretan en las categorías de análisis.

5º-Realizar la recogida de datos, su análisis, interpretación y elaboración de conclusiones.

Las categorías de análisis se plantean en base a los objetivos del estudio, estas son las que a continuación se relacionan: repensar la educación inclusiva, reestructurar actuaciones de centro, replantear la formación profesorado y cuestionar el paradigma de investigación.

2.2. Instrumento: entrevista

Hemos optado por realizar entrevistas semi-estructuradas, constituidas por preguntas abiertas, porque entendemos que es la modalidad de entrevista y el tipo de pregunta que mejor responde a los propósitos del estudio. Para elaborar la entrevista partimos de un banco de preguntas producto de una exhaustiva revisión de literatura, realizamos la selección y las preguntas que constituirían la entrevista definitiva se organizaron en función de las categorías de análisis. Con objeto de facilitar la recogida de la información y para que esta fuera lo más fidedigna posible, se grabaron todas las entrevistas y posteriormente se procedió a su transcripción.

Las preguntas que constituirían la entrevista definitiva son las que a continuación se relacionan: 1. ¿El profesorado está preparado para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ajustarlos a las necesidades de todo el alumnado?. Razone su respuesta, 2. ¿Cuáles son las actuaciones concretas que contempla el “Plan de Atención a la Diversidad” de su centro?, 3. ¿Qué cree que le falta a las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos?, 4. ¿Considera necesario repensar el argumento de la inclusión educativa?, 5. ¿La educación inclusiva está promoviendo un cambio de

paradigma en la educación actual?, 6. ¿Cuáles son los temas nucleares en los que deberíamos centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa?

2.3. Participantes

Hemos realizado una selección de participantes, no estadística, ya que nos interesan profesionales de los diferentes niveles del sistema educativo, exceptuando el universitario para profundizar sobre el significado de la educación inclusiva y sus implicaciones para la práctica. La selección de la muestra se realizó en base a los siguientes criterios: nos pareció adecuado entrevistar a profesionales pertenecientes a los distintos niveles del sistema educativo para obtener una visión más amplia de las distintas percepciones. Valoramos la facilidad para acceder a los distintos profesionales y la variedad de sus funciones. Consideramos las características de los centros, procurando que se tratara de centros de distinto tipo y que la disposición para colaborar en el estudio fuera positiva.

La Muestra está constituida por profesorado de centros de Educación Infantil y Primaria (casos: 1,2,3,9,10,11,12,14) con las siguientes especialidades y funciones: Audición y lenguaje, Lengua extranjera: inglés, Lengua y literatura, Tutor/a Ed. Primaria, Tutor/a Ed. Infantil, Pedagogía Terapéutica, Director/a y Jefe de Estudios y por profesorado de Institutos Enseñanza Secundaria/Bachillerato/Módulos (casos: 4,5,6,7,8,13,15,16) cuyas especialidades son: Pedagogía Terapéutica, Ciencias Sociales, Orientador/a, Lengua y Literatura, Física y Química, Biología, Lengua extranjera: francés, Dibujo Técnico y Diversificación.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos la frecuencia de respuestas del profesorado consultado en base a las categorías de análisis:

Repensar la educación inclusiva

Existe un gran desconcierto educativo, habría que repensar el argumento de la inclusión (caso nº 4,8,13,15)

La inclusión puede transformar la educación actual (caso nº 5,8,9,13,14,15,16)

El modelo inclusivo no ha calado (caso nº 4, 6, 7,10)

Concepción de la escuela como comunidad (caso nº 3,4,10,12)

Trabajo colaborativo entre el profesorado (caso nº 2,3,4,6)

Falta de profesorado cualificado (caso nº 5,6,7,8,9,10,11,13)

Disminución de la ratio (caso nº 1,11,15,16)

Concienciación social sobre educación inclusiva (caso nº 3,4,11,12)

Llevar la teoría a la práctica (caso nº 2,6,7,10,14)

Reestructurar las actuaciones de centro

Plan de Atención a la Diversidad (PAD) (caso nº 6,7)

Participación en comunidades de aprendizaje (caso nº 7,12)

Detección, evaluación y seguimiento de n.e.a.e. (caso nº 3,4,5,11)

Detección de estudiantes con altas capacidades (caso nº 7,9,10)

Programas de diversificación curricular (caso nº 7,13)

Grupos de refuerzo educativo a nivel de ciclo (caso nº 2,8,10,12,13,15)

Agrupamientos flexibles (caso nº 2,13,15)

Incumplimiento del PAD por falta de recursos (caso nº 1,14)

Replantear la Formación del profesorado

El profesorado está formado para atender a todo el alumnado
(caso nº 2,8,9,11,13,15)

El profesorado no está formado para atender a los/as estudiantes con n.e.a.e.
(caso nº 1,7,10,16)

Existe oferta formativa para el profesorado (caso nº 5,12)

La ratio es muy elevada, lo que dificulta la atención individualizada (caso nº 11, 14)

Cuestionar el paradigma de investigación

Difundir buenas prácticas de educación inclusiva (caso nº 11,12)

Concienciación del significado de la atender a la diversidad (caso nº 6,14)

Formación del profesorado para la inclusión (caso nº 7,9,13,14)

Espacios de colaboración entre el profesorado (caso nº 3,4)

Estudiar el contexto del aula en profundidad (caso nº 1,2,15)

Mejorar la respuesta educativa de las minorías (caso nº 3,16)

A continuación presentamos algunas respuestas del profesorado, las que nos parecen más significativas, a las preguntas de la entrevista:

1.¿El profesorado está preparado para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ajustarlos a las necesidades de todo el alumnado?. Razone su respuesta

Los profesores tutores no están preparados para la atención de alumnos con n.e.a.e. en absoluto, ese es uno de los problemas...ni tienes los conocimientos ni tienes el tiempo necesario para atender a ese alumno con n.e.a.e. (caso 1)

No. El profesorado prefiere la enseñanza igual para todos, son excepciones los especialistas que atienden distintos aspectos de la diversidad (caso 3)

La inclusión a lo mejor la han escuchado... pero tampoco la tienen clara... como es un paso más de la integración no me atrevo yo a decir que los profesores estén preparados... es algo muy difícil y el tema de la inclusión no está arraigado en los institutos (caso 6)

No, porque nos falta formación...en primaria quizás sí porque primaria es una formación más de maestros...pero aquí el de lengua es lingüista, el de inglés sabe filología inglesa..., formación no hemos tenido (caso 10)

Pienso que el profesorado ha estado siempre preparado para acoger a todo tipo de alumnado...el sistema educativo no ha invertido lo suficiente en medios materiales y humanos para llevar a cabo la ingente tarea de formar a tal diversidad de alumnos desde que se decidió ampliar la educación obligatoria hasta los 16 años (caso 15)

2.¿Cuáles son las actuaciones concretas que contempla el “Plan de Atención a la Diversidad” de su centro?

...es un plan que se ha guardado en un cajón hace ya bastantes años, que no se ha renovado puesto que no surgen alumnos con n.e.a.e. ... el alumno será integrado en su aula y se adaptan las actividades... (caso 1)

Contempla básicamente las actuaciones a realizar con alumnos/as inmigrantes, alumnos/as con necesidades de actuaciones específicas, para alumnos con dificultades de acceso al currículo (caso 3)

Es bastante completo y funciona bien, la atención a la diversidad, el grupo de diversificación, actuaciones previstas para los que se integran durante el curso porque hay muchas casas de acogida en el entorno... (caso 7)

Atención individualizada a los alumnos con n.e.a.e. a través del aula de apoyo, este curso existe un programa del EOE para la captación de alumnos con altas capacidades (caso 9)

Los planes de refuerzo... las adaptaciones no significativas,... para los alumnos brillantes,...no hay un Plan...en la parte de necesidades por sobredotación estamos muy verdes (caso 10)

El plan de atención a la diversidad incluye: programa de diversificación curricular, grupos bilingües, medidas como dos profesores en el aula en lenguaje y matemáticas y grupos flexibles en inglés (caso 13)

3.¿Qué cree que le falta a las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos?

...desde que la escuela en sí misma sea una auténtica comunidad de aprendizaje, en el profesorado ese modelo de trabajo de forma colaborativa, en el alumnado asumir que hay que empezar a trabajar con modelos de carácter cooperativo y en la sociedad que se vaya avanzando en el concepto de inclusión (caso 4)

Hay que modificar muchas cosas pero sobre todo una mayor concienciación del profesorado, una mayor formación (caso 6)

Recursos fundamentalmente, seguir trabajando en la formación del profesorado y en la escuela de padres y trabajar con los padres de los niños con problemas (caso 7)

...falta infraestructura, falta planificación, un plan que incluya esa enseñanza, esa educación inclusiva porque aquí lo único que hacemos... es poner parches... (caso 8)

Concienciación, recursos, formación y sobre todo maestros con vocación y capaces de dejar de lado lo que hay en la realidad para meterse de lleno en las aulas y con los alumnos/as...(caso 14)

4.¿Considera necesario repensar el argumento de la inclusión educativa?

...deberíamos no tener que plantearnos qué es la educación inclusiva, tendríamos que tener cabida todos, todos los alumnos deberían tener cabida en la misma medida... (caso 1)

Lo que hay que repensar es el argumento de la escuela,... para dar una respuesta a un contexto social que ha sufrido un cambio muy significativo (caso 4)

...la inclusión educativa es algo muy deseado...el conseguirlo es más difícil...con los recortes es muy complicado...yo lo veo algo muy lejano (caso 6)

Siempre, yo creo que todo debe estar en continua revisión, el panorama está siempre cambiando, ...las necesidades han cambiado... (caso 7)

No, la inclusión educativa puede parecer algo compleja pero tiene la capacidad de transformar el sistema educativo actual (caso 9)

...a lo mejor tenemos que pensar en otro tipo de forma, con lo que tenemos qué podemos hacer, no pensar en el ideal que nunca alcanzaremos (caso 10)

No el argumento, sino su respuesta real en la práctica (caso 14)

5.¿La educación inclusiva está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual?

En centros que la están incorporando en sus planes generales, si (caso 3)

... no creo que en los institutos haya llegado la integración que es un paso antes. Los cambios que se están dando en secundaria tienen poco que ver con la inclusión hay otros problemas que son más importantes... (caso 6)

Pienso que no porque todavía no se ha entendido bien el concepto en toda la comunidad educativa (caso 11)

...los centros para transformarse y hacerse más inclusivos deben ser abiertos, deben tener una mentalidad distinta de no afrontar la diversidad de los centros como un problema sino como una riqueza... (caso 12)

6.¿Cuáles son los temas nucleares en los que deberíamos centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa?

...la inclusión es una posición personal ante la vida, es decir la conducta personal y social tiene que ser revisada continuamente...la inclusión es un concepto que está fundamentado en valores que si no se asumen de manera personal difícilmente se puede progresar (caso 4)

La empatía emocional...ponerte en la situación de esos padres y sobre todo de esos niños...trabajar sobre las necesidades del niño...si se actúa desde pequeños se obtienen buenos resultados (caso 5)

La formación docente es clave y la reestructuración de las instituciones educativas, hay que cambiar desde dentro (caso 9)

Un proyecto basado en estrategias de éxito, actuaciones de éxito, referidas a la inclusión a nivel educativo y europeo o sea que esto que se hace en este centro es extrapolable a otros centros (caso 12)

La formación del profesorado, la intervención de las familias, desarrollar políticas educativas más sociales y justas, inspeccionar los equipos directivos de los centros, control y seguimiento de estos (caso 13)

Se debería investigar más que los procedimientos que permitan la inclusión no supongan estigmatizar a esos alumnos que necesitan esa formación distinta...permitiendo que no interrumpan el ritmo normal de la clase (caso 16)

4. DISCUSIÓN

Presentamos la discusión de los resultados en base a las aportaciones de estudios e investigaciones que consideramos relevantes, teniendo como referencia las categorías de análisis del estudio.

Repensar la educación inclusiva: La necesidad de repensar la educación inclusiva parece ser consecuencia del “desconcierto educativo” que genera en algunos profesionales que manifiestan la necesidad de realizar transformaciones educativas de calado en relación con el modelo inclusivo, el trabajo colaborativo entre el profesorado y la concepción de la escuela como comunidad educativa y una mayor concienciación social sobre la implicaciones de la inclusión, son argumentos que suponen un desafío para la mejora escolar y el desarrollo óptimo de las relaciones entre escuela y comunidad educativa, que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) ha denominado “ecología de la equidad” para explicar que la equidad no solo depende de las prácticas educativas desarrolladas por el profesado, sino que depende de toda una serie de procesos interactivos entre la escuela y su entorno. Llabrés, Mountaner, y De la Iglesia (2019) partiendo del derecho a la educación inclusiva y considerando su beneficio social, estudian las ventajas educativas de aprender juntos en la escuela.

Reestructurar las actuaciones de centro: Las respuestas del profesorado evidencian la necesidad de reestructurar las actuaciones de los centros. Estas actuaciones se concretan en la elaboración de documentos de planificación para la diversidad que recojan la detección, evaluación y seguimiento de todos los estudiantes, así como la participación en comunidades de aprendizaje que Escarbajal, Arnáiz y Giménez-Gualdo (2017) concretan en una evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. Arnáiz y Martínez (2018) trabajan con centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para, a partir de éstos orientar la atención a la diversidad y su mejora. Sales y Moliner (2018) estudian la escuela incluida proponiendo estrategias participativas para una escuela intercultural e inclusiva.

Replantear la formación profesorado: Aunque existen discrepancias en relación con la formación del profesorado para dar una respuesta educativa adecuada a las n.e.a.e, en lo que sí parece coincidir el profesorado es en que la oferta formativa para el profesorado se ajuste a sus necesidades en relación con la educación inclusiva, en este sentido

Soldevila, Naranjo y Mountaner (2017) investigan sobre la importancia del rol del profesorado para las prácticas inclusivas. También Arnáiz, De Haro y Azorín (2018) han trabajado las redes de apoyo y colaboración para promover la mejora de la educación inclusiva partiendo de una formación del profesorado adecuada y realista.

Cuestionar el paradigma de investigación: El profesorado consultado coincide en que la investigación sobre inclusión tiene que estar orientada a difundir buenas prácticas de educación inclusiva, la concienciación del significado de atender a la diversidad y la formación del profesorado en clave de inclusión, en este sentido López (2012) se refiere a los “facilitadores de la inclusión”, centrándose en la necesaria reestructuración para dar cabida a las ideas en las que se apoya la inclusión, Ainscow (2012) aporta algunas “lecciones”, a partir del análisis de la investigación internacional, para que las escuelas sean más inclusivas. Susinos (2013) se refiere a certezas provisionales y debates pendientes sobre investigación inclusiva. Parrilla y Sierra (2015) enfocan la investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes han sido organizadas en base a los objetivos del estudio:

Conocer las concepciones del profesorado sobre educación inclusiva: Las respuestas del profesorado nos han permitido conocer las distintas concepciones en relación con la educación inclusiva que parecen estar promoviendo nuevas formas para desarrollar las prácticas educativas, no obstante, el cambio hacia una educación más equitativa y justa en algunos casos no es el esperado y difiere según cada centro.

Analizar las actuaciones de los centros educativos en relación con la inclusión: Las aportaciones del profesorado nos han permitido conocer las actuaciones de los centros en relación con la inclusión para realizar un análisis basado en evidencias. Aunque, la inclusión educativa está dirigida a todos los/as estudiantes y esto es asumido por los profesionales, en realidad se alude a ella en “clave de dificultad”, ya que se asocia en estudiantes con n.e.a.e. cuando los profesionales se refieren a la “inclusión”. En este sentido, el avance que debería suponer la investigación sobre inclusión no se ha consolidado en la práctica.

Valorar la necesidad de transformación de los centros para promover la inclusión: Las evidencias que revelan las respuestas del profesorado ponen de manifiesto que la

transformación de las escuelas en centros más inclusivos pasa por conseguir el compromiso del profesorado con la filosofía de la inclusión, de los/as estudiantes y de las familias, por lo que la educación inclusiva se concibe en el marco de la comunidad educativa.

Estudiar la formación del profesorado en clave de inclusión: Las principales dificultades que tiene el profesorado en relación con el desarrollo de prácticas educativas inclusivas es el distanciamiento entre teoría y práctica. En este sentido, la formación del profesorado también tiene que orientarse a tratar de evitar el “aislamiento profesional” y dar respuesta a los interrogantes originados por la diversidad, es necesaria una formación en línea con la inclusión.

Reflexionar sobre el cambio de paradigma para mejorar la educación inclusiva: Las evidencias del profesorado ponen de manifiesto que la investigación sobre educación inclusiva tiene que contemplar cuatro pilares básicos: un modelo educativo inclusivo orientado a la mejora escolar, desarrollar proyectos que contemplen respuestas educativas para apoyar la diversidad en el marco de la educación inclusiva, desarrollar prácticas docentes basadas el estudio de las necesidades y en un modelo educativo en línea con la inclusión; y orientar la formación inicial y continua del profesorado hacia la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Aguirre, J.C. y Jaramillo, J.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio*, 53, 175-189.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.

- Arnáiz, P.; De Haro, R & Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27.
- Arnáiz, P.; Escarbajal, A, & Caballero, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Azorín, C.; Arnáiz, P. & Maquilón J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Escarbajal, A.; Arnáiz, P. & Giménez-Gualdo, A.M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Guevara, G.; Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa(descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 175-188.
- Llabrés, J.; Mountaner, J.J. & De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(2), 147-164.
- Mountaner, J.J.; Rosselló, M.R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Parrilla, M.A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 161-175.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64-94.
- Sales, A. y Moliner, M.O. (2018). La escuela incluida: la organización de estrategias participativas para una escuela intercultural e inclusiva. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(3), 24-27.
- Soldevila, J.; Naranjo, M. & Mountaner, J.J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula abierta*, 4 (0), 49-56.

Susinos, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.

CAPÍTULO 8

LA IMPORTANCIA DE LAS HERRAMIENTAS INFORMATIVAS PARA EL CAMBIO SOCIAL Y DESDE LA SOCIEDAD CIVIL EN CUESTIONES DE MIGRACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. REALIZAR CAMBIOS DESDE LOS CAMBIOS. REPENSANDO EL CASO DEL PROYECTO RESPECT WORDS⁵

Ariet Castillo Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento mediático de la “crisis migratoria” presta especial atención a la labor social que los medios de comunicación tienen (y sostienen) puesto que visibilizan, y no, lo que es “noticia” respecto a las migraciones. Asimismo, debemos tener presente, el poder mediático, también político y económico, que existe en el cómo se *cuentan* las migraciones. Y es en este aspecto, en este contar desde el que consideraré dos acepciones: la de la propia contabilidad, en cifras, y la del sentido narrativo del relato migratorio, el *contar* historias.

Desde aquí, abordaré el tratamiento informativo y mediático de las migraciones, desde la sociedad civil y para el cambio social. Para ello, presentaré un caso concreto, *Respect Words* que nos permitirá conocer una forma alternativa de conocer las noticias que versan sobre migraciones. Este proyecto supone rebatir el qué y el cómo se informa sobre este fenómeno. Mientras que, en los medios convencionales, desde la imposición de la *agenda setting*⁶, se utilizan términos que dan idea de otredad, se manifiestan las identidades “diferentes” de las personas migrantes y se representa la “crisis migratoria” como un acontecimiento que genera *alarma social*; el proyecto *Respect Words* parte de la reconocibilidad, o no, como herramienta que nos hace conscientes de la percepción que tenemos del fenómeno en cuestión, así como de las personas protagonistas del mismo.

Partiendo de cómo muchos medios de comunicación convencionales presentan a los y las migrantes (como meras cifras, de manera cosificada y reificada), pretende hacerse eco de cómo la información puede articularse para mostrar, sin embargo, los relatos y las

⁵ Respect Words: <https://www.respectwords.org/es/inicio/>

⁶ *Agenda-setting*: Teoría que explica la influencia de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública.

historias particulares que trasladan una identificación con vidas que podrían ser las “nuestras” generándose así una empatía entre ese “nos-otros”. *Respect Words*, en este caso, vendría a cuestionarse: ¿de qué manera pensamos los flujos migratorios? ¿Y de qué modo pensamos a las personas migrantes?

La utilidad de este estudio es muy relevante puesto que cómo se piensan estos asuntos sociales, y cómo interfieren los poderes mediáticos, al establecer qué es “noticia” y cómo, dictaminan tanto lo que se legitima como lo que no. Por tanto, es relevante que las representaciones del fenómeno migratorio sean consideradas desde la diversidad, condición inherente a la humanidad y desde la atemporalidad para así cuestionar las migraciones representadas como “problema”. Nos preocupa esta consideración ya que, desde los discursos, se generan efectos, y también *afectos*, respecto a estas movilidades humanas. Por ende, queremos hacer llegar, y debemos atender a, cómo se produce el tratamiento informativo de las migraciones desde los medios de comunicación, de gran poder de influencia. Se trata de visibilizar cómo este *cuarto poder* domina las *agendas* sociales desde la competencia informativa. Haciéndose mención a Martín-Barbero (1987) y a su “ciudad que median los miedos”, respecto a las violencias que se generan en los ámbitos urbanos; haría una reconversión y aludiría a “los medios que median los miedos” pues la información puede ser una fuerte difusora de la violencia y el odio en el discurso que luego se traslada a la vida pública. Es por ello que hay que atender a las herramientas informativas para el cambio social.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio de caso en el que se considera la acción de *Respect Words*, un proyecto impulsado y coordinado por la Asociación EMA-RTV ⁷.

A modo de presentación, cabe mencionar que son ocho los países que forman parte de este proyecto (Alemania, Austria, Eslovenia, España, Grecia, Hungría, Irlanda e Italia), 150 medios europeos radiofónicos y alrededor de 1300 periodistas que trabajan conjuntamente hacia la construcción de nuevos imaginarios informativos.

Bajo el lema “periodismo ético contra los discursos del odio”, se cuestiona la labor de las fuentes informativas, quienes trasladan las noticias *de la diferencia* que generan, a su vez, desigualdad.

⁷ EMA-RTV: Asociación de Emisoras Municipales y Ciudadanas de Andalucía de Radio y Televisión

Así, el proyecto que llevan a cabo plantea la necesidad de repensar este tratamiento mediático desde un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999) relativo a los procesos migratorios. He aquí otra de las problemáticas que atañen al fenómeno migratorio, por el hecho de trasladar como problema lo que no es consagrado como “normal”. Esto sucede igualmente con las identidades de las personas migrantes que son consideradas “otras” a las “nuestras”, lo que supone un tratamiento diferente. Por ello es que el *afecto* que emerge de los medios de comunicación convencionales, como amplificadores de cuestiones sociales, es el de no empatía y el de un tratamiento desigual de los procesos migratorios y de sus agentes activos. Visto que se produce tal homogeneización del fenómeno y que se etiqueta, se simplifica, se estereotipa a los sujetos migrantes, nos interesa la labor de fuentes de información alternativas para dar cobertura mediática.

Así, es que *Respect Words*, parte de:

1) un código ético sobre el tratamiento periodístico. Se trata de un documento que surge tras una puesta en común por parte de todos los países integrantes para visibilizar que los asuntos relacionados con las migraciones se veían representados mediáticamente desde discursos discriminadores. Se trata de un documento que analiza el impacto que los discursos tienen en los países que forman parte de este proyecto. Se presta atención a las buenas y malas prácticas de la labor periodística desde el respeto por los Derechos Humanos, por lo que este proyecto se erige como un modo de mejora para la cobertura mediática.

2) un mapa interactivo online de buenas prácticas para mejor el citado tratamiento mediático. La labor radiofónica también adquiere protagonismo con esta tercera iniciativa que consiste en una campaña europea en radio desde la que se fomenta la sensibilización, concienciación sobre la crisis humanitaria, que no migratoria, sino la que atraviesa el contexto europeo en torno a la deshumanización de las políticas migratorias, la falta de empatía con la vida y los derechos.

Siendo así, y puesto que nos interesan las herramientas informativas para el cambio social, y desde la sociedad civil, este proyecto supone un “aprehender una vida”, un *contar historias* que permiten reconocer a las personas migrantes como sujetos de derecho, sujetos políticos para que se dignifique esas vidas “otras” y por el que las personas migrantes/refugiadas serán el centro de la narración. Se trata de rebatir constructos modelados por las normas sociales y sus estrategias de poder.

Ya que el imaginario que trasladan los medios de comunicación, suele verse representado por cifras abstractas que intensifican y reproducen el fenómeno migratorio como “problema”.

Tal como indicábamos en la introducción, nos interesa pasar de *contar personas* (en términos de contabilidad) a *contar historias de personas* (en términos de relato). Evitar, asimismo, la descontextualización de estos fenómenos, donde se dicotomiza tanto en vencedores y vencidos como en sostenedores y sostenidos. No participar de representaciones mediáticas tales como las que visibilizan a los sujetos migrantes como personas pasivas y en colectivo, deshumanizando así a los individuos particulares que migran.

3. RESULTADOS

Los medios de comunicación son los que crean estructuras mentales y, por ende, son importantes amplificadores de la opinión pública. De este modo, nos dicen qué pensar y cómo pensarlo. En esta línea, merece mención George Lakoff (2004) que muestra, a la hora de formar una opinión sobre la realidad, la relevancia que tienen los marcos mentales establecidos que contribuyen, a su vez, a generar discursos cargados de consecuencias y que transfieren el denominado, en los medios de comunicación, “problema de la inmigración”.

Y es que las representaciones sociales se transforman en actos y, así, en contextos en los que se interrelacionan los sujetos con las repercusiones y comportamientos que ello conlleva (Moscovici, 1984). En el caso de las migraciones, además del propio fenómeno en sí, los sujetos son quienes llevan en sí las representaciones del imaginario social, del marco mental de referencia (Jodelet, 1988) que funciona como “legítimo” y que *ordena* a los sujetos, homogeneizándolos. Así, las representaciones significan y, con ello, conforman las categorías que clasifican y etiquetan.

¿Son los medios de comunicación capaces de *narrarnos* en la medida que sirven al poder económico y político? Puesto que los medios informativos disponen de tanto poder para legitimar los asuntos sociales, el proyecto *Respect Words* abre nuevas posibilidades hacia cómo mirar tanto los procesos migratorios como a los sujetos migrantes. Así, desde la presentación de este estudio de caso, se manifiesta la posibilidad de reconocer tanto las buenas como las malas prácticas de la labor periodística, pero, siempre, tendiendo a la necesidad de cambio social, para dejar a un lado los prejuicios y estereotipos de

fenómenos sociales tales como es el de las migraciones. Por ende, evitar relatos de odio y no considerar discursos normalizados como estándares informativos, sino que se trata de una propuesta de respeto y escucha para y por la diversidad. Desde la propia reconocibilidad que plantea *Respect Words*, y la ética a la que alude, pasamos a reconstruir y repensar su propio incidir en la información que recibimos, y nos moldea, Si partimos de códigos europeos, recibiremos alusiones que manifiesten visiones occidentalocéntricas y europeocéntrica. Por ende, a pesar de reconocer la buena labor de los códigos éticos, nos planteamos ¿cómo son estos? ¿a quiénes, y a qué, atienden? ¿Qué representan en cuánto al fenómeno migratorio? Siempre, para tomar en cuenta una labor constructiva, que no constructivista, de los proyectos sociales, que sean para y por las personas que forman parte de la sociedad civil. Así, se enarbolará el proyecto *Respect Words*, desde una reconstrucción constante de las herramientas que están en manos de la información para la sociedad.

4. DISCUSIÓN

Ya que trabajamos desde una postura crítica y desde la sociedad civil para el cambio social, cabría replantearse algunas cuestiones en torno a este proyecto por las que haré alusión a dos vertientes. La primera, reflexionar en torno a los países que integran el proyecto, todos considerados del Norte Global y pertenecientes a Europa. La segunda, la elaboración de este código ético común *europeo*, ¿puede continuar perpetuando la llamada “Fortaleza Europa” que persigue políticas y controles más restrictivos de la migración?

El proyecto plantea el poner como ejemplo sus iniciativas en materia de procesos migratorios y minorías étnicas y religiosas. ¿Podríamos hablar de *asimilación*? ¿De *adaptación*? Si pensamos que los discursos informativos nos sitúan si son coincidentes con nuestras ideologías, cosmovisiones, podríamos plantearnos si este proyecto puede trasladarse a situaciones que alcancen diversidad de contextos, sujetos y relaciones que tampoco son los “nuestros”. Se trata de un proyecto ¿para quién, desde quién, con quién?

Como esencial en el proyecto *Respect Words*, plantearía la necesidad de transparencia en el tratamiento informativo puesto que la presentación de un *código ético* en una plataforma abierta, con sus consecuentes reconsideraciones y modificaciones, supone diversidad de cambios que se alejan del estatismo normativo del periodismo tradicional. Este proyecto, asimismo, plantea visibilizar e identificar los discursos del

odio que atentan en contra tanto de las personas migrantes como de las consideradas minorías étnicas y religiosas. Otra acepción que podría replantearse y cuestionarse, la de *minorías*. Por este documento, el proyecto se mantiene alejado de un *apagón informativo* como el sucedido recientemente en organismos como Salvamento Marítimo. A colación y respecto a qué es “noticia”, y que no, aludir a la teoría del *agenda-setting* que es el resultado experimental de una tesis que planteó Cohen (1963) en tanto en cuanto los medios pueden no acertar al decirnos cómo pensar sobre un determinado tema, pero sí cuando nos dicen sobre qué pensar.

Respect Words visibiliza estos discursos del odio para que lo que no se cuenta en los medios tradicionales sí *exista* para la sociedad civil. Sin embargo, no deja de ser un trabajo arduo el *qué* destacar en las noticias periodísticas pues esto también discrimina otros asuntos. De manera inevitable, cuando definimos, visibilizamos otros aspectos de esta *realidad*. Se trata de imaginarios que se trasladan de forma incompleta, no unívoca. En cuanto a la alteridad que se vislumbra en la representación mediática de las migraciones, destacar que se teje como una especie de *miedo* al “otro”, lo que intentaría justificar la extranjerización, entendiéndola como todo lo relacionado con el/lo “extraño”, lo ajeno a “nosotros” tratándose así de una construcción de la identidad nacional desde la alteridad y la otredad (Castillo, A; García Castaño, F.J, 2018:8).

Puesto que los discursos informativos normalizan y naturalizan acontecimientos por la supuesta legitimidad que sostienen, es interesante un proyecto como el de *Respect Word* puesto que se detiene a analizar el “más allá” de las historias que nos cuentan los medios tradicionales, considerados normativos y consagrados como veraces, para resignificar el discurso. Y es que lo veraz no es necesariamente verdad.

5. CONCLUSIONES

Así, este proyecto, y desde el repensarlo por el cambio social, además de evitar discursos de odio desde un código ético, apuesta por la dignificación de las personas migrantes que serán el centro de la narración en la medida en que dejarán de ser reificadas y objetivadas en términos estereotipados y también en cifras. Asimismo, se evitará el mal considerado conglomerado migrante desde ese *grupismo* que no permite conocer las historias de vida en su contexto y que supone un acto de homogeneización, generalización y naturalización de categorías como expondría Bañón Hernández (2014) en torno a la mención de las personas emigradas que no constituyen, en ningún caso, un colectivo

homogéneo puesto que esto supondría la esencialización a la que hacíamos mención; la misma que se sucede desde posturas etnocéntricas como las que aludíamos respecto a Europa; desde este repensar informativo, y constante, al que tenemos que prestar atención.

Es notoria la necesidad de deconstrucción a la que debe atender la labor informativa puesto que son los medios de comunicación los que amplifican los fenómenos sociales y que son, asimismo, capaces de transformar la realidad social. Se trata de un nuevo modo de narración que, de forma responsable, apela a la diversidad y a la interculturalidad. Se trata de un periodismo crítico que es necesario para que los valores sociales no se resquebrajen. Así, este *cuarto poder* podría ser el contrapoder de fuerzas políticas y económicas que no responden a la ética y a los derechos vitales.

REFERENCIAS

- Bañón Hernández, A. M. (2014). Medios de comunicación e inmigración. Aproximación a una línea de investigación consolidada. En C. Blanco Fernández de Valderrama (Ed.), *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional* (Primera, pp. 111–135). Madrid: Trotta.
- Castillo, A.; García Castaño, F.J. (2017). Las estadísticas padronales del INE y su relación con las migraciones. El caso de sus Notas de Prensa. El fin de un modelo de política (2ª edición, ampliada). Revista Latina de Comunicación Social. Libro Colectivo del IX Congreso Internacional Latina de Comunicación Social.
- Cohen, B.C. (1963). *The Press and Foreign Policy*. Princeton University Press.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S (Eds.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós
- Lakoff, G. (2004). No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político. Foro Complutense. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín-Barbero, J (1987). *De los medios a las mediaciones*. Anthropos. Barcelona
- Van Dijk, T.A., (1999). *Análisis crítico del discurso*. Anthropos. Barcelona

CAPÍTULO 9

¿DIVIDIDOS EN DOS BANDOS? SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL POR GÉNERO EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Ana María de la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina

1. INTRODUCCIÓN

El patriarcado se define como una situación de distribución desigual del poder entre hombres y mujeres en la que los varones tienen preeminencia en uno o varios ámbitos como el laboral, el económico, el educativo, el político o el legislativo. Se ha extendido durante siglos, adquiriendo diversas formas, pero podemos decir que es un fenómeno global, dado que a lo largo de la historia no se ha encontrado ninguna sociedad realmente igualitaria entre hombres y mujeres (Lerner, 1990), a la par que regional, puesto que sus manifestaciones se acentúan más en unos lugares que en otros.

Se podría pensar que, en el siglo XXI, y en sociedades que se denominan a sí mismas democráticas, no tendría ya sentido hablar de “patriarcado”. Sin embargo, tal como afirma Amelia Valcárcel, existe un *espejismo de la igualdad*, es decir, un velo o falsa creencia de que el machismo forma parte del pasado y que hemos alcanzado una sociedad igualitaria en cuanto al género, en la que tanto hombres como mujeres tenemos las mismas oportunidades sociolaborales. Esta invisibilización del sistema patriarcal se debe a su capacidad camaleónica para adaptarse a cada época y momento histórico adquiriendo nuevos ropajes que minimizan la percepción de las desigualdades de género (Dominijanni, 2017). En esta línea, hay que hablar de una evolución o actualización del patriarcado, que desde una forma más directa y explícita de discriminación hacia la mujer,⁸ ha ido transformándose a otras más sutiles y encubiertas. Actualmente, por

⁸ En este sentido, podemos diferenciar entre un *sexismo hostil y benévolo* (Glick y Fiske, 1996). Por un lado, el *sexismo hostil* se caracteriza por una actitud dominante hacia las mujeres, es un sexismo más explícito, violento y agresivo que discrimina a las mujeres como grupo, simplemente por su condición de género (Ballarín, 2006). Es una forma muy clara de rechazo y prejuicio hacia las mujeres que las sitúa como un grupo inferior y subordinado. Por otro lado, el *sexismo benevolente* es propio de las sociedades actuales y occidentales en las que se utilizan formas de discriminación más sutiles que esconden un trato desigual y denigrante hacia las mujeres. El sexismo benévolo se caracteriza por: “generar actitudes positivas hacia las mujeres o hacia determinados aspectos que ellas les pueden aportar y que consideran necesarios/complementarios para sus vidas” (Ballarín, 2006, p.71). Así, se corresponde con una actitud más

desgracia, seguimos ante un modelo patriarcal, donde se institucionaliza la hegemonía masculina, jerárquica y cargada de sexismo.

Un término muy usado para definir a las sociedades patriarcales es el de “androcentrismo”, que hace referencia a situar como sujeto universal al individuo masculino (Muñoz, 2004). El “hombre” es el ser humano por definición, el “yo”, y la mujer es lo “otro”, el *alter*. Este hecho coloca a las mujeres en un lugar secundario, y su mensaje es transmitido a través de los distintos agentes de socialización como la escuela y sus recursos didácticos. La presente investigación se centra en uno de los materiales escolares más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los libros de texto. Estos son un preciado soporte curricular en el que se refleja la sociedad y época histórica en la que vivimos. Estudios previos en manualística escolar han desvelado el carácter androcéntrico de los libros de texto que permanece incluso en los publicados más recientemente (López-Navajas, 2014). En este recurso pervive un sexismo latente en el que se detecta una falta de personajes femeninos que empobrece la tradición y el saber y oculta los logros culturales y las contribuciones sociales de las mujeres a la humanidad. No obstante, esta ausencia se ve normalizada por los grupos editoriales y la comunidad educativa. Así mismo, dicho material transmite unos modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados, asentados bajo una visión patriarcal de la realidad (Blanco, 2000). En los sistemas patriarcales, los valores, las ideales, las expectativas sociales y los comportamientos son diferenciados por género, de forma que se establece un determinado orden social y simbólico que no es ajeno a los manuales escolares y que pueden influir en el proceso de socialización del alumnado (Muraro, 1995). La presumible presencia de estereotipos sexistas en los libros de texto y su influencia en los procesos de socialización diferencial de género demuestran la importancia de realizar un análisis de género de estos, con la finalidad de observar si a lo largo de la democracia española se ha producido una evolución a favor de una representación más igualitaria entre hombres y mujeres.

protectora ante la supuesta vulnerabilidad femenina. Ambos son peligrosos y limitan las posibilidades, las ocupaciones, los intereses, las cualidades e incluso los gustos de hombres y mujeres.

2. CONTEXTOS DE DESARROLLO DEL GÉNERO: LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, ECONÓMICA Y EDUCATIVA EN LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA

A través del proceso de socialización, los seres humanos interiorizamos las reglas, las nociones, las creencias, los significados y valores propios de la cultura, comunidad y sociedad en los que nacemos; pero dicha socialización es diferencial según nuestro género (López, 2013). Desde el nacimiento, se asignan una serie de comportamientos, actitudes, y actividades adecuadas para hombres y mujeres, y si estos “se desvían de la norma”, los sujetos son gravemente penalizados, sufren marginación y humillación.⁹ Si bien los comportamientos propios de cada género pueden variar dependiendo del contexto y época histórica, de manera general, han existido dos modelos visiblemente diferenciados y casi opuestos para el colectivo masculino y para el femenino. Por un lado, el modelo de la masculinidad tradicional (Bonino, 2002), promueve en el varón la autosuficiencia, la autoridad, y la superioridad sobre las mujeres. Dicho modelo se sostiene sobre la figura del *Pater Familias*: hombre independiente, que ejerce la patria potestad de los bienes, los hijos e incluso de la madre. La feminidad normativa, por su parte, naturaliza la posición de la mujer para el cuidado, y la crianza siendo la maternidad el eje principal. Se trata de un modelo vinculado a la esfera doméstica. Ambos modelos, limitan el desarrollo, las emociones, los sentimientos y, en definitiva, la libertad de elección de hombres y mujeres para ser como quieren ser.

En España, estos dos bandos tradicionales conformaban los pilares del ideal de hombre y mujer implantado durante el régimen franquista. El orden social avalado por la dictadura de Francisco Franco proponía unos roles claramente diferenciados entre varones y mujeres. Por estas razones, el modelo educativo franquista era segregado. El sistema mixto era considerado contrario a los principios religiosos, de manera que niños y niñas debían estar separados en diferentes escuelas y aprender contenidos distintos para que su enseñanza no se desvirtuase del papel que se esperaba de ellos en la sociedad (Ballarín, 2001). La educación diferencial e incompleta propuesta por la Ley de Educación Primaria de 1945 durante el franquismo impedía a las mujeres desarrollar sus completas capacidades. El currículum de las niñas se dirigía a su futuro como madres, esposas y educadoras de sus hijos/as, aunque años más tarde se empezó a valorar la

⁹ Por ello, tal y como apunta la filósofa Amelia Valcárcel: “es importante conocer qué lugar ocupa el sexo en la imagen del mundo” (Valcárcel, 1994, p. 10).

idoneidad de la mujer para el trabajo de cuidado e industria doméstica y otros espacios profesionales como el magisterio o la enseñanza de párvulos.

El acceso a la educación en condiciones de igualdad fue una de las primeras reivindicaciones y logros por parte del feminismo español. El sistema nacional de educación se fue consolidando con motivo del desarrollo económico, tecnológico y científico de España desde los años 60. Un nuevo modelo de escuela basada en valores de igualdad y democracia surgió con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE). De este modo, se necesitaba una urgente renovación educativa para que el país avanzase hacia un modelo económico más abierto y capitalista, en el cual la mano de obra femenina —en determinados puestos de trabajo—, se consideraba útil para favorecer el desarrollo del país. Por este motivo, se produjo una mayor preocupación en torno a la educación femenina y se empezaron a valorar sus aptitudes para aprender, formarse y trabajar. La LGE favoreció la creación una escuela pública y de calidad basada en el principio de igualdad de oportunidades entre los sexos.

A partir de entonces, niños y niñas pueden acceder a un mismo contenido escolar en España. Hablamos de la instauración de una educación igualitaria formal, pero no real, puesto que se incluye a la mujer en un modelo de currículum que ya tenía género y este era exclusivamente masculino (Simón, 2011). Esto es, se implanta un modelo único/homogéneo, sin poner en cuestionamiento si dicho currículum era androcéntrico. A pesar de ello, durante los primeros años de la Transición política se produjo un fuerte aumento en el nivel educativo de las mujeres quienes, según afirman Subirats y Brullet (1988), se convirtieron en el año 1976 en la mayoría entre el alumnado de bachillerato y en los 80 formaron parte casi del 50% del estudiantado de casi todos los niveles escolares. En estos años de Transición democrática, las mujeres llegaron a alcanzar según el Instituto Nacional de Estadística un 28% de la tasa de actividad económica. Por tanto, mediante el modelo instaurado, conocido como escuela mixta, se consiguieron grandes cambios y avances por parte de las mujeres en la escuela, pero aún hay que seguir caminando hasta llegar a la coeducación deseada (Simón, 2011). Hoy en día, podemos decir que hay igualdad de accesibilidad a la escuela en España, y que incluso a medida que se avanza en el nivel educativo, existe una mayor presencia de mujeres y obtienen mejores calificaciones. Pero, el sistema donde se ubica es patriarcal, y a la hora de la verdad no se ofrecen las mismas oportunidades a unos y otras, probablemente porque el cambio de mentalidad en el conjunto social es muy lento y, además, no todo han sido

siempre avances, también han existido algunos retrocesos cuando el poder político ha estado a cargo de ideologías conservadoras.

Descendiendo al terreno del aula, partimos de la premisa de que los contextos que rodean a cada niño o niña son determinantes en la integración personal de estereotipos y roles de género, es decir, los individuos reproducen determinados comportamientos que observan de sus principales referentes (Corrales et al., 2005). En la escuela, sus docentes, así como el material que se utiliza en clase, son modelos esenciales en la construcción de su identidad personal, por lo que se debe prestar especial atención a qué están transmitiendo a los niños y niñas. A través de las distintas leyes educativas instauradas durante la democracia española, como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la Ley Orgánica de Educación de 2006,¹⁰ o la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, se va introduciendo el valor de la igualdad de género como eje vertebrador de la enseñanza y se subraya la importancia de la formación del profesorado en temas de género y la prohibición del uso de libros escolares con contenido sexista en el que se discrimine a la figura de la mujer. Nuestra investigación cuestiona el cumplimiento real de estas recomendaciones y normas.

3. UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LAS PAUTAS DE GÉNERO TRANSMITIDAS EN LOS LIBROS ESCOLARES DE LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA

Tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de este capítulo, en el entorno escolar se crean una serie de expectativas desiguales para niños y niñas. Estas perspectivas vienen condicionadas por las creencias, los prejuicios y los estereotipos de género que posee tanto el profesorado como los propios autores y autoras del material escolar y se reproducen en las aulas de los centros educativos. Los estereotipos de género son modelos o ideas sociales y culturales preconcebidas que asignan a mujeres y hombres una serie de características limitadas en función de su género (Consejo de Europa, 2019). Los estereotipos se arraigan en nuestros esquemas cognitivos y con el paso del tiempo tendemos a naturalizarlos, por lo que se vuelven peligrosamente invisibles. Por ello,

¹⁰ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que los libros de texto y demás materiales educativos deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales.

suponen un obstáculo para alcanzar la igualdad de género real en el sistema educativo actual, y alimentan la discriminación hacia las mujeres.

Centrándonos en los propios niños y niñas, el proceso por el que llegan a ser conscientes de su género es denominado por Shaffer (2000) como *tipificación por género*, que incluye la identidad de género y los patrones de conductas e ideas sobre lo que implica ser hombre o mujer. En particular, la etapa de Educación Primaria —periodo escolar en el que se centra nuestro estudio— supone una etapa vital en la que el alumnado avanza en la construcción de su propia identidad personal, y se asocia a la atribución de roles, valores, espacios de actuación, etc., con relación al género. En este proceso, la lectura que se realiza a partir de los libros de texto resulta ser el instrumento necesario para interiorizar el mensaje patriarcal en el que se limita el papel sociohistórico y profesional de las mujeres (Blanco, 2000).

Los manuales escolares se presentan como uno de los esenciales divulgadores de conocimiento en la etapa educativa de Educación Primaria. Los y las docentes se apoyan en esta herramienta para conseguir, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos que la Administración Educativa marca para dicha etapa educativa. En ellos se transmite la denominada cultura escolar. Durante la democracia española el curriculum enseñado para niños y niñas tiene carácter único e “igualitario”. Pero, si nos sumergimos entre las páginas de los manuales escolares españoles, como realizaron trabajos anteriores, encontramos un sexismo latente que promueve modelos sociales y roles diferenciados y estereotipos por género, que no reflejan la diversidad de la España democrática (Blanco, 2000; López-Navajas, 2014; Peñalver, 2003; Subirats, 1993).

El análisis de la presente investigación se ha realizado sobre 12 libros de texto de prestigiosas editoriales españolas¹¹ pertenecientes a la etapa escolar conocida como Educación General Básica (EGB), durante la Transición política española (1975-1982), y al actual periodo de Educación Primaria. El marco de muestras se compone de libros de texto de las áreas de Sociales y Lengua, centrándonos en el quinto curso de primaria (10-11 años). A partir de dicho material, nos dispusimos a comprobar la representación que se mostraba de la figura de la mujer en diferentes ámbitos, incluido el rol laboral. El número de páginas revisadas en este conjunto de manuales ha sido superior a 2.500. El

¹¹ El marco de muestras comprende seis libros pertenecientes al área de Lengua Castellana, publicados entre los años 1977 y 2011, correspondientes a editoriales de una gran difusión en España como Everest, Anaya, Miñón y SM; y seis del área de Ciencias Sociales, desde los años 1979 a 2015, de las editoriales Barcanova, Edebé, Santillana, Luis Vives y Anaya.

objetivo de esta investigación ha sido doble: por un lado, medir cuantitativamente la ausencia de las mujeres en el discurso y las imágenes de los manuales de Sociales y Lengua de la España democrática; y, por otro lado, comprobar los estereotipos de género atribuidos ambos géneros a través del contenido de los libros de texto; lo que permitirá observar la evolución de la representación femenina entre ambos periodos históricos (Transición y actualidad) y establecer posibles cambios y retrocesos.

En primer lugar, realizamos un recuento de los personajes que son nombrados en el contenido textual de los doce libros de texto. El número total de personajes identificados en los doce libros de texto fue 1.183, de los cuales 291 eran mujeres y 892 hombres, por lo que más de un 75% de los personajes presentes en los manuales seleccionados se corresponden con el sexo masculino. Desglosando por períodos históricos, en los libros de la Transición aparecen 693 personajes (133 mujeres y 560 hombres); es decir, más del 80% de los personajes de la Transición se corresponden a personajes masculinos. En el periodo actual de 648 personajes, 196 eran mujeres y 452 hombres. Así, el porcentaje de personajes femeninos en esta etapa ronda el 30%. De manera general, observamos un pequeño aumento del número de personajes femeninos en los libros más recientes y, además, detectamos que en los manuales de Lengua Castellana dicha presencia es mayor, frente al área de Ciencias Sociales (Figura 1).

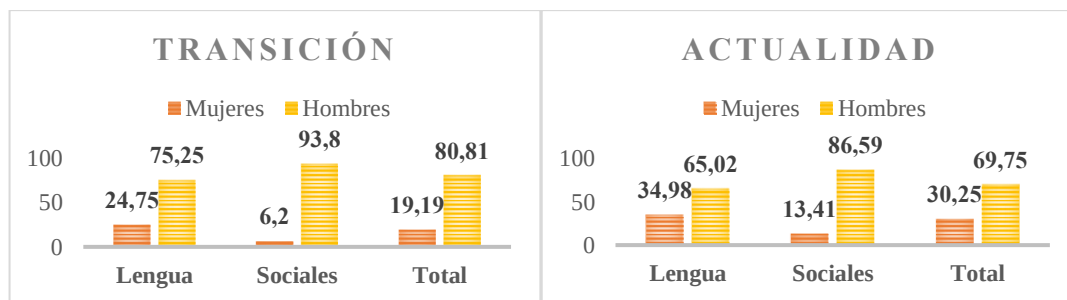


Figura 1.

Personajes femeninos y masculinos presentes en el contenido textual de los manuales escolares según el periodo histórico.

Con respecto a las ilustraciones, el número de imágenes inspeccionadas en los doce libros de texto es de 1.136, en las que se contabilizaron 2.751 personajes (761 mujeres y 1.990 hombres). En la Transición, el número de mujeres fue 222, y en los actuales alcanzan la cifra de 539, por lo que se ha producido un aumento de la visibilidad de los personajes femeninos en las imágenes en los libros de texto más recientes. Sin embargo, el porcentaje de personajes masculinos en las ilustraciones se sitúa en valores cercanos al

80% (Transición) y 70% (actualidad) (Figura 2) y, además, son representados como protagonistas de dichas imágenes en más del 75% de las ocasiones.

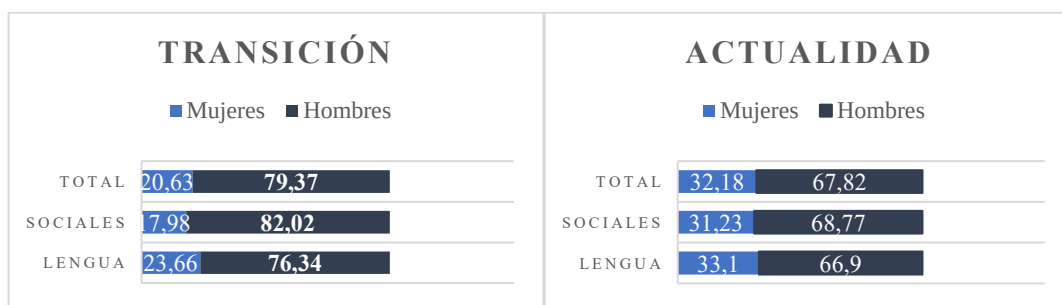


Figura 2.

Aparición de personajes femeninos y masculinos en las imágenes de los manuales escolares según el periodo histórico.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados globales de nuestro estudio confirman una infrarrepresentación de las mujeres en los manuales examinados. No se presentan diferencias significativas entre las editoriales abarcadas en cuanto al número de personajes para uno y otro sexo, a nivel de contenidos e imágenes, todas se mueven en torno a la misma proporción para varones (alrededor del 70%) y para mujeres (próxima al 30%). A pesar de que se haya producido un pequeño aumento de la visibilidad de las mujeres en los libros más recientes, coincidimos con Subirats (1993) en que la principal inquietud radica en el modo en el que éstas aparecen representadas en los libros de texto. En consecuencia, se efectuó un análisis en profundidad del sexismo en el contenido de los manuales examinados.

En este marco, resultaba fundamental conocer con qué tipo de actitudes y conductas aparecían vinculados los hombres y las mujeres en los manuales investigados. Al respecto, únicamente el 18% de los personajes que mostraron conductas activas en el material fueron mujeres. Así, en los personajes femeninos se persigue mostrar actitudes de sumisión, pasividad y dependencia ante la superioridad de los personajes masculinos presentes en el recurso didáctico. Por este motivo, las mujeres también aparecen considerablemente menos individualizadas que los varones, es decir, son representadas menos veces solas. La actitud activa, se conecta con el desempeño de actividades por parte de los personajes de los libros de texto. Los hombres realizan más del 70% de las actividades presentes en los libros de texto, y esta desigualdad se incrementa si nos centramos en aquellas actividades que son remuneradas. Nos encontramos ante 403 personajes que obtienen un salario por su labor realizada en los libros de texto, de los

cuales tan solo 64 son mujeres, frente a 339 hombres. Esto supone que los hombres protagonizan la mayor parte de las actividades laborales de los manuales escolares analizados en más de un 85% de las ocasiones. Las mujeres, por su parte, además de tener una baja representación en el plano laboral, su espectro de ocupaciones profesionales es mucho más reducido, pues solo se contabilizaron 42 profesiones distintas desempeñadas por mujeres, frente a más de 200 ocupadas por varones. Las evidencias anteriores fortalecen la configuración de dos esferas profesionales separadas: la dimensión laboral femenina que se caracteriza por rasgos y roles expresivos, ternura y alta emocionalidad (enseñanza, sanidad...); y una dimensión masculina caracterizada por personajes con roles y rasgos instrumentales, como la racionalidad, la competencia, y la baja emocionalidad (científicos, ingenieros...).

Esta presencia desequilibrada e injusta en el mundo laboral se relaciona directamente con el uso de los espacios. La presencia de los personajes femeninos en los espacios públicos no llega al 40% en los libros de texto analizados. Estos son lugares en los que se desarrollan la mayoría de los trabajos remunerados y, por consiguiente, cuentan con el monopolio masculino en ambas etapas históricas estudiadas. Los manuales transmiten la idea de que el mundo masculino es el público y el femenino el privado o doméstico. El contenido referido a la importancia de los cuidados y economía doméstica es totalmente desvalorizado y excluido de los materiales didácticos, y es precisamente en este marco donde se vincula a las mujeres. Al no reflejar el valor que tiene este trabajo en la vida y bienestar de las personas se pierde la posibilidad de formar a niños y niñas para que comprendan su importancia para el desarrollo de la autonomía personal. Las mujeres aparecen en el material didáctico ocupando profesiones de mayor tradición femenina y, en consecuencia, puestos peor remunerados. Los empleos femeninos son muy estandarizados y repetitivos y no reflejan la diversidad profesional ni las tasas de actividad laboral de las mujeres durante la España democrática. El recurso didáctico presenta una clara segregación ocupacional horizontal y vertical a la que también se enfrentan las mujeres españolas en el mundo real.¹² Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, para identificar el sexismo en los recursos didácticos, partimos del principio de que los

¹² El reparto desigual en el mundo laboral atiende a la división sexual patriarcal del trabajo. En ella, se produce un monopolio por parte de los varones de una serie de derechos y ventajas sociales, que se han traducido en mejores puestos de trabajo y salarios que los de las mujeres, quienes, en general, han contado con una vida laboral de menor categoría y se han enfrentado (y enfrentan) con el conocido “techo de cristal”. Las mujeres continúan estando infrarrepresentadas en los puestos de dirección en España en la actualidad (31.2%) (Eurostat, 2017).

manuales escolares, además de reflejar la sociedad, deben ser también un factor de cambio y contribuir a preparar un futuro de igualdad entre los sexos. No obstante, nuestro análisis pone de manifiesto que el imaginario laboral que se transmite a partir de los libros de texto es mucho más sesgado y conservador que la realidad que afectó a las mujeres españolas en los periodos históricos abarcados, de manera que fomenta la discriminación hacia la figura de las mujeres.

Los resultados alcanzados en el presente estudio coinciden con los obtenidos en investigaciones previas sobre el sexismo en los libros de texto. Los manuales escolares examinados exhiben un contenido altamente androcéntrico en el que se reconoce una clara ausencia femenina con relación a la aportación de la mujer en el desarrollo social, político, cultural y económico del país. Por tanto, podemos afirmar que los avances legislativos y educativos han surtido poco efecto en la consideración y reconocimiento de las féminas en los libros escolares. Ambos géneros aparecen gravemente estereotipados en los dos periodos históricos estudiados, enfatizando las diferencias entre hombres y mujeres, lo que conlleva a una comprensión limitada del papel social que pueden desempeñar las personas según su género, influyendo en los procesos de socialización (Bahman y Rahimi, 2010; González-Palomares et al., 2017; Ullah, Ali y Naz, 2014; Salami y Ghajarieh, 2016). El sesgo de género representado en la manualística escolar puede afectar al profesorado y a las concepciones o percepciones del estudiantado sobre cómo se implementan las prácticas sociales de género en la vida real (Ariyanto, 2018). Atendiendo a estas consideraciones, cabe destacar que los niños y niñas interpretan y construyen sus ideales en función de lo que aprenden en la escuela y uno de sus principales modelos se encuentran en dicho material. El contenido de los libros de texto examinado naturaliza ideologías sexistas que puede afectar gravemente a la construcción de identidades de género.

Todo ello, nos lleva a valorar la importancia de un análisis detallado de la manualística escolar desde una perspectiva de género feminista para hacer visibles los mecanismos que refuerzan desigualdades entre mujeres y hombres en el sistema educativo actual (Lagarde, 1996). En este contexto, el profesorado que se encarga de educar a las futuras generaciones tiene una gran responsabilidad en la selección de este material bajo un modelo de diversidad, centrado en la no discriminación por sexo, que fomente el desarrollo integral de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Los libros de texto se muestran como una de las barreras para alcanzar esa escuela coeducativa, limitando la libertad de elección y el desarrollo personal y laboral de niños y niñas. Ante estas

evidencias, resulta fundamental alentar al profesorado a seguir unos criterios de calidad a la hora de elegir los manuales escolares que van a ser utilizados en el aula por el alumnado para evitar que presenten sexismo. En palabras de Rosa Peñalver (2003) la elección de un libro de texto sexista “oculta a la mitad”, por lo que dicha autora propone algunas cuestiones que debe tener en cuenta el profesorado para lograr una buena decisión: ¿el libro de texto incluye un número similar de personajes masculinos y femeninos?, ¿recoge las aportaciones de las mujeres a la humanidad?, ¿tienen protagonismo las mujeres en las actividades profesionales?, ¿evita el uso del masculino genérico?, ¿el trabajo doméstico aparece compartido por hombres y mujeres?, etc. Gracias a estos interrogantes el profesorado puede detectar fácilmente si nos encontramos ante un libro de texto sesgado y machista, cuyos prejuicios pueden trasladarse a la vida académica, profesional y personal de los niños y niñas. Mientras, desde el contexto escolar se han de derribar estos estereotipos de género, ya que no significan más que una concepción simplificada y limitada de cómo somos las personas y, en especial, de qué diferencias existen entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (1985). *Crítica a la razón patriarcal*. Anthropos.
- Ariyanto, S. (2018). A portrait of gender bias in the prescribed Indonesian ELT Textbook for junior High School Students. *Sexuality & Culture*, 22, 1054-1076.
- Bahman, M., y Rahimi, A. (2010). Gender representation in EFL materials: an analysis of English textbooks of Iranian high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 273-277.
- Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En N. Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (pp. 31-40). Akal.
- Ballarín, P. (2006). La educación propia del sexo. En Carmen Rodríguez (Ed.), *Género y currículo aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp.38-59). Akal.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bonino, L. (2002). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossiers feministas*, 6, 7-35.

- Consejo de Europa. (2019). *Recomendación CM/Rec del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo*. <https://rm.coe.int/def-26-09-19-recomendacion-consejo-de-europa-sexismo/1680981feb>
- Corrales, L., Delgado, M. I., Herrera, C., Pereira, Z., Sancho, J. y Zamora, M. (2005). Sexismo en Educación Preescolar: la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 8, 139-155.
- Dominijanni, I. (2017). Después del Patriarcado. Feminismo y cuestión masculina. *Lectora*, 23, 229-253.
- Eurostat. (2017). *The life of women and men in Europe: A statistical portrait*. <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/womenmen/>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- González-Palomares, A., Táboas-Pais, M. I., y Rey-Cao, A. (2017). The body culture according to gender: Analysis of secondary physical education textbooks published during education organic law. *Educacion XX1*, 20(1), 141-162.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- López, M. I. (2013). La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. *Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 5, 61-84.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.
- Muñoz, A. M. (2004). La teoría sexo género: El androcentrismo en la historia. En C. Rodríguez (Ed.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 103-111). Miño y Dávila Editores.
- Muraro, L. (1995). *El orden simbólico de la madre*. Horas y Horas.
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Instituto de la Mujer.
- Salami, A., y Ghajarieh, A. (2016). Culture and Gender Representation in Iranian School Textbooks. *Sexuality & Culture*, 20, 69-84.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson.
- Simón, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.

- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Ullah, H., Ali, J. y Naz, A. (2014). Gender Representation in Children's Books: A critical review of Empirical Studies. *World Applied Sciences Journal*, 29(I), 134-141.
- Valcárcel, A. (1994). *Sexo y filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*. Anthropos.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo de un mundo global*. Cátedra.

CAPÍTULO 10

ACCIONES ARTÍSTICAS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD, LA MEDIACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Dolores López-Martínez y Eva Cristina Mesas-Escobar

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, los museos y entornos culturales se observa una presencia minoritaria de personas con discapacidad intelectual. Las barreras a la cultura para las personas con capacidades diversas no son solamente físicas, sino también sociales, cognitivas y comunicativas. Esta realidad ha disuadido a las personas con discapacidad de participar en ámbitos culturales y académicos, convirtiendo estos escenarios en lugares lejanos sin contemplar sus circunstancias.

De forma simultánea, se percibe en las instituciones de estudios superiores un interés cada vez mayor para impulsar la construcción de sociedades inclusivas y democráticas donde el alumnado universitario adquiera competencias para la ciudadanía y el logro de oportunidades para los estudiantes de entornos más desfavorecidos.

La educación supone una herramienta básica para participar y disfrutar de la cultura, fomentar el ejercicio de una ciudadanía igualitaria, responsable, libre y crítica que favorezca la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Por lo tanto, los futuros docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes que garanticen la equidad y el acceso a colectivos con mayor vulnerabilidad. Los profesionales de la educación son la clave para el desarrollo mundial sostenible. En este sentido, es importante promover una gran capacidad creativa en los futuros docentes desde los niveles de Educación Infantil. Así estarán preparados para participar y liderar proyectos de innovación e investigación educativa, adaptarse con eficiencia a un entorno de rápida evolución y de afrontar los problemas derivados de la sociedad actual con una perspectiva democrática de alcance transdisciplinar e intercultural. Villani (2018) opina que centrarse solamente en las capacidades cognitivas ya no es una opción y los métodos educativos deben reorientarse hacia el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la cooperación (p. 114).

Con la idea de contribuir en la construcción de escenarios creativos y equitativos, dos profesoras del Área de Didáctica de la Expresión Plástica realizamos un proyecto de mediación artística en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La experiencia se llevó a cabo dentro de la asignatura: Taller de creación e investigación artística perteneciente al cuarto curso del Grado de Educación Infantil. Los participantes fueron el alumnado de dicha asignatura en colaboración con los usuarios de la Asociación para el tratamiento de persona con Síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales (ASSIDO) en Murcia.

El proyecto partió de tres objetivos principales: a) Dar a conocer la Mediación Artística en contextos educativos universitarios como metodologías de innovación e investigación a través del Arte Contemporáneo y la Cultura Visual; b) Realizar acciones artísticas entre el alumnado de E. I. y ASSIDO para fomentar espacios de creatividad e inclusión en la Facultad de Educación ; c) Establecer una red de contacto continuo entre la comunidad educativa de la Facultad de Educación y la Asociación ASSIDO que promueva futuros intercambios de conocimientos y propuestas basadas en el Arte Contemporáneo como agente de mediación e inclusión social.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del proyecto de mediación artística

Entre los modelos de Educación Artística Contemporánea se sitúa la Mediación a través del Arte. De acuerdo con Moreno González (2016), la Mediación Artística utiliza el Arte Contemporáneo como una herramienta para la cohesión y la transformación social especialmente con colectivos que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, en riesgo o exclusión social. La mediación artística pretende lograr un punto de encuentro entre: cultura, arte contemporáneo y educación para conseguir un avance social y comunitario donde los medios artísticos (pintura, dibujo, modelado, etc.) activen, no solo los aspectos cognitivos de las personas sino los sensoriales, expresivos, imaginarios, creativos y emocionales [...]. (López Martínez, 2019, p.4).

Desde este paradigma se puso en marcha el proyecto: “Acciones Artísticas para fomentar la creatividad, la mediación y la inclusión en la Educación Superior”, descrito a continuación.

2.1.1. Fases del proyecto

El proyecto se estructuró en cinco fases realizadas de octubre a febrero del curso 2019/20, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Durante la fase 1, se realizó la presentación del proyecto y la organización de grupos cooperativos de trabajo entre los participantes de ASSIDO y alumnado del Grado de Educación Infantil. Previamente se hicieron reuniones de coordinación entre el profesorado de ambas instituciones. (Facultad de Educación y ASSIDO).

En la fase 2, se expuso, la conferencia: “Experiencias Educativas desde el Arte Contemporáneo para la Mediación y la Inclusión”, impartida por profesionales de ASSIDO, en el salón de actos de Facultad de Educación. Con esta conferencia se dio a conocer al alumnado universitario qué es la mediación artística y su aplicación en contextos educativos comunitarios. Se mostraron los trabajos artísticos realizados por usuarios de ASSIDO desde el año 2015. Hubo un intercambio de propuestas sobre el Arte Contemporáneo como agente de mediación e inclusión.

En la fase 3, los usuarios de ASSIDO visitaron la Facultad de Educación. Se construyó una instalación artística participativa entre el alumnado de Taller de Creación e Investigación Artística de 4º curso del Grado de Educación Infantil y usuarios de ASSIDO. Retomamos la catástrofe ecológica ocurrida en el Mar Menor como eje temático de la acción artística. La intervención consistió en crear una red construida entre los participantes con material para reciclar hasta crear un mar simbólico donde los asistentes pudimos entrar y nadar en él, sentir y describir desde el juego improvisado, la experiencia de estar inmerso en un lugar contaminado.

Figura 1.

Comienzo de la instalación.



Figura 2.

Proceso de realización.



Figura 3.

Sentimientos vividos en un mar de plásticos.



Figura 4.

Instalación como espacio de juego.



Figura 5.

Acción simbólica en el interior.



Figura 6.

Observación desde el exterior.



Figura 7.

Reflexión final y despedida.



Después, visitamos con el alumnado de Infantil la exposición: “Vivir el Arte XXI”, organizada por ASSIDO, donde se expusieron las obras realizadas por personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales en el Colegio de Arquitectos de Murcia. Los autores explicaron al alumnado visitante cómo habían realizado sus obras. Fue un momento muy emotivo pues los autores vestían de etiqueta para recibirnos y explicaron con entusiasmo el proceso creativo de sus obras. Nos emocionamos al percibir lo importante que era para ellos ese espacio de escucha, diálogo y presentación de sus creaciones a un público universitario que, a su vez, no suele ser asiduo a ir a museos. El alumnado de infantil apreció el trabajo artístico infravalorado en muchas ocasiones. Para este colectivo supone un canal de comunicación con los demás donde dar expresión a sus emociones, pensamientos sin usar el lenguaje verbal, más complejo.

Figura 8.

Explicación del artista visual sobre su obra.

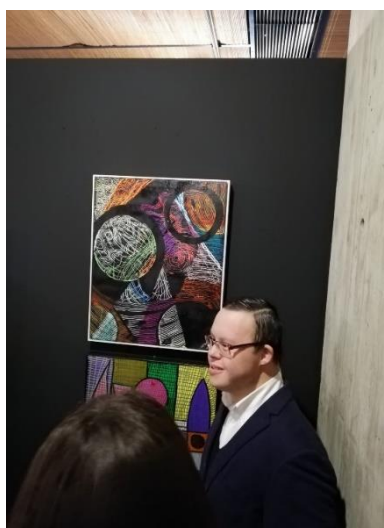


Figura 9.

Visita a la Exposición: “Vivir el Arte XXI” con obras de autores de Assido.



“Los trabajos artísticos, dibujo, pintura, fotografía, modelado, vídeo, ayudan a las personas en su autoexpresión, dándoles la oportunidad de plasmar de una forma muy creativa sus sentimientos, sus temores, sus inquietudes, sus dificultades. (...) las experiencias artísticas permiten que simbolicen sus percepciones del mundo especialmente cuando no consiguen expresarse por el lenguaje oral o escrito”. (López Fernández-Cao y Martínez Díez, 2006, p. 149).

La Fase 4, consistió en recopilar y estructurar toda la documentación visual y textual de las fases 1,2 y 3. Con la documentación se generó un material docente realizado por el alumnado de Educación Infantil con apoyo del profesorado que muestran la importancia de la mediación artística desde una experiencia real e integrada en la planificación docente universitaria. También se realizaron trabajos de investigación como inspiración para los trabajos fin de grado. Se elaboraron propuestas didácticas dirigidas a alumnado entre 3 y 6 años centradas en la mediación artística como vehículo inclusivo para ser aplicadas en sus futuras profesiones.

En la fase 5, se analizó y evaluó todo el proyecto.

3. RESULTADOS

Los objetivos se han cumplido en su totalidad. El primer objetivo: Dar a conocer la Mediación Artística en contextos educativos universitarios como metodologías de innovación e investigación a través del Arte Contemporáneo y la Cultura Visual. Se consiguió con las tareas de la fase 2, ya que en la Conferencia: Experiencias Educativas desde el Arte Contemporáneo para la Mediación y la Inclusión, se transmitió al alumnado

del Grado de Educación Infantil, cómo la enseñanza a través del arte favorece las interrelaciones igualitarias con colectivos vulnerables. Fue un propósito fundamental pues en su futura profesión tendrán que enfrentarse a alumnado de educación infantil con capacidades diversas y tener recursos para afrontar dicho reto.

Respecto al segundo objetivo: Realizar una acción-artística entre el alumnado universitario y de ASSIDO para fomentar espacios de creatividad e inclusión en la Facultad de Educación, se obtuvieron resultados excelentes en las fases 3 y 4. La instalación artística colaborativa propició, desde la experiencia real, un encuentro creativo entre personas con diversas capacidades y un aprendizaje holístico. En su elaboración, el trabajo artístico cooperativo consiguió un *feedback* muy rico entre los participantes. El alumnado universitario observó la capacidad creativa tan espontánea y sin prejuicios que las personas con síndrome de Down poseen al enfrentarse a un proyecto artístico nuevo. Este hecho fue un ejemplo a seguir ya que los participantes de ASSIDO ayudaron, con su soltura y confianza, a impulsar al alumnado de E. I. a emprender, sin miedo, una tarea artística. Se repensó sobre las lagunas que presenta la formación artística de los Grados de Educación Infantil y el déficit de etapas anteriores (E.S.O. y Bachillerato), donde los recortes, en las materias creativas, ha dejado una estela de desconocimiento, desmotivación e inseguridad hacia el placer de vivir experiencias artísticas gratificantes, útiles y fructíferas en su bagaje profesional. Esto hace que los futuros maestros de infantil terminen su formación universitaria sin tener los conocimientos, la seguridad y los recursos para enfrentarse con soltura a la realización de acciones artísticas para su futuro alumnado de Educación infantil. Por lo tanto, el nivel de satisfacción ha sido por encima de lo esperado. También, para los usuarios de ASSIDO supuso una experiencia muy beneficiosa al poder trabajar en espacios y con alumnado universitarios donde la presencia de estos colectivos es casi inexistente. Les ha dado la oportunidad de salir y convivir en lugares y con personas diferentes a su entorno habitual. En segundo lugar, la visita a la exposición incrementó el interés y disfrute hacia el arte contemporáneo y hacia otras formas de expresión como el *arte Outsider* tan desconocido en nuestra sociedad y básico en la formación de nuestros futuros docentes por las similitudes que tiene con el arte infantil. Además, los usuarios de ASSIDO compartieron sus procesos artísticos con el alumnado universitario al ser un colectivo muy activista a nivel artístico con premios en Certámenes Internacionales de *Arte Outsider*, exposiciones anuales en museos, etc., y por sus características personales, al tratarse de personas con una extraordinaria creatividad gracias a su alta exploración en lenguajes artísticos y falta de prejuicios,

condicionantes para crear y abordar un proyecto artístico. El trabajo cooperativo entre ambas poblaciones fue muy rico consiguiendo todos los objetivos planteados tan necesarios en nuestra comunidad educativa como en nuestra sociedad.

En cuanto al objetivo 3. Establecer una red de contacto continuo entre la comunidad educativa de la Facultad de Educación y la Asociación ASSIDO que promueva futuros intercambios de conocimientos y propuestas basadas en el Arte Contemporáneo como agente de mediación e inclusión, se consumó satisfactoriamente en todas las fases, se ampliaron espacios de cultura inclusiva para personas con discapacidad intelectual y crearon un valioso material docente que esperamos acrecentar en próximos proyectos futuros.

4. DISCUSIÓN

Los problemas detectados durante la consecución del proyecto fueron:

- Coordinar y adaptar los horarios lectivos de ambos alumnados (del Grado de Educación Infantil y usuarios de ASSIDO) con el resto de profesorado del Grado de Infantil para coincidir con la intervención y visita a la exposición realizada.

- La falta de financiación por parte de instituciones para cubrir los gastos de: materiales utilizados en la realización de la instalación artística y el transporte, tanto de los alumnos de ASSIDO para desplazarse a la Universidad como los del alumnado universitario para desplazamientos a la exposición realizada en el Colegio de Arquitectos de Murcia, ya que fue a cargo de los profesores participantes en el proyecto.

- Hubo problemas para poder grabar todas las acciones realizadas, tanto la instalación en el hall de la Facultad de Educación (por ser un lugar de mucho tránsito) e imposibilitar el acceso del material audiovisual profesional que garantizara sonido e imágenes de calidad. Al final se tuvo que documentar por parte de los profesores implicados en el proyecto y el alumnado participante. Toda la documentación gráfica y visual recogida es importante pues forma parte de un futuro material docente destinado a todo el alumnado de la asignatura de Taller de creación e investigación artística para facilitar de forma activa, participativa y cooperativa, la adquisición de las competencias propias de la asignatura. Por esta razón, es importante generar un material de la mejor calidad posible por su trascendencia didáctica y divulgativa.

- De la falta de difusión mediática por impedimentos burocráticos y dificultades para solapar también horarios surgieron limitaciones a la hora de solicitar una transmisión de conocimientos más amplia con ayuda de los *mass media*.

5. CONCLUSIONES

Durante el proceso de elaboración se observó como el trabajo artístico cooperativo consiguió un *feedback* muy rico entre los participantes. Se pudo experimentar cómo la Mediación Artística en contextos educativos universitarios puede llegar a ser un método de innovación e investigación educativa eficaz, además de generar un espacio de creatividad e inclusión en la Facultad de Educación. Este proyecto supone el inicio del establecimiento de una red de contacto continuo entre la comunidad educativa de la Facultad de Educación y la Asociación ASSIDO para promover futuros intercambios de conocimientos y propuestas basadas en el Arte Contemporáneo como agente de mediación e inclusión tan necesarios en nuestra sociedad. Entendemos que estas acciones reales permiten la inclusión, puesto que: la plena inclusión supone una dinámica social que implica cambios en el entorno y en los participantes. Las interacciones entre personas con y sin discapacidad deben estar basadas en un verdadero interés del uno por el otro, con objetivos comunes y en términos de igualdad y sentido de pertenencia, relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social, y en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios. (Compton, Pegg y Robb, 2003,p.11).

Por otro lado, llevar a cabo este tipo de propuestas implica, además, un doble cambio en la concepción social de la actividad artística y formativa. Por un lado, asumir y transmitir al alumnado, el pleno derecho de las personas con discapacidad de disfrutar de todos los ámbitos de la cultura, así como de su formación en arte y en sus procesos creativos. Y por otro, hacer evidente el valor social y comunicativo de la creación colectiva o colaborativa, poniendo en valor no sólo en lo artístico, sino, sobre todo, en lo dialógico, relacional y vivencial del proceso creativo como medio de aprendizaje social. De esta manera, las obras exponen los modos de intercambio social, lo interactivo a través de la experiencia estética, y el proceso de comunicación, en su dimensión concreta de herramienta, que permite unir individuos y grupos humanos. (Bourriaud, 2006, p.51).

Las acciones artísticas son un derecho fundamental en el intercambio creativo de capacidades entre personas diversas desde un enfoque lúdico y de disfrute. Son un

indicador para mejorar la calidad de vida ya que contribuyen al desarrollo social, físico, emocional y cultural de cualquier persona.

La mediación artística supone un método que facilita experiencias de aprendizaje llenas de gran riqueza al permitir un intercambio de idiosincrasias donde las barreras de los prejuicios se convierten en posibilidades y en formas de coexistir. “La competencia cultural y artística pretende generar “una poética de la educación” que está relacionada con las capacidades, visiones y maneras (abiertas, dialógicas y críticas) de ser y estar en el mundo, de entendernos en las problemáticas y situaciones complejas de nuestra sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, la educación artística y cultural puede ser un contexto idóneo para repensar la educación en nuevos escenarios de participación, inclusión y ensayo para la vida. No se trata de hacer arte. Sino de ser en el arte”(Alsina y Giráldez, p.13).

REFERENCIAS

- Alsina, P. y Giráldez, A. (2012) (coord.). *La competencia cultural y artística*. Barcelona: Grao.
- Bourriaud, N. (2006) *Estética Relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo Ediciones.
- Compton, D. Pegg, S. y Robb, G. (2003) La disyuntiva de la inclusión. Crear una inclusión plena con ayuda de actividades recreativas y de estructuras sociales ostensibles para personas con discapacidad. *Adoz. Revista de estudios de ocio*. 26, pp. 9-20.
- López Fernández Cao, M y Martínez Díez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.
- López Martínez, M.D. (2019). La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en Educación Infantil. En M.D. López Martínez, E.C. Mesas Escobar y E. Santos Sánchez-Guzmán (coords.), *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* (1ªEd., Vol.10, pp .239-262). Naullibres.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Villani C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle, rapport parlementaire*. https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/9782111457089_Rapport_Villani_accessible.pdf.

CAPÍTULO 11

LOS BENEFICIOS DE LA ARTETERAPIA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA

Sandra García Martín y Victoria Eugenia Lamas Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales que pueden tener los niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA), la Arteterapia puede abrir un camino para la mejora de las habilidades sociales de estos niños, sobre todo en el ámbito de comunicación y expresión de emociones, y por tanto, este podría ser el primer paso hacia una mayor inclusión social.

En el presente trabajo de investigación, se analizan los resultados de una intervención educativa piloto en este campo, que se propone como punto de apoyo en el aula para la mejora de la calidad de vida de estos niños.

Por este motivo, el trabajo constará de dos partes fundamentales. La primera sentará las bases teóricas del estudio e intervención educativa. En ella, abordaremos en primer lugar el concepto de TEA, así como sus capacidades y sus principales necesidades educativas. A continuación, analizaremos el concepto de Arteterapia, cuáles son los objetivos y beneficios de esta disciplina, y su correspondiente aplicación a niños con TEA.

La segunda parte relativa a este estudio, constará de la elaboración y aplicación de una propuesta didáctica, donde expondremos una serie de actividades llevadas a cabo en un centro de Educación Especial, de las cuales, presentaremos sus beneficios.

Los resultados obtenidos con esta intervención nos permiten constatar que la Arteterapia es una buena herramienta para ayudar a estos niños a exteriorizar y gestionar sus emociones, favoreciendo además su creatividad. A través de esta disciplina, se ofrece a los alumnos una forma de expresión más accesible a sus capacidades, una ayuda a mejorar su estado físico y mental, para ordenar su caos mental, mejorando su comportamiento y fomentando las relaciones sociales con el adulto y sus iguales.

1.1. El concepto de TEA y sus características

Para tratar de definir y entender este concepto, y, además, observar por qué es tan importante el uso de la Arteterapia para este alumnado, tomaremos la siguiente definición de uno de los autores de referencia en este campo de investigación. En este caso, Angel Rivière (2001) define a una persona Autista como:

Aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausente -mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación (p.4).

En cuanto la evolución de este término a nivel oficial-institucional, en el DSM-IV (1994), se pretende establecer unos criterios que incluyan las situaciones de las personas con autismo afectadas a distintas edades y los distintos niveles de Cociente Intelectual. Se tiene en cuenta, por tanto, el nivel de desarrollo mental y la degradación de la conducta según la edad.

Con posterioridad, se realiza un reajuste del DSM-IV, apareciendo el DSM-IVTR (2000) se definen cinco categorías diagnosticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que cabe mencionar: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrado Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Por último, en el DSM-V, que es usado actualmente, se habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) donde se engloban los subtipos mencionados anteriormente. Por tanto, en el DSM-V, se pretende fusionar las alteraciones sociales y comunicativas, manteniéndose el criterio referido a la rigidez mental. Además, intenta clasificar estos trastornos no en base a su etiología, como lo hacía el DSM-IV, sino en cuanto a los criterios comunes.

Según nos cuenta el DSM-V, el TEA tiene deficiencias de carácter persistente en la comunicación social y en la interacción social, en diversos contextos con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Entre sus principales características, podemos destacar las siguientes:

- Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas, además la ruptura de sus rituales puede acompañarse de problemas de conducta.

- Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales. Como por ejemplo a los ruidos o sin reacción aparente al dolor. Tienen un interés inusual ante aspectos sensoriales del entorno (como insistencia por oler o tocar determinadas cosas); fascinación por luces, objetos brillantes o que giran (p. 29).

La mayoría de estas personas muestran otros retrasos en el desarrollo asociados a esta discapacidad. Según el DSM-V los niños que cumplen con los criterios de detección del autismo en la mayoría de las ocasiones tienen síntomas de otros tipos de trastornos, como: trastornos de ansiedad, afectividad, por déficit de atención e hiperactividad, del lenguaje y discapacidad intelectual. Con frecuencia el TEA se asocia a problemas conductuales, como conductas agresivas, negativismo ante órdenes o demandas, ruptura de normas sociales y situaciones emocionales negativas. No está asociado con ningún rasgo físico que lo caracterice, sino únicamente a nivel cognitivo o comportamental (A. Hervás e I. Rueda, 2018).

En ocasiones presentan retraso permanente y grave en el lenguaje. En algunos casos nunca se llega a desarrollar el lenguaje lo que hace que la conducta sea su única manifestación expresiva. Además, comúnmente muestran ansiedad por temor a una evaluación social negativa, a ciertos estímulos que han sensibilizado, ante situaciones nuevas o por la dificultad en el reconocimiento de sus emociones (A. Hervás e I. Rueda, 2018).

Para el trabajo en el aula es importante no solo conocer las conductas más frecuentes de este alumnado, sino también saber sus capacidades, para que de esta manera se puedan elegir las actividades más correctas para el desarrollo de su potencial. Según la Confederación de Autismo España (2019), destacamos entre las capacidades de las personas con TEA las siguientes: meticulosidad, curiosidad por temas muy concretos, especial conocimiento sobre temas que son de su interés, sinceridad y honestidad, respeto y cumplimiento de las reglas establecidas, buena adaptación y seguimiento de las rutinas, competencias en tareas mecánicas y repetitivas, tendencia hacia la lógica; y capacidad para escuchar sin prejuicios.

Si bien podemos identificar estas características generales, cada caso de TEA está muy individualizado, dependerá de su desarrollo personal, de los apoyos recibidos, de si presenta o no discapacidad intelectual asociada y también de su nivel de desarrollo del lenguaje. No obstante, a pesar de esta individualidad, el diagnóstico, tanto en la CIE-11 como en el DSM-V, se basa en la presencia de síntomas clínicos que sean significativos

en cuanto a dos ámbitos nucleares, que son, la disparidad en la comunicación social recíproca y la presencia de intereses restringidos y comportamientos repetitivos.

Precisamente por esta necesidad de personalización, la Arteterapia podría ofrecer el contexto idóneo de realización una propuesta de intervención en la mejora de las habilidades sociales de estos niños, por ello, pasaremos a analizar dicha herramienta.

1.2. La Arteterapia y su aplicación en niños con TEA

Mucho se habla de Arteterapia en la actualidad, y más en el contexto de confinamiento que nos ha tocado vivir. Sin embargo, no siempre el empleo del término es adecuado y la literatura científica es escasa a la hora de dar razón de experiencias educativas concretas. Por ello, creemos necesario esclarecer la definición del término, así como su diferenciación de lo que sería un taller de arte, para poder después presentar nuestra intervención.

La Asociación Americana de Arteterapia (2016) nos explica que el uso de la Arteterapia presenta una oportunidad de expresión y comunicación no verbal mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales, para fomentar la autoconciencia y el desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como un vehículo que ayuda a cada persona a encontrar una relación más compatible entre su mundo interior y exterior.

El psicólogo Jonathan García-Allen (2020) explica este concepto como una forma de terapia expresiva que usa el proceso creativo del arte para mejorar el bienestar físico y psicológico del paciente. La expresión de las propias emociones a través del arte, puede ayudar a resolver problemas del pasado y mejorar el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional, reducir el estrés y la ansiedad, mejorar el estado de conciencia, la atención o la creatividad.

Por tanto, lo que se pretende con esta disciplina, es proporcionar las herramientas necesarias para que el individuo sea capaz de manifestar ese estado de ánimo y sus emociones, lo que nos ayudará a conocer su mundo interno. El fin de esta técnica será, por tanto, encontrar la mejor manera para ayudar a cada persona a comprenderse a sí mismo y a expresarse a través de su creación.

Entre sus objetivos podemos destacar son los siguientes (Izuel y Valles, 2012):

- Fomentar una vivencia emocional integradora.
- Promover la capacidad creadora.
- Ayudar en la construcción de nuevas dimensiones personales.

- Proporcionar diferentes medios de expresión de sentimientos, emociones, pensamientos, situaciones...
- Provocar un cambio de mejoría, de liberación, un estado emocional sano en el individuo.

Dado que la idea básica en la que se sostiene la Arteterapia es la capacidad innata que tienen las personas para reflejar sus conflictos internos de un modo proyectado en el exterior, las expresiones creativas espontáneas son excelentes recursos porque reflejan emociones y sensaciones del mundo interior de la persona en su forma más original (Mendelson, 2017). A ello debemos añadir que toda actividad plástica puede tener un objetivo terapéutico dependiendo de cómo enfoquemos la actividad. En cuanto al papel del maestro, actuará de guía y acompañante, dará una idea de representación propiciando la actitud activa del alumno, fortaleciendo la seguridad en sí mismo.

Una vez definido el término, es oportuna la distinción entre éste y el realizar un taller artístico. Para explicar esta diferencia, tomaremos como referente a Diane Waller, Presidenta de la Asociación Británica de Arteterapia. Según Waller la enseñanza del Arte es la actividad que se dedica a los valores formales y estéticos del arte y por tanto no centra la atención el desarrollo psicológico de la persona, se centra en el resultado final de la obra, mientras que en la Arteterapia no importa el fin, sino el proceso, y se centra en las cualidades expresivas de la representación (Mendelson, 2017).

Para las personas con autismo el arte puede suponer el puente entre sus pensamientos internos y el mundo que le rodea, una vía de expresión y de comunicación, además, tal y como hemos podido observar durante nuestro estudio esta metodología podría servir para aliviar la tensión y estrés que estos niños desarrollan debido a su sensación de incompreensión, de no saber expresarse, de no entender lo que sienten en algunas situaciones y puede ayudarle a reconocer sus emociones y gestionarlas de una manera más adecuada. Además, dada su percepción sensorial este tipo de actividades les crea satisfacción al experimentar con diferentes materiales, técnicas y texturas, lo que hará que se muestre positivo a la hora de realizar la actividad, consiguiendo una intervención más abierta, bienestar en el individuo, y, por tanto, más aceptación de interacción y ayuda.

2. MÉTODO

Según el estudio documentado llevado a cabo, la Arteterapia trataría de ofrecer a estos niños, la posibilidad de acceder a un lenguaje expresivo a través del arte, con el que

se sienten más cómodos debido a las sensaciones que produce en el individuo y, además, como medio de comunicación más accesible que la expresión oral, debido a su compleja interacción social. Es por ello, que a lo largo de nuestra intervención se pretenderá demostrar que las actividades plásticas, son una herramienta que facilita la expresión de emociones y sentimientos, favorece las relaciones sociales entre iguales y con el adulto, y que, a su vez, puede cambiar aspectos negativos del comportamiento o actitud del individuo.

2.1. Participantes y contexto¹³

El centro educativo, en el cual se realiza la propuesta práctica de intervención, tiene un carácter público y dependiente por tanto de la Junta de Castilla y León. Es un centro de Educación Especial en el que se imparte Educación Básica Obligatoria (E.B.O.) dividido en primer y segundo ciclo y Educación Postobligatoria: Transición a la Vida Adulta (T.V.A).

El aula donde se realizará la correspondiente intervención educativa pertenecerá al segundo ciclo de E.B.O., el cual, pertenece al primer ciclo de la enseñanza básica obligatoria, donde se escolarizan niños de entre los 12 y 18 años de edad. En este nivel, se pretende enseñar a los niños los conocimientos básicos de cada materia, trabajar las habilidades sociales, las emociones y mejorar la psicomotricidad. Elementos básicos que casualmente se trabajan a través de la Arteterapia. Los cinco destinatarios que serán objeto de nuestra práctica educativa presentan necesidades educativas especiales, asociadas al Trastorno Generalizado del Desarrollo dentro de los TEA, asociado a su vez a Discapacidad Intelectual. Uno de ellos muestra una alteración grave de conducta, incluyendo heteroagresividad y conductas autolesivas, con dificultades en la interacción con el adulto, mientras que otro muestra interés social por el adulto y sus iguales, aunque le cuesta expresar las emociones negativas debido a un deseo constante de la aceptación del adulto. Los otros dos alumnos muestran falta de aceptación y seguridad en sí mismos.

2.2.1. Objetivos e hipótesis

¹³ Los datos que se exponen a continuación en relación al centro, su ubicación y el alumnado al que va dirigida la intervención no serán verídicos con el fin de proteger la identidad de los alumnos, no obstante, los datos característicos de estos, el correspondiente proceso de aplicación y su progreso será totalmente veraz.

Durante el estudio realizado sobre los beneficios de la Arteterapia, y en este caso, asociando esta metodología a niños con TEA, partimos de la hipótesis de que la Arteterapia podría servir de puente entre los pensamientos internos y el mundo que rodea a los niños con TEA, una vía de expresión y de comunicación; favoreciendo el encuentro social realizando creaciones en conjunto. Todo ello generaría un mayor bienestar y un aumento de la autoestima de nuestros alumnos con TEA.

Partiendo de estas hipótesis elaboramos los siguientes objetivos, que dividiremos en generales y específicos, para nuestra intervención.

Objetivos generales:

- Utilizar la Arteterapia como medio de expresión y comunicación, así como medio para calmar frustraciones.
- Conseguir un estado de bienestar físico y mental, mejorando conductas negativas.
- Crear un espacio de seguridad, confianza y ayuda, favoreciendo las relaciones con sus iguales y el adulto.
- Descubrir y afianzar las diferentes posibilidades motrices, sensitivas y expresivas.
- Desarrollar una actitud responsable ante los materiales utilizados en el aula, cuidando y organizando los diferentes materiales, así como su limpieza.

Objetivos específicos:

- Fomentar la confianza en sí mismo e iniciativa propia.
- Fomentar las relaciones entre los iguales y la figura del adulto.
- Utilizar las representaciones artísticas como medio de expresión de emociones y situaciones personales.
- Mejorar las conductas negativas de comportamiento y de actitud, así como las manifestaciones afectivas y de ayuda.
- Conseguir un estado de bienestar físico y personal, a través de la Arteterapia.
- Potenciar la atención, la concentración y desarrollar la creatividad.
- Favorecer la coordinación óculo-manual, la presión, motricidad fina y diferentes habilidades manuales.

En base a estos objetivos, se describen las actividades llevadas a cabo en el siguiente apartado.

2.2.2. Diseño

A través de las siguientes actividades además de pretender conseguir los objetivos propuestos, se busca que los alumnos tengan un momento de distensión, de compartir experiencias en grupo y mejorar sus relaciones sociales. Además, la experimentación de diferentes materiales, ofrecen una gran variedad de estímulos sensoriales, lo cual nos permite hablar sobre las propiedades de los diferentes materiales, sensaciones o colores, lo cual facilita que los niños comiencen a salir de ese caos físico y mental que los caracteriza.

Además, el manejo de diferentes materiales, a menudo utilizando técnicas nunca vistas anteriormente por el individuo, puede hacer que los alumnos, necesiten pedir ayuda al maestro; y por tanto, hacer que el niño salga de su individualismo y sea capaz de expresar al exterior sus dificultades, así como de lidiar con el rechazo de las relaciones sociales.

Durante el desarrollo de estas actividades, observamos algunas conductas de destrucción. Cuando los alumnos han realizado una obra y se dan cuenta de que son capaces de hacer ciertas cosas por ellos mismos, es posible que se creen inseguridades y cierta incertidumbre y decidan retroceder y emborronar su obra o destruirla. Es importante permitirse, e ir dándole tiempo para que puedan conectar no solo con el miedo, sino también con el deseo de crecer y avanzar; pues no se trata de corregir al alumno sino de acompañarle y darle seguridad.

A continuación, se muestra un cronograma con las actividades planteadas.

Actividades	Fecha de realización	Recursos materiales	Desarrollo de la actividad
<i>La Música también se pinta</i>	16 de noviembre de 2019 10:30-12:00	Reproductor de música. Pintura de dedo. Cartulinas blancas.	Para la realización de esta actividad se les plantea a los alumnos la pregunta: ¿Se puede pintar la música?, lo que dará lugar a diferentes opiniones y servirá de elemento motivador para comenzar la actividad. A continuación, se presentarán los materiales a utilizar, en este caso, pintura de dedo y pinceles para que los alumnos puedan elegir como herramienta sus propias manos o estos pinceles. Se pondrá la música, que les deberá inspirar en su obra, en este caso será El bolero de Ravel. Primeramente, realizarán una escucha con los ojos cerrados, y después, volverán a escuchar la música mientras realizan su representación.
<i>Un recuerdo para ti</i>	12 de noviembre de 2019 10:30-11:30	Lápices de colores, pinturas de cera y rotuladores. Folios.	Para comenzar, se presentará la actividad como un recuerdo que el maestro querrá llevarse de los niños, para poder recordarles necesitará poder verlos siempre que quiera, por lo que les pedirá que realicen un autorretrato.
<i>La forma de los colores</i>	19 de noviembre de 2019 10:30-11:30	Témpera. Papel Film. Pinceles. Cartulinas blancas.	Para presentar la actividad, el maestro, contará a los alumnos que van a mezclar colores y hacer formas, con las manos y sin mancharse, lo que hará que los alumnos hagan preguntas y sientan curiosidad. A continuación, el maestro pondrá chorretones de pintura de diferentes colores en una cartulina, y a continuación, lo envolverá con papel film. Entonces los alumnos podrán experimentar con la textura, las mezclas y las formas sin mancharse las manos y sintiendo la pintura.

Mándalas Disney	23 de noviembre de 2019 10:30-11:30	Lápices de colores, pinturas de cera y rotuladores. Dibujos Mándalas.	Aprovechando que los niños recientemente han visto la película del Rey León y que les ha gustado mucho, se les propondrá realizar unos Mándalas de estos personajes, no obstante, se les proporcionará otros de diferentes películas, para que puedan elegir. Tras su realización hablaremos de las emociones que sienten los personajes elegidos.
Dibujo con pompas	26 de noviembre de 2019 10:30-12:00	Pajitas. Vasos de plástico. Fairy. Témpera. Cartulinas A2.	Para presentar la actividad realizaremos una pequeña asamblea, donde plantearemos preguntas sobre las pompas: ¿Cómo son?, ¿Dónde podemos verlas?, ¿Cómo se hacen?... Después, les propondremos crear pompas de colores, y además, pintar con ellas. Para ello, todos juntos realizaremos la mezcla de agua, un chorrito de Fairy o jabón de cocina y un chorrito de témpera. Una vez tengamos la mezcla, probaremos a realizar estas pompas con una pajita. Después, haremos que estas pompas caigan sobre nuestro soporte, que podrán utilizar de manera individual o por parejas.
¿Para qué más sirve la espuma de afeitar?	30 de noviembre de 2019 10:30-11:45	Espuma de afeitar. Vasos de plástico. Témpera. Pinceles.	En esta actividad, plantearemos nuevamente a los alumnos preguntas, mostraremos un bote de espuma de afeitar, tocaremos la espuma, la oleremos y explicaremos qué sensaciones nos produce. Después, hablaremos sobre su utilidad e inventaremos nuevos usos para ella, seguidamente el maestro realizará una mezcla de espuma con témpera y veremos como el color blanco de la espuma se transforma en otro que hayamos elegido. Cada uno de ellos, realizará su propia mezcla de colores y utilizará sus manos o pinceles para crear un dibujo sobre sus cartulinas.
Nuestro Árbol de Navidad	3 de diciembre de 2019 10:30-11:00 13:00-14:00	Cartón. Espuma de afeitar. Témpera y purpurina. Vaso de plástico.	Aprovechando que se acerca la Navidad, realizaremos una pequeña asamblea hablado sobre esta época de año proponiendo a los alumnos la realización de un Árbol de Navidad. Para ello, utilizaremos la mezcla de pintura, espuma de afeitar y purpurina, utilizando cartón para su estructura y una caja para la base.

<i>Bolas Mándalas</i>	10 de diciembre de 2019 11:00-11:45	Dibujos de las bolas. Rotuladores, pinturas de cera y lápices de colores.	Puesto que tenemos nuestro propio Árbol de Navidad, tendremos que decorarlo. Hablaremos con los alumnos, sobre las decoraciones navideñas, incluyendo la decoración del árbol. A continuación, les daremos diferentes dibujos de bolas de Navidad que tendrán que decorar para después colocar ellos mismos en el Árbol.
<i>Piñas de colores</i>	14 de diciembre de 2019 10:30-11:30	Piñas y pompones.	Para seguir con las decoraciones de nuestro Árbol, utilizaremos unas piñas que decoraremos con pompones de colores. Nuevamente abriremos con los alumnos un nuevo debate, ¿De dónde vienen las piñas?, ¿Cómo son?, ¿A qué huelen?, ¿A qué nos recuerdan?, ¿Para qué se usan?... Y a continuación, decoraremos nuestras piñas y las colocaremos en el Árbol.

2.2.3. Variables e instrumentos

Para la correspondiente evaluación se realizó una observación directa individualizada, recogiendo los aspectos más relevantes a través de una rúbrica de evaluación, atendiendo principalmente, a la consecución de objetivos como, que los alumnos utilicen este medio para expresar y gestionar emociones, mejorar la confianza en sí mismo, favorecer las relaciones sociales, mejorar las conductas negativas de comportamiento y de actitud, así como las manifestaciones afectivas y de ayuda.

3. RESULTADOS

A través de las actividades planteadas, se observan las siguientes mejoras en los destinatarios, lo que corrobora los beneficios de la Arteterapia.

MEJORAS	
A1	Muestra mayor intención comunicativa con el adulto pidiendo ayuda para la realización de estas actividades, y se muestra más afectivo, en varias ocasiones pide que se le de la mano para trabajar. Mejora el control de emociones e impulsos, pues su respuesta siempre era violenta, consigue mantener la calma y se muestra relajado. Realiza de actividades comunes con sus compañeros, aunque sin interacción.
l1	Mayor autoaceptación y actitud positiva. frecuentemente mostraba conductas negativas ante la realización de cualquier tipo de actividad, sus representaciones artísticas eran negativas, así como sus expresiones verbales, donde a menudo mostraba poca auto aceptación. sus representaciones mejoran notablemente y comienza a reducir su negatividad. mostrando ayuda hacia el adulto y sus compañeros.
n1	Mayor intención comunicativa, estas actividades hacen que se sienta entusiasmado y cuente diferentes situaciones durante su realización.
c1	Mayor seguridad e independencia, comienza a comprobar que es capaz de realizar estas actividades él solo, sin la búsqueda de la aprobación del adulto.

4. DISCUSIÓN

A lo largo de este trabajo nos proponíamos conocer los efectos de la Arteterapia sobre la expresión de emociones en los niños con TEA, a nivel teórico se ha revisado multitud de bibliografía que lo fundamenta, pero tras nuestra intervención educativa con este alumnado esta teoría es afirmada, al ver el notable efecto positivo conseguido en estos niños.

Podemos afirmar que la Arteterapia no es solo una vía de expresión y de comunicación, si no que sirve como medio para aliviar la tensión y estrés que estos niños sienten debido a su sensación de incomprensión, de no saber expresarse, de no entender lo que sienten en algunas situaciones, lo que le ayuda a gestionar sus emociones de una manera más adecuada, evitando la autolesión como medio de comunicación y liberación. Además puesto que no hay forma errónea de manipular los materiales en una actividad artística, este proceso, ha afectado de forma positiva la autoestima y seguridad del alumnado, ya que puede observar avances positivos en sus actividades tras comprobar que puede hacer cosas por sí solo, así como una actitud más positiva y abierta.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo y el estudio realizado acerca de la Arteterapia, se puede concluir que las representaciones artísticas, no solo expresan el mundo consciente del individuo, sino también el inconsciente, ya que, el uso de diferentes colores en sus representaciones, reflejan el estado de ánimo del individuo. Esta disciplina facilita, por tanto, la expresión de aquellas personas que no saben o no pueden expresarse solamente con palabras, y ayuda a transmitir aquello que resulta difícil verbalizar. Estas actividades han ofrecido a nuestros alumnos un espacio de reflexión, de superación, y, por tanto, de liberación, haciéndoles sentir mejor físicamente y mentalmente.

Los niños con TEA, tienen una serie de características comunes que hemos podido comprobar, pero a su vez, cada uno de ellos es distinto, como cualquiera de nosotros. Hemos podido ver, como cada cual tenía sus propias circunstancias, intereses, capacidades y dificultades, así como diferentes personalidades e intenciones. Poco a poco, muchos de ellos han ido superando algunas barreras, gracias a estas expresiones, han trabajado sus emociones, expresado sus sentimientos, se ha favorecido la comunicación, mejorado su comportamiento, afectividad, autoestima, e incluso han mejorado sus

relaciones personales. Cada cual, ha profundizado en lo que más necesitaba perfeccionar para sentirse mejor, y en parte, se ha conseguido. Lo que corrobora la utilidad de la Arteterapia, con el apoyo de este trabajo documentado.

Estos alumnos sentían a menudo inseguridades que se han ido superando a través de esta terapia, donde todo vale, sus resultados son valorados positivamente sean cuales sean, y ellos mismos han ido viendo como son capaces de realizar cosas por sí mismos, sin necesidad de ayuda. Todo esto, no quiere decir que a través de la Arteterapia las personas con TEA se curen, pero sí es un medio que ayuda a superar algunas limitaciones.

5. REFERENCIAS

- A. Hervás, I. Rueda. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología. <https://www.neurologia.com/articulo/2018031>.
- American Art Therapy Association. (2017). About Art Therapy. <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>.
- Autismo España. (2019). TEA: Trastorno del Espectro del Autismo. Confederación Autismo España. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>.
- García-Allen, J. (2020). Arteterapia: terapia psicológica a través del arte. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/clinica/arteterapia>
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR. Barcelona: Masson. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (1997).
- Mendelson, J. M. (2017). Diferencia entre taller de Arte y arteterapia. CentrArt. <https://www.centrodearteterapia.com/singlepost/Diferencias-entre-Arte-y-Arteterapia>
- M. Izuel, J. Valles (2012). Competencias profesionales e investigación en Arteterapia. 16. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/40758>
- Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta. SA Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con trastorno del espectro autista. <https://tinyurl.com/yce8ogrr.&btnG=>

CAPÍTULO 12

DIFICULTADES EN LA ARTICULACIÓN DE LOS NIÑOS CON RETRASO DE LENGUAJE O TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Alba Ayuso Lanchares, Rosa Belén Santiago Pardo e Inés Ruíz Requies

1. INTRODUCCIÓN

Es de vital importancia incorporar el lenguaje a las aulas, tradicionalmente aspectos del lenguaje como la ortografía provocan la alarma en relación al fracaso escolar y, muchas veces, se olvidan otra serie de dificultades a nivel de lengua oral como son los problemas de articulación que es preciso conocer para incorporarlas en las programaciones del aula de los niños sin dificultades y, por supuesto, también de los niños con dificultades como son los niños con retraso del lenguaje (RL) y trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) (Sánchez, De Francisco & Santana, 1993). El desarrollo del lenguaje y en especial el fonético, es decir, de los sonidos y de los fonemas que son los elementos de la articulación (Calvo & Anaya, 2019) puede parecer predecible, ya que suele seguir un patrón de desarrollo común en todos los niños, lo podemos observar en las escalas de desarrollo, donde la mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos del desarrollo más o menos a la misma edad (Owens, 2003). Según señalan Gleason & Rather (2010), “en la adquisición de la fonología algunos niños son bastante conservadores y evitan las palabras cuya pronunciación les resulta difícil; otros están dispuestos a arriesgarse”.(p.6)

El desarrollo fonético es mayor entre los 18 meses a los 6 años, en él se pone en construcción todo el sistema fonológico que se conserva en la adultez. Ingram (1976), citado por Fikkert (2007), investigó que los niños no adquieren unos fonemas tras otros, sino unos con otros, de esta manera realizan los siguientes procesos y errores: sustitución, asimilación y simplificación de la estructura silábica y una vez que los niños llegan a los 5-6 años ya tienen adquirido la mayor parte del sistema fonológico.

1.1. Proceso de adquisición de fonemas

El desarrollo fonético-fonológico de los niños se produce en 4 etapas: a) de 0 a 12 meses, se corresponde a la etapa prelingüística, comienza con las vocalizaciones involuntarias hasta el balbuceo; b) de 12 a 18 meses, es la etapa en la que aparecen las primeras 50 palabras; c) de 18 a 4 años, etapa fonológica de procesos de simplificación y expansión del repertorio fonético; d) de 4 a 6 años, es la etapa final; a partir de este momento ya adquieren todos los fonemas (Susaníbar, et ál., 2013). La teoría de la fonología natural sugiere que los niños realizan procesos de simplificación fonológica. Se sabe que entre los 3 y 4 años es cuando más cantidad y variabilidad de procesos de simplificación fonológica existen (Coloma, et ál. 2010).

La adquisición de los fonemas es progresiva, alrededor del año el infante comienza a emitir sus primeras palabras, los primeros fonemas que articulan los niños son /p/, /b/, /m/, /a/, /i/; también articulan los fonemas oclusivos o nasales y una longitud no superior a dos sílabas. Existe una ausencia de fricativas (/f/, /x/, /y/, /θ/, /s/), africadas (/ch/) y líquidas (/l/, /r/, /rr/) y el escaso contraste entre grados de abertura vocálica (Buceta, 2011). Los fonemas se adquieren gradualmente, existe una gran variabilidad intrapersonal, esto significa que un mismo sonido a veces se produce de forma correcta y otras veces de forma incorrecta; además, existe una mayor dificultad en la realización de grupo de sonidos fricativos y de líquidos; mientras que los oclusivos sordos (/p/, /t/, /k/) y las consonantes nasales (/m/, /n/, /ñ/) suelen ser fáciles de articular, sin embargo no hay un orden fijo para la adquisición de los fonemas, esto quiere decir que la variabilidad entre los infantes es alta (Perelló, 1990). Quizás por esa variabilidad, los estudios se contradicen en algunas edades de adquisición de fonemas, aunque sí que coinciden en que los fonemas nasales y oclusivos áfonos son los que articulan de manera más temprana, y los fricativos y róticos los que articulan más tarde (Torres, et al., 2016). El estudio más actual que muestra las edades de adquisición de cada fonema es el de Susaníbar, et ál., (2013) que podemos encontrar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Edad de adquisición de los fonemas

Edad	Fonemas articulados
3 a 4 años	/m/, /ch/, /ñ/, /k/, /t/, /y/, /p/, /n/, /l/, /f/, /ua/, /ue/
4 a 5 años	/r/, /b/, /g/, /pl/, /bl/, /ie/
5 a 6 años	/cl/, /rr/, /pr/, /gl/, /fr/, /tr/, /eo/
6 a 6.6 años	/s/, /rr/, /pr/, /gl/, /fr/, /tr/, /eo/

Fuente: Susaníbar, et ál. (2013, p.29)

1.2. Dificultades fonéticas en los niños con retraso del lenguaje (RL) o trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL).

El término retraso del lenguaje carece de una definición específica, pero se emplea universalmente para identificar a niños y niñas de edades tempranas que no cumplen los hitos de desarrollo del lenguaje esperables para su edad, son sinónimos de retraso en la adquisición del lenguaje y retraso temprano del lenguaje (Hawa & Spanoudis, 2014). En cambio, el TDL sí tiene una definición específica, son niños que obtienen puntuaciones bajas en las evaluaciones del desarrollo del lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente; puede manifestarse por problemas en el vocabulario, errores en tiempos verbales o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo; estas dificultades interfieren en el rendimiento académico o laboral o en la comunicación social; no se puede explicar con discapacidad intelectual, ni sensorial, ni motor del habla o privación ambiental (American Psychiatric Association, 2014). Las características de los niños con RL y con TDL son parecidas, y una de las características que comparten es la dificultad en el aspecto fonético (Acosta, et ál., 2012).

Los niños con dificultades en el nivel fonético presentan menos verbalizaciones, articulan correctamente menos consonantes y vocales y tienen un habla más ininteligible que los niños de su edad. Los errores que más se encuentran son la omisión de sílabas átonas y de consonantes finales, y las reducciones de grupos consonánticos. Comenten errores articulatorios y los más frecuentes son en los fonemas /d/, /l/ y /r/. Los niños con TDL tienen dificultades en las oclusivas, nasales y las semiconsonantes (Barrachina, et ál., 2014). Un 33-54% de los niños con dislalias tienen dificultades para pronunciar los fonemas /s/, /θ/, /r/; entre un 17 y un 28% cometen errores en los fonemas /g/, /k/, /n/, /r/; y entre un 1 y un 11% cometen errores en los fonemas /b/, /p/, /f/, /d/, /t/, /l/ y /n/ (Perelló, 1990).

2. MÉTODO

Nuestra investigación se lleva a cabo a través de un procedimiento analítico, no experimental en el que se seleccionan casos y controles (González, et ál., 2018) con una metodología cuantitativa (López y Fachelli, 2015). La muestra de participantes es de 66 infantes, con un rango de edad comprendido entre 3 años y 5 años-7 meses, con una media de edad de 51.70 meses; es decir, 4 años-3 meses ($\sigma=10.81$). 33 participantes han sido

diagnosticados de RL, son los niños correspondientes al grupo casos (G.ca.), y 33 participantes tienen un desarrollo del lenguaje normotípico, correspondiente al grupo control (G.co.). A su vez se ha dividido a los niños en tres grupos, niños de 3, 4 y 5 años, habiendo en total 22 niños en cada grupo de edad, distribuyéndose de manera que la mitad corresponde al grupo control y la otra mitad corresponde al grupo casos.

Como instrumento de recolección de datos se ha utilizado el Registro Fonológico Inducido (Monfort & Sánchez, 1988), donde se han contabilizado las palabras mal dichas, y se ha recogido si dicen los fonemas independientemente del lugar de articulación del fonema. Para realizar el análisis estadístico empleamos el SPSS 24.0 para Windows, que nos permite obtener el análisis descriptivo por frecuencias. Posteriormente, se realiza el análisis *Kolmogorov-Smirnoff* y, como se comprueba que la muestra tiene una distribución normal, se realiza *la prueba T-student* para muestras independientes, con la finalidad de observar si existen diferencias entre el grupo casos y el control en las variables cuantitativas del registro fonológico inducido.

3. RESULTADOS

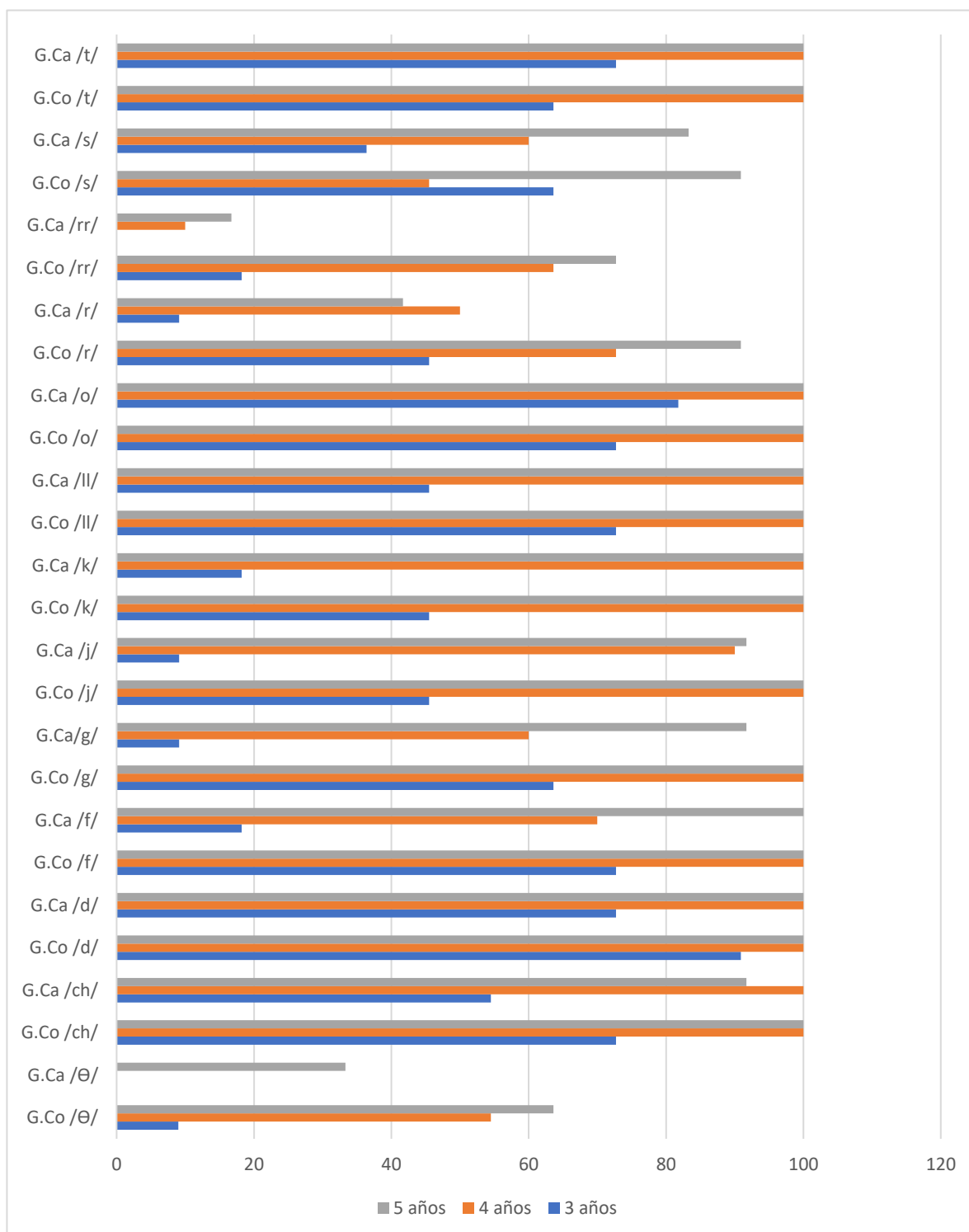
Se evaluaron los fonemas /a/, /b/, /e/, /i/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /u/ y se obtuvo un 100 % de resultados en los fonemas /a/, /e/, /i/, tanto en el grupo control como en el de casos en todas las edades. Los niños del grupo control fueron capaces de articular correctamente los fonemas /b/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /u/, sin embargo, los niños del grupo casos sí que mostraron dificultades en estos fonemas.

En concreto, en el grupo casos de los niños de tres años, un 54.5% articularon correctamente el fonema /b/, un 45.5% articularon correctamente el fonema /m/, y un 81.8% el fonema /u/; en cambio, todos los niños de cuatro y cinco años del grupo casos articularon correctamente los fonemas /b/, /m/, /u/. En cuanto a la pronunciación de los fonemas /n/, /ñ/ un 36.4% de los niños de tres años del grupo casos lo articularon correctamente, un 90% de los niños de cuatro años y todos los niños de cinco años. Finalmente, del grupo casos, un 63.6% de los niños de tres años articularon el fonema /p/, un 90% de cuatro años lo pudo articular y un 83.3% de los niños de cinco años.

En la Figura 1 encontramos el porcentaje de niños que articula correctamente todos los fonemas a excepción de los anteriormente mencionados, que no se incluyen en la tabla al articularlos correctamente todos los niños del grupo control.

Figura 1.

Porcentaje de niños del grupo control (G.Co) y del grupo casos (G.Ca) que articulan correctamente los diferentes fonemas.



Si nos centramos en el grupo control, podemos observar en la figura 1 que los niños de 3 años tienen mayores dificultades con el fonema /θ/, un 9% es capaz de articularlo; con el fonema /rr/, un 18.2% era capaz de articularlo; y los fonemas /r/, /k/, /x/, un 45.5%

son capaces de articularlo. Los fonemas en los que menos dificultades presentan son el fonema /d/, un 90.9% lo articulan correctamente; y los fonemas /ll/, /m/, /o/, un 72.7% lo articulan perfectamente. También podemos ver cómo los niños de 4 años del grupo control son capaces de articular todos los fonemas menos /s/ que son capaces de articularlo un 45.5%, /θ/ un 54.5%, /rr/ un 63.6% y /r/ un 72.7%. Además, se observa que los niños de 5 años son capaces de articular todos los fonemas, a excepción de /θ/ que es capaz de articularlo un 63.6%, /rr/ un 71.7% y /r/ un 90.9%.

Cuando nos fijamos en los resultados del grupo casos, vemos que los niños de tres años tienen grandes dificultades en los fonemas /θ/ y /rr/ ya que ninguno es capaz de articularlo, un 9.1% es capaz de articular los fonemas /g/ y /x/, un 8.2% es capaz de articular el fonema /f/. Los fonemas en los que menos dificultades tienen son /a/, /e/ e /i/ que son capaces de decirlos todos los niños; el fonema /u/ es capaz de articularlo un 81.8%, los fonemas /t/ y /d/ un 72.7%; y el fonema /p/ un 63.6%,

Si comparamos los resultados del grupo control y del grupo casos, encontramos que hay grandes diferencias en algunos fonemas; en todos los fonemas existen mayores dificultades en el grupo casos respecto al grupo control, excepto a la edad de tres años el fonema /o/ (G.co=72.7% y G.ca=81.8%) y a los cuatro años el fonema /s/ (G.co=45.5% y G.ca=60%). En la Tabla 2 se colocan los fonemas atendiendo a la diferencia existente entre el porcentaje de articulación entre el grupo control y el grupo casos, es decir en los primeros fonemas existe una gran diferencia entre la articulación del grupo control y casos, y en los últimos existe una menor diferencia:

Tabla 2.

Fonemas por orden de mayor a menor diferencia de porcentaje de articulación correcta entre el grupo control y el grupo casos.

3 AÑOS		4 AÑOS		5 AÑOS	
/g/	G.Co=63.6% G.Ca=9.1%	/θ/	G.Co=54.5%, G.Ca=0%	/rr/	G.Co=71.7%, G.Ca= 16.7%
/f/	G.Co=71.7%, G.Ca=18.2%	/rr/	G.Co=63.6%, G.Ca=10%	/r/	G.Co=90.9, G.Ca=41.7%
/x/	G.Co=45.5%, G.Ca=9.1%	/g/	G.Co=100%, G.Ca=60%	/θ/	G.Co=63.6%, G.Ca=33.3%
/r/	G.Co=45.5%, G.Ca=9.1%	/f/	G.Co=100%, G.Ca=70%	/g/	G.Co=100%, G.Ca=91.7%
/s/	G.Co=63.6%, G.Ca=36.4%	/r/	G.Co=72.7%, G.Ca=50%	/x/	G.Co=100%, G.Ca=91.7%

/ll/	G.Co=72.7%, G.Ca=45.5%	/x/	G.Co=100%, G.Ca=90%	/s/	G.Co=90.9%, G.Ca=83.3%
/k/	G.Co=45.5%, G.Ca=18.2%	/k/	G.Co=100%, G.Ca=100%	/ch/	G.Co=100%, G.Ca=92.7%
/rr/	G.Co=18.2%, G.Ca=0%	/ll/		/k/	G.Co=100%, G.Ca=100%
/ch/	G.Co=72.7%, G.Ca=54.5%	/o/		/ll/	
/d/	G.Co=90.9%, G.Ca=72.7%)	/ch/		/o/	
/θ/	G.Co= 9%, G.Ca=0%	/d/		/d/	
/t/	G.Co= 63.6%, G.Ca=72.7%	/t/		/f/	
				/t/	

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la Tabla 2, que existe una mayor diferencia en el grupo de tres años, que en el de cuatro y en el de cinco años.

En la tabla 3, encontramos la prueba t-student de muestras independientes de ambos grupos

Tabla 3.

Prueba T-Student para muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
RFI Palabras	Se asumen varianzas iguales	2,029	,159	-4,973	64	,000	-15,939	3,205	-22,343	-9,536
	No se asumen varianzas iguales			-4,973	61,646	,000	-15,939	3,205	-22,348	-9,531

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3, vemos cómo el nivel de significancia de la *prueba de Levene* es de $0.159 > 0.05$, por lo que se asumen la similitud de las varianzas; y observamos en la *prueba T de student* para muestras independientes que el nivel de significancia es de $0.00 < 0.05$ por lo que se asume que hay una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tabla 4.

Análisis descriptivo por grupos

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
RFI Palabras	Control	33	22,97	14,236	2,478
	Casos	33	38,91	11,679	2,033

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, observamos cómo la media de las palabras mal pronunciadas por el grupo control es de 22.97, y en el grupo casos es de 38.91, por lo que podemos observar que la media de palabras mal pronunciadas es mucho mayor en el grupo casos que en grupo control.

4. DISCUSIÓN

Tras los resultado expuestos podemos deducir que los niños con RL y TDL presentan mayores dificultades en el nivel fonético que los niños con un desarrollo normotípico del lenguaje, tal como explican a su vez, Acosta, Moreno & Axpe (2012). A su vez encontramos que, en general, tanto los niños con retraso del lenguaje como los niños sin retraso del lenguaje tienen mayores dificultades en las edades de 3 a 4 años que en el resto de los grupos de edad, esto puede ser debido a que en estas edades es cuando se producen más cantidad y variabilidad de procesos de simplificación fonológica (Coloma, et al., 2010).

En nuestro caso, todos los niños del grupo control son capaces de articular correctamente los fonemas /p/, /b/, /m/, /a/, /i/, que corresponden a los que primero pronuncian los niños (Buceta, 2011; Perelló, 1990); en cambio, los niños de tres años con RL y TDL sí que muestran dificultades en estos fonemas. Buceta (2011) expone que existen grandes dificultades con las fricativas (/f/, /x/, /y/, /θ/, /s/), africadas (/ch/) y líquidas (/l/, /r/, /rr/) como ha ocurrido en este estudio, en el que se encuentran muchas dificultades en todas las edades en estos fonemas, aunque cuanto más mayores son los niños menos dificultades aparecen; a excepción del fonema /l/ que encontramos que los participantes del estudio lo dicen correctamente.

Comparando los errores de los niños con dificultades del lenguaje con los niños sin dificultades, descubrimos que los niños de tres años tienen mayores dificultades en los fonemas /s/, /f/ y /x/; mientras que los niños de cuatro años tienen dificultades en los fonemas /θ/, /rr/ y /s/; y los niños de cinco años en /r/, /rr/ y /θ/. Comprobamos que el fonema /r/ aparece en los 5 años y Barrachina, et al., (2014) lo consideran como uno de los errores más frecuentes. Perelló (1990) expone que un 33-54% de los niños con dislalias tienen dificultades para pronunciar los fonemas /s/, /θ/, /r/, y podemos encontrar que los niños con dificultades tienen problema en estos fonemas.

5. CONCLUSIONES

Para concluir podemos afirmar que los niños con RL y TDL tienen mayores dificultades en su desarrollo fonético que los niños con un desarrollo normalizado del lenguaje.

Lo que significa que se realice una evaluación de la articulación de los niños con RL y TDL es conveniente fijarse en los fonemas que hemos determinado dependiendo de la edad, los fonemas /s/, /f/ y /x/, en los niños de cuatro años /θ/, /rr/ y /s/, ya que son los fonemas en los que más dificultades presentan respecto a los niños sin dificultades, por ello es importante tenerlo en cuenta para incorporarlo a la programación didáctica del aula, sobre todo si hay niños con RL y/o TDL en ellas.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica* 11(1) 279-291.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ª Edición. DSM-5. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Barrachina, L. A., Aguado, G., i Pera, M. C. C., & Sanz-Torrent, M. (2014). *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención* (Vol. 294). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Buceta M. J. (2011). *Manual de Atención Temprana*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Calvo, F., & Anaya, N. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, SA.

- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género. *Revista signos*, 43(72), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000100002>
- Fikkert, P. (2007). Acquiring phonology. En P. Lacy (ed.), *The Cambridge Handbook of phonology* (pp. 537-554) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educación.
- González-Garay, A., Díaz-García, L., Chiharu, M., Anzo-Orsorio, A., & García-de la Puente, S. (2018). Generalidades de los estudios de casos y controles. *Acta pediátrica de México*, 39(1), 72-80.
- Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in developmental disabilities*, 35(2), 400-407. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.027>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona
- Monfort, M., & Sánchez, A. J. (1988). Registro fonológico inducido. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 8(2), 88-96.
- Owens, J. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Traducción, adaptación y autoría parte española Caps. 10 y 12 Escudero, A.J. Pearson Educación.
- Perelló J. (1990). *Trastornos del habla*: 5ª edición. Masson.
- Sánchez, O. G., de Francisco, I. R., & Santana, A. P. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 59-66.
- Susaníbar, F., Huamaní, O., & Dioses, A. (2013). Adquisición fonética-fonológica. *Rev. Digit EOS Perú*, 1(1), 19-36.
- Torres, F., Pino, J., Peñaloza, C., Rojas, D., Fernández, M. A., Castro, P., ... & Hormazábal, K. (2016). Comparación de criterios para determinar la edad de adquisición de fonemas lateral y róticos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2016.44149>

CAPÍTULO 13

ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES VS ALUMNOS COMUNES. DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA MOTRIZ

Arkaitz Zubizarreta Cortadi y Odei Etxeberria Delgado

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos motivacionales tienen gran influencia en el aprendizaje académico (Winne y Nesbit, 2010), siendo la motivación que tienen los estudiantes, un factor regulador al realizar las tareas de la escuela (Alonso Tapia, 2005). Por este motivo resultan relevantes estudios que aporten evidencia sobre la motivación en contextos educativos.

En este estudio se pretenden aportar más evidencia sobre las motivaciones para la práctica motriz en los ámbitos educativos, tratando de conocer qué motiva a los estudiantes con altas capacidades y estudiantes comunes al realizar práctica motriz.

Al hablar de la motivación para la práctica, una de las primeras y más completas definiciones sobre motivación se encuentran en la obra de Krech (1962, citado en Castro Sánchez, 2019), quien indica que la motivación, es el impulso a actuar que puede provenir de un estímulo externo (contexto, ambiente), o puede ser impulsado por los procesos mentales internos (cognición), de la persona. La motivación, determina la intensidad y continuación en la realización de una conducta concreta en la que parámetros de tipo cognitivo, social, biológico y emocional intervienen sobre ella (Hernández, Jiménez, Guadarrama, y Rivera, 2016).

Las formas autónomas de motivación (identificación y motivación intrínseca), son las formas más duraderas de motivación, y están estrechamente relacionadas al éxito académico, y al bienestar psicológico (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991).

Dentro del contexto deportivo, Ródenas (2015), entiende la motivación como el resultado de la interacción entre las variables cognitivas, biológicas, sociales y emocionales que determinarán en la elección, intensidad, persistencia y rendimiento en una la actividad. Por tanto, se puede considerar que la motivación influye en el aumento, mantenimiento o disminución de la conducta, en función de cómo interactúen estas variables mencionadas (Deci y Ryan, 1985). Así pues, En el contexto deportivo, la motivación se va a ver influenciada por la percepción de éxito y la percepción de

competencia que tenga el practicante (Vizcarra, 2003). La persona, puede entender el éxito como un avance en la adquisición de habilidades o competencias, sin tener que compararse con los demás practicantes; pero también puede ser entendido como realizar las tareas mejor que los que le rodean, sin tener en cuenta la calidad de la tarea realizada (Deci y Ryan, 2012). El origen de estas ideas, se encuentra en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) y en las Teorías de Orientaciones de Metas de Nicholls (1984, 1989).

La teoría de orientación de metas de Nicholls (1989), complementa a la Teoría de la Autodeterminación, está basada en los estudios realizados en la década de los ochenta en el contexto educativo (Dweck, Elliot y Mussen 1983; Nicholls, 1984; Ames y Archer, 1988). Así, el compendio de las teorías citadas, establecen un marco teórico que sirve de base para el estudio de los factores motivacionales presentes en el ámbito deportivo (Spray, 2000).

Nicholls (1984), explica que según cómo entienda el éxito de la tarea cada persona, esto es, que metas de logro tenga, la conducta y respuestas, se van a ver influidas en función de esas metas, por lo que la persona, percibirá, analizará y procesará la información, y puede que reaccione de manera diferente frente a una misma acción. Así Pintrich (2000), explica que los objetivos que se plantean las personas, no son rasgos en el sentido clásico de la personalidad, son representaciones cognitivas, y pueden mostrar tanto estabilidad intraindividual como sensibilidad contextual.

En la literatura científica, se habla de dos principales agrupaciones para entender el logro en la tarea. En la primera agrupación, se busca el logro en la tarea en sí misma, el individuo desarrolla metas de acción que se basan en evaluaciones de habilidades de la intervención propia, o de implicación hacia la tarea. La Orientación Motivacional tenderá hacia la mejora personal, basada en pautas de aprendizaje (Nicholls, 1984; 1989). Estas metas de aprendizaje, se utilizan para mejorar la competencia, y entender o dominar alguna nueva tarea (Dweck 1986).

La segunda gran agrupación para entender el logro en la tarea (el éxito), es la de las personas que entienden el éxito como algo extrínseco a la tarea. Entienden que ha sido exitosos, cuando vencen a los rivales, u obtienen más puntos que los demás... Esta motivación, está basada en criterios de rendimiento, normalmente cuantitativos. Esta agrupación se denomina Orientación Motivacional al ego (Nicholls, 1984; 1989) o metas de performance (Dweck 1986) y se centran en la consecución de juicios positivos realizados extrínsecamente de la tarea con respecto a la competencia personal. Como bien

explica Duda (2001, p. 59): “Cuando se está implicado en la tarea, las percepciones de competencia son autorreferenciadas y las experiencias de dominio de la tarea, de esfuerzo, de aprendizaje, y/o mejora personal producen un sentimiento de éxito”. Por el contrario, si se orientado hacia el ego, la competencia percibida está supeditada a causas normativas y externas del individuo como, por ejemplo, hacer más puntos que los demás participantes.

En la misma línea, González Valero (2001), habla de dos formas diferentes de entender el logro. Las expectativas de eficacia, relacionadas con la conducta de la persona, y las expectativas de resultado, donde el logro viene condicionado por el resultado, normalmente en valores cuantitativos.

La Teoría de Metas de Logro se ha utilizado ampliamente en el contexto deportivo (Nicholls, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda, 1995; Duda y Whitehead, 1998; Duda, 2001).

El concepto de altas capacidades ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. En el informe que Marland (1972) publicó asevera que los niños de altas capacidades son identificados por personas cualificadas profesionalmente por sus destacadas capacidades y sus altos logros, añadiendo que estos “requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad” Marland (1972 p. 10).

Profundizando en el trabajo de Marland (1972) afirma que en los y las alumnas con altas capacidades se pueden identificar capacidades en diferentes ámbitos como son: habilidades intelectuales generales, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, habilidades para el liderazgo, artes visuales y de representación y habilidades psicomotoras (Peña del Agua 2001). A su vez la misma autora argumenta que en esta definición se han dejado de lado aspectos importantes, como por ejemplo la motivación y los aspectos sociales.

Más adelante la asociación Gifted and Talented Children's Act definió a los y las niñas con altas capacidades como

“aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las relaciones artísticas y visuales, que requieren servicios

especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la escuela regular” (Tyle IX, Part a sec. 902; citado por Acereda y Sastre, 1998 p. 64).

Recientemente, Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius y Dixson (2019) aseveran que, los estudiantes superdotados son aquellos que exhiben un desempeño superior, en un determinado dominio, en comparación a sus iguales. Proponiendo que la capacidad que se practica, mejora la eficacia de dicha practica y así, contribuye a una mayor autogestión del desarrollo del talento. Aunque la literatura empírica de dominios múltiples (Subotnik y cols. 2019) sugiere que todavía hay muchos trabajo por hacer para conciliar el potencial, los logros, la experiencia y la eminencia, así como el desarrollo del talento.

Los estudiantes con altas capacidades, al igual que los estudiantes comunes, necesitan estar motivados para poder desarrollar eficazmente sus capacidades. Para ello, es necesario adaptar una metodología. La metodología de estos alumnos deberá cumplir con los once puntos que se describen a continuación (Vidal Valero 2018, p. 39-40):

- 1.- Partir del nivel de desarrollo de los alumno y alumnas, teniendo en cuenta las motivaciones hacia la actividad física.
- 2.- Atender a la diversidad, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.
- 3.- Promover aprendizajes autónomos y significativos, así como la participación, el trabajo en equipo y la creatividad.
- 4.- Plantear retos que despierten el interés en el proceso de aprendizaje.
- 5.- Promover un clima libre de tensiones, procurando un trato cálido y ameno, pero siempre desde el respeto.
- 6.- Contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.
- 7.- Socialización: fomentar las relaciones de igualdad y coeducación, puesto que favorecen la confrontación de puntos de vista, y disminuye los impulsos agresivos.
- 8.- La enseñanza individualizada frente a la masiva.
- 9.- Favorecen los estilos de producción frente a los de reproducción.
- 10.- La utilización de aprendizaje cooperativo, los roles y los retos cooperativos.
- 11.- La participación del deportista en su proceso de evaluación.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio con diseño ex post-facto, de carácter descriptivo e inferencial. El muestreo se realizó por conveniencia.

2.1. Participantes.

La muestra de este estudio fue obtenida en una Escuela de Educación Primaria especializada en recibir alumnos de altas capacidades. Se realizaron 104 encuestas, 25% a estudiantes de tercero de primaria, 27% en cuarto de primaria, 26% en quinto y 22% en sexto. Si observamos la muestra en función del sexo, el 53% son chicos y el 47% chicas. Los alumnos y alumnas catalogados de altas capacidades componen el 16% de la muestra.

Tabla 1.

Distribución de la muestra en función del sexo, capacidad del alumnado y curso académico.

	N	%
Sexo		
Chico	55	53
Chica	49	47
Catalogados en altas capacidades		
Si	17	16
No	87	84
Curso académico		
3er curso (9-10 años edad)	26	25
4to curso (10-11 años edad)	28	27
5to curso (11-12 años edad)	27	26
6to curso (12-13 años edad)	23	22

2.2. Instrumentos.

Para medir las variables socio-demográficas y de contexto se creó un cuestionario “ad-hoc” acompañado de 2 cuestionarios, ya validados, conformando un formulario preparado para su aplicación. Los cuestionarios utilizados son:

1. Cuestionario de Orientación Motivacional al ego y a la tarea en el Deporte (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, cuyo acrónimo es TEOSQ) (Duda, 1989), en su versión traducida por Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, (1997). Este cuestionario fue diseñado especialmente para medir la orientación de las personas hacia la tarea y hacia el ego en el ámbito deportivo. El instrumento de evaluación diferencia

dos dimensiones, Orientación a la Tarea (OT) y Orientación al Ego (OE) en la práctica deportiva. Consta de 13 ítems. La fiabilidad y validez del instrumento ha sido demostrada en numerosos trabajos en diversos deportes de distintos niveles de competición, y con muestras de diferentes países. Los coeficientes alpha de Cronbach del cuestionario encontrados para cada una de las dimensiones fueron las siguientes: Orientación a la Tarea entre 0.62 y 0.87, y para el factor Orientación Ego, entre 0.68 y 0.91.

2. Cuestionario de Motivos de la actividad física revisada (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldom (1997) (MPAM-R). Este cuestionario Dispone de 30 preguntas, utiliza una escala Likert entre 1-7. Mide las motivaciones de practica en 5 dimensiones, Disfrute, Apariencia, Social, fitness y Competencia.

No hay ítems inversos en los instrumentos utilizados.

2.3. Procedimiento.

Para la aplicación del cuestionario, primero se contactó con la escuela especializada en la captación de alumnos con altas capacidades. Se les explicó la finalidad de la investigación y se consensuó la manera de encuestar al alumnado.

Se informó a cada alumno que su participación, que era voluntaria, ayudaría a mejorar el conocimiento sobre la actividad física y la motivación hacia su práctica. Se les informo de que sus respuestas serían anónimas y confidenciales. Y que el tratamiento de los datos se ajustará a lo dispuesto en la ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre).

Todos los participantes contestaron a la encuesta TEOSQ, pero solo los que realizaban deporte extraescolar contestaron a la encuesta MPAM-R.

3. RESULTADOS

Tras comprobar la normalidad de los datos, mediante la prueba Kolgorov-Smirnov, la homoestacidad de varianzas con el test de Levene y la linealidad de los datos, se procedió a realizar un estadístico descriptivo para encontrar la media aritmética y su desviación típica (M, DT) en función de las diferentes variables estudiadas. Para analizar en más profundidad la diferencia entre variables, se realizaron diferencia de medias mediante prueba T-test. El análisis de datos se realizó con el programa IBM SPSS v. 24.

Los análisis descriptivos en función de la Orientación Motivacional muestran que sobre la Orientación hacia la tarea (OT) el alumnado ha obtenido una puntuación media

de 4,00 ($\pm 0,72$), y sobre la Orientación Motivacional hacia el Ego (OE) han puntuado 3,23 ($\pm 0,81$) de media.

Tabla 2.

Valores medios de OM de la muestra completa.

Orientación Motivacional	N	Media	Desviación estándar (DS)
OT	104	4,00	,71
OE	104	3,23	,80

Los análisis descriptivos en función de los Motivos de la actividad física (MPAM-R) muestran puntuaciones medias de 5,94 ($\pm 0,93$) motivados hacia el Disfrute, 4,43 ($\pm 1,54$) hacia la apariencia, 5,6951 ($\pm 1,02$) hacia motivación Social, 5,50 ($\pm 1,19$) hacia el Fitness y 5,51 ($\pm 1,03$) hacia la Competencia.

Tabla 3.

Valores medios de MPAM-R de la muestra completa.

Tipos de motivación	N	Media	DS
Disfrute	82	5,97	,92
Apariencia	82	4,42	1,54
Social	82	5,69	1,01
Fitness	82	5,50	1,18
Competencia	82	5,51	1,03

Con el objetivo de profundizar en los valores obtenidos sobre la Orientación Motivacional en función del sexo, de las capacidades del alumno y el curso académico, se realizó un análisis estadístico de comparación de medias, mediante Prueba T-test.

En función del sexo los resultados señalan que los tanto los chicos como las chicas obtienen medias similares tanto en OT como en OE. Los chicos valoran con una puntuación media de 4,01 la OT y las chicas 3,99. Con respecto a la OE los chicos valoran con una puntuación media de 3,24 y las chicas con 3,22. Ninguna de diferencias de medias son significativas.

Tabla 4.

OM en función del sexo.

Orientación Motivacional	sexo	N	Media	DS	sig
Tarea	chico	55	4,01	,67	,89
	chica	49	3,99	,76	
Ego	chico	55	3,24	,84	,88
	chica	49	3,22	,76	

Los resultados de la Orientación Motivacional en función de las capacidades del alumnado los resultados señalan que los tanto los estudiantes catalogados en altas capacidades como los no catalogados obtienen medias similares tanto en OT como en OE. Ninguna de las diferencias de medias es significativas.

Tabla 5.

OM en función de la capacidad del alumnado.

Orientación Motivacional	Catalogados en altas capacidades	N	Media	DS	sig
Tarea	no	87	3,99	,71	,77
	si	17	4,05	,74	
Ego	no	87	3,23	,81	,92
	si	17	3,21	,78	

Una vez finalizado las comparaciones de medias del cuestionario sobre Orientación Motivacional, se analizarán los resultados del cuestionario MPAM-R.

En función del sexo los resultados señalan que los tanto los chicos como las chicas obtienen medias similares tanto en todas las categorías a excepción de la Social en el que los chicos puntúan 5,61 y las chicas 5,81 no siendo estas diferencias significativas.

Tabla 6.

MPAM-R en función del sexo.

Tipo de motivación	Chica (Media ± DS)	Chico (Media ± DS)	Sig.
Disfrute	6,05±0,85	5,92±0,98	,51
Apariencia	4,53±1,60	4,35±1,51	,62
Social	5,81±1,11	5,61±0,95	,40
Fitness	5,44±1,13	5,55±1,24	,68

Competencia	5,51±1,14	5,51±0,96	,97

En función de las capacidades del alumnado, los resultados señalan que los alumnos catalogados con altas capacidades obtienen puntuaciones medias mayores en los motivos de Disfrute, Social, Fitness y sobre todo en Competencia (sig 0,08) y menores en motivos de apariencia. Ninguna de estas diferencias es significativa.

Tabla 7.

MPAM-R en función de la catalogación del alumnado.

Tipos de motivación	Catalogados en altas capacidades	N	Media	DS	sig
Disfrute	No	66	5,93	,86	,49
	Si	16	6,11	1,16	
Apariencia	No	66	4,48	1,60	,51
	Si	16	4,19	1,27	
Social	No	66	5,67	1,00	,71
	Si	16	5,78	1,08	
Fitness	No	66	5,41	1,21	,19
	Si	16	5,85	1,01	
Competencia	No	66	5,41	,95	,08
	Si	16	5,91	1,26	

4. DISCUSIÓN.

La Orientación Motivacional (OM) en función del sexo. Tomando como referencia el sexo de los y las estudiantes, en esta investigación se observa que los chicos y las chicas obtienen puntuaciones medias similares, al igual que en el meta-análisis de Lochbaum y cols., (2016), en el que se revisaron un total de 260 estudios desde 1989, hasta abril del 2016, en los que se comparó las orientaciones motivacionales en el deporte competitivo. Los resultados de dicho meta-análisis no pudieron confirmar la hipótesis de Duda (1989) la cual afirma que, las chicas están significativamente más orientadas a la tarea y los chicos más orientados al ego. Tampoco el estudio de Cecchini y cols. (2004), con 96 atletas cadetes, obtuvieron diferencias en OM en función del sexo de los y las participantes. Lo mismo ocurrió en el estudio de Boyd y cols., (2014), quienes encontraron cifras similares de implicación en la tarea y en el ego, en chicos y chicas. Sin

embargo, en las investigaciones de Guillén, Álvarez-Malé, García-Arencibia, y Dieppa-León, (2007), Ewing, (1981), Duda (1989) y Kang, Gill, Acevedo, y Deeter, (1990) concluyeron que, en entornos competitivos, las chicas están significativamente más orientadas a la tarea y los chicos más orientados al ego. En esta misma línea, Recours, Souville y Griffet (2004) afirman que las chicas, dan prioridad a los aspectos sociales frente a los chicos, que priorizan la competición. Esta importancia de los motivos sociales a la hora de la práctica deportiva también se observa en los datos de esta investigación, en la que las chicas puntúan más alto este motivo en comparación a los chicos. Por ello, dada la diferencia de resultados que se observa en la bibliografía revisada, se insiste en la necesidad de continuar investigando sobre estas variables.

Al observar los datos sobre la Motivación para la práctica deportiva de los y las alumnas, los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por Fernández y Soidán (2010), Castillo, Balaguer y Duda (2000), Sit, Kerr y Wong (2008), Gómez- López, Ruiz, García, Granero y Piéron (2009) y en un estudio realizado en la educación secundaria, en los que los escolares nombran el Disfrute como principal razón para la práctica deportiva. Por la misma línea, Frederick-Recascino y Schuster Smithek (2003) aseveran que la Diversión, la Competencia y la relación Social tienen más peso que la apariencia y el Fitness a la hora de realizar deporte.

Profundizando en las motivaciones de los alumnos catalogados en altas capacidades puntúan más alto en razones que se pueden considerar de motivación intrínseca (Disfrute, Fitness y Competencia) que los alumnos comunes. Estos últimos obtienen de puntaje medio mayores en la motivación más extrínseca (Apariencia). Aunque las diferencias entre las puntuaciones medias no son estadísticamente significativas.

Por otro lado, se puede pensar que, al realizarse la catalogación del alumnado en altas capacidades por capacidades cognitivas y al no utilizar el desarrollo motor del alumnado, los alumnos de altas capacidades (cognitivas) tienen similares características motoras que el alumnado común. Por ende, los alumnos y alumnas catalogados en altas capacidades no tienen por qué destacar en las capacidades motoras puesto que, en los mecanismos utilizados a la hora de identificar al alumnado en altas capacidades, solo se tienen en cuenta las capacidades cognitivas del alumnado, dejando de lado el desarrollo motor de estos.

Por último, se piensa que también se deberían tenerse en cuenta las altas capacidades en competencia motriz a la hora de identificar los niños con altas capacidades, para poder prestar especial atención y no establecer límites a su desarrollo. Así, en algunas escuelas

existen itinerarios para identificar y dar un desarrollo más adecuado a las altas capacidades cognitivas de los y las alumnos, pero se olvidan de observar las altas capacidades en aspectos motores de estos alumnos.

5. CONCLUSIONES

En este apartado se comenzará presentado las conclusiones obtenidas tras el análisis y reflexión de los resultados.

El disfrute parece ser la principal razón para realizar la práctica deportiva escolar, tanto en alumnos catalogados como de altas capacidades como en los alumnos comunes.

En la detención de alumnos de altas capacidades, no se tiene en cuenta la capacidad motora de los y las alumnas. Los alumnos que poseen altas capacidades en competencia motora, también requieren de programas educativos y servicios más allá de los que ofrece los programas escolares comunes, para poder un desarrollo adecuado de sus capacidades. Teniendo en cuenta que la importancia de la diversión a la hora de la practica motriz.

Tomando como referencia el sexo de los y las estudiantes, los chicos y las chicas obtienen puntuaciones medias similares, tanto en orientación a la tarea y al Ego. Por el contrario, otros estudios muestran datos en los que, las chicas están significativamente más orientadas a la tarea y los chicos más orientados al ego, por ello, dada la diferencia de resultados que se observa en la bibliografía revisada, se insiste en la necesidad de continuar investigando sobre estas variables.

REFERENCIAS

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). La superdotación. Editorial Síntesis.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. In 4th European Conference of Psychological Assessment (Vol. 76).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

- Boyd, M., Kim, M. S., Ensari, N., & Yin, Z. (2014). Perceived motivational team climate in relation to task and social cohesion among male college athletes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(2), 115-123.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., & Merita, M. L. G. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3), 505-515.
- Castejón Oliva, F. J. (1997). Manual del maestro especialista en Educación Física.
- Castro Sánchez, M. (2019). Análisis de diversos factores psicológicos en diferentes modalidades deportivas en función del nivel competitivo. Universidad de Jaen.
- Cecchini Estrada, J. A., González-Mesa, C., Carmona Álvarez, Á. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1).
- Chin, N. S., Khoo, S., & Low, W. Y. (2012). Self-determination and goal orientation in track and 33, 151-161.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (1995). Motivation in sport settings: A goal perspective approach.
- Duda, J. L. (2001). Ejercicio físico, motivación, salud: Aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. In *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 271-282). Editorial Marfil.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 172.

- Dweck, C. S., Elliot, E. S., & Mussen, P. H. (1983). Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development.
- Ewing, M. E. Goal Setting: Principles for the Coach and Athlete. (1981). 107.
- Fraile, A., & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista internacional de sociología*, 64(44), 85-109.
- Frederick-Recascino, C. M., & Schuster-Smith, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of sport behaviour*, 26(3), 240-254.
- Fernández, D. A., & Soidán, J. L. G. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, 8(1), 128-138.
- Gómez López, M., Ruiz Juan, F., García Montes, M. E., Granero Gallegos, A., & Piéron, M. (2009). Reasons mentioned by university student who practice physical and sporting activities. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 519-532.
- Gonzalez Valeiro, M. (2001). El comportamiento de los alumnos en las clases de Educación Física: procesos motores y su influencia en el aprendizaje. Bases educativas de la actividad física y el deporte (pp. 121-136). Síntesis.
- Guillén García, F., Álvarez Malé, M. L., García Arencibia, S., & Dieppa León, M. (2007). Motivos de participación deportiva en natación competitiva en niños y jóvenes. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 7(2), 59-74.
<https://revistas.um.es/cpd/article/view/54601>
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., & Rivera, Á. E. (2016). Perception of the motivation and satisfaction received from the tutoring in graduate studies. *Formacion Universitaria*, 49-59.
- Lochbaum, M., Kallinen, V., & Kontinen, N. (2017). Task and ego goal orientations across the youth sports experience. *Studia sportiva*, 11(2), 99-105.
- Marland Jr, S. P. (1972). Career Education: Every Student Headed for a Goal. *American Vocational Journal*.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. *Motivation in sport and exercise*, 31-56.
- Kang, L., Gill, D. L., Acevedo, E. O., & Deeter, T. E. (1990). Competitive orientations among athletes and nonathletes in Taiwan. *International Journal of Sport Psychology*.
- Peña del Agua, A. M. (2001). Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta*, (77), 59-76.

- Recours, R. A., Souville, M., & Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 1-22.
- Renzulli, J. S. (1977). The Enrichment Triad Model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Ródenas Cuenca, L. T. (2015). Clima motivacional, motivación y cohesión: Un estudio en el fútbol base.
- Royo, J. (2019). Asociación de Altas Capacidades de Gipuzkoa: Alcagi. España.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter?. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3_suppl), 1207-1215.
- Sit, C. H., Kerr, J. H., & Wong, I. T. (2008). Motives for and barriers to physical activity participation in middle-aged Chinese women. *Psychology of Sport and exercise*, 9(3), 266-283.
- Subotnik RF, Olszewski-Kubilius P, Worrell FC, eds. 2019. The Psychology of High Performance: Developing Human Potential Into Domain-Specific Talent. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. In press
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, 209-242.
- Vidal Valero, S. (2018). *Actividad física y altas capacidades: propuestas didácticas*. Barcelona. Horsori.
- Vizcarra Morales, M. T. (2004). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. "*Annual review of psychology*", 70, 551-576.

CAPÍTULO 14

CARACTERIZACIÓN DEL AUTISMO Y SU PROBLEMÁTICA EN LA ESCOLARIZACIÓN ACTUAL

Alma María Iñigo Martínez y José Quintanal Díaz

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el autismo es uno de los trastornos que pasa de algún modo desapercibido en la sociedad. En parte puede deberse a que es un trastorno “invisible”, sin características fisiológicas, o por la ignorancia que las personas presentan hacia él ya que la OMS comienza a tener en cuenta los trastornos mentales en el siglo XX, por lo que no es de extrañar que este tema sea un tanto desconocido.

Tras una somera descripción cronológica del término, que nos demuestra cómo ha ido su conocimiento, nos proponemos conocer el procedimiento de diagnóstico, así como los tipos de escolarización a la que se puede acceder en virtud de las necesidades educativas y grado de afectación que presente cada sujeto. Para completar el tema, se estudia el desarrollo que ha tenido el tema desde la perspectiva escolar, así como las dificultades que presentan algunos casos o sus familias para obtener una valoración eficaz y una atención satisfactoria.

2. MÉTODO

Se realizará una exposición basada en datos publicados en la normativa educativa y en la literatura científica, a través de una revisión bibliográfica y de la experiencia educativa práctica con alumnos escolarizados en la modalidad preferente TGD. Encontramos muchas barreras a las que deben enfrentarse diariamente tanto estos alumnos como sus familias, lo cual complica aún más la incertidumbre que sufren ya desde el momento inicial de su caracterización o incluso a lo largo de todo su diagnóstico.

2.1. ¿Cómo se caracteriza hoy día el autismo?

Para lograr comprender las diferencias evolutivas que presenta en nuestra aula, aquel alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) respecto al alumnado neurotípico, tendremos que empezar aceptando y comprendiendo el origen del síndrome y su conocimiento actual, pues el grado de afectación identificado, determinará los diferentes tipos de escolarización a los que puede derivar el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o el Equipo de Orientación del centro.

Hemos de comenzar identificando las características que hoy tenemos presentes para valorar la presencia del trastorno. Una forma de clasificarlo es teniendo en cuenta las áreas en las que estos sujetos presentan dificultades. La consideración de estas áreas se ha tenido presente de una forma gradual. Históricamente no siempre se han considerado así, comenzaremos señalando la definición que consideramos más general, partiendo del estudio de Soto Calderón (2002) donde quedan reflejado los rasgos y las características diagnósticas (DSM) de las personas con autismo, podemos conocer las áreas en las que presentan dificultades: *relación social, comunicación, comportamiento e imaginación*.

En cuanto a su relación social, encontramos que se trata de personas que suelen presentar dificultades en su atención conjunta, la que conlleva establecer interacción con otra persona, la expresión facial en sus emisiones, el interés en compartir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), el comprender las sutilezas sociales, los dobles sentidos, inferir las intenciones de los demás e identificar y transmitir las emociones propias o reconocerlas en los demás.

En el área de la comunicación, sus dificultades más frecuentes están relacionadas con la comprensión, la expresión, la intención comunicativa, la presencia de ecolalias (perturbación del lenguaje oral en la que el sujeto repite de manera involuntaria una palabra o frase), el desarrollo de las funciones comunicativas y el uso funcional del lenguaje.

Por lo que respecta a su comportamiento, las dificultades más evidentes radican en tener intereses muy restringidos, la presencia de estereotipias (movimientos repetitivos sin un fin determinado), rituales y conductas repetitivas, tendencia a la rutina, resistencia a los cambios (inflexibilidad) e hipersensibilidad estimular (sobre todo auditiva, gustativa, olfativa y táctil).

Por último, hemos de señalar cómo su imaginación, suele presentar dificultades para la anticipación de sucesos; por ello precisan que se les expliquen previamente los cambios en las rutinas o que la información auditiva permanezca en el tiempo, por lo que son muy útiles las historias sociales y el uso de pictogramas, la capacidad de abstracción y la

creatividad. También resultan muy frecuentes las dificultades que tienen para dar sentido a sus acciones y comprender las que presentan relación causa-efecto. Además, tienen dificultad a la hora de establecer metas en sus conductas y organizar y comprender la información en su contexto.

Cuando estas características confluyen en un sujeto, en mayor o menor medida, estaríamos hablando de autismo, un término que ha ido acomodándose hasta lo que hoy conocemos como Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Técnicamente podemos identificarlo como un grupo de alteraciones de origen neurobiológico caracterizado por la perturbación de sus capacidades en las áreas que hemos abordado anteriormente (relación social, comunicación, comportamiento e imaginación). Estas personas presentan unas cualidades muy significativas: observan, analizan y memorizan detalles muy concretos, utilizan muy bien la información visual y tienen una gran motivación por intereses concretos. Una definición a la que se llega tras un amplio y muy interesante recorrido histórico, que no podemos pasar por alto, por lo que a continuación lo vamos a abordar.

2.1.1. Terminología: caracterización histórica del concepto

El “autismo” no es un concepto nuevo ni, como decimos, se ha incorporado al bagaje experiencial escolar de manera reciente. Lien de Rozental (1983), según nos cuenta Rivero (2019) lo caracterizaba como un desajuste del desarrollo que se percibe en la primera infancia. No obstante, Riviêre (2007) se encarga de recordarnos que la primera persona que definió el concepto como tal fue Kanner en el año 1943, aunque antes de él otros autores ya habían observado y hablado sobre las conductas que presentaban cierto tipo de niños que, si bien resultaron coincidentes con la del síndrome que nos ocupa, éste aún no se había reconocido como un trastorno ni se identificaba con la terminología que actualmente empleamos.

De este modo, podemos remontarnos al año 1799, fecha en la que John Haslam publica un libro en el que describía a un niño de este tipo, con cinco años. Una caracterización que se mantuvo vigente hasta que a finales del siglo XX, en los años 80 se empezó a comparar el desarrollo de un niño normal (neurotípico) con el de un niño con autismo, lo que aportó claves fundamentales para interpretar lo que se sabía sobre este trastorno.

Rivero (2019) nos hace ver que la historia etiológica del autismo la podemos analizar por medio de dos sistemas internacionales de clasificación de los trastornos psiquiátricos y de la conducta, como son la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD) publicada por la Organización Mundial de la Salud y el Manual Diagnóstico y estadístico (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría. Las primeras ediciones de la ICD no citaban el autismo; en las cuatro primeras ediciones sólo incluía las enfermedades mentales con causa orgánica. La octava edición (1967) mencionaba el autismo infantil como una forma de esquizofrenia y la novena edición (1977) lo incluía bajo en el encabezamiento de “psicosis infantil”. La décima edición de la ICD (1992) lo mismo que la tercera (1980), la tercera revisada (1987) y la cuarta (1994) del DSM recogen ya la definición actual considerando que no se trata de “psicosis” sino que es un espectro de trastorno autista, como otros trastornos del desarrollo. El término utilizado en ambos sistemas de clasificación es el de “Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)”, entre los que se contempla la terminología actual de “Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)”, estableciendo Baron y Cohen (2010) una tríada para explicar ese cambio en la terminología: interacción social, comunicación social y flexibilidad e imaginación.

Curiosamente, la definición que aportó Kanner en 1943) sigue vigente en la actualidad: *trastorno cualitativo de la relación, existen alteraciones de la comunicación y el lenguaje y, falta de flexibilidad mental y comportamental*, pues se incluye en las definiciones diagnósticas más empleadas como el DSM-IV que diferencia entre el trastorno autista (síndrome de Kanner) y el Trastorno de Asperger (síndrome de Asperger). No obstante, sorprende que en la última revisión de este manual (DSM-5, 2013) los expertos han pretendido que el diagnóstico se pueda adecuar a la evolución del trastorno durante toda la vida de la persona y por eso se reduce el número de diagnósticos y se engloban todos dentro de Trastornos del Espectro del Autismo «TEA». Pretenden de este modo, facilitar el diagnóstico, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los subgrupos que recoge la última edición, evitando que algunas características y comportamientos particulares que permiten la descripción clínica, se conviertan en determinantes del diagnóstico. Además, se reduce el número de dominios sintomáticos a dos: grupo 1 (comportamientos, intereses y actividades repetitivas y restringidas) y grupo 2 (alteraciones sociales combinadas con alteraciones en la comunicación).

No obstante, este recorrido histórico, resulta un poco más complejo, con aportaciones de diferentes investigadores, como podemos apreciar en el esquema adjunto (tabla 1).

Tabla 1.

Secuencia histórica que ha seguido el conocimiento del autismo (elaboración propia)



2.1.2. Perspectiva pedagógica

La Constitución Española define la educación básica como un derecho y un deber universal y gratuito. Esto supone que todos los niños entre 6 y 16 años, sea cual sea su situación, deben estar escolarizados. Así, se da respuesta a toda la diversidad del

alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando éstas son especiales, bajo los principios de integración y normalización, lo que implica el establecimiento de medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado en la escuela ordinaria, velando a la vez porque todos y cada uno de los niños alcance el mayor desarrollo personal. En nuestro caso, la LOE (2006) los reconoce por vez primera, como alumnos con necesidades educativas especiales, ACNEE. En su caso, establece que las acciones educativas serán especiales y requerirán su adaptación en base a sus condiciones personales y sociales. Cuentan con una doble vía de valoración:

- *Diagnóstico médico*: el neurólogo y el psiquiatra son los encargados de llevar a cabo una valoración médica. Ésta debe ser vista posteriormente por los equipos especializados en el marco escolar (Atención Temprana (EAT) u Orientador (EOEP), quienes programan los apoyos y ayudas educativas necesarios.

- *Diagnóstico educativo*: es el personal del centro escolar, generalmente el tutor/a quien da la voz de alarma y con ayuda del departamento de orientación se cumplimenta la demanda de evaluación psicopedagógica. Es necesario informar a la familia para que esté de acuerdo y lo autorice. En caso de poseer informes médicos es muy importante hacer llegar toda la información a los equipos de orientación encargados de hacer la valoración (EOEP). Ambas vías nos permiten llegar a un mismo término: la atención educativa del alumnado con autismo. De ahí que en nuestra reflexión nos planteemos si son paralelas con un mismo fin, o si resultan complementarias, o incluso, si con un carácter identitario, cualquiera de ellas resulta válida para obtener el mismo fin atencional pedagógicamente hablando.

El proceso de detección de los TEA, como nos afirman Yunta et al. (2006), se lleva a cabo en dos niveles. Un primer nivel denominado vigilancia del desarrollo, que supone una simple detección sintomatológica o la percepción de hechos confirmatorias de una situación, y el segundo, denominado detección temprana. Un proceso que culmina con un tercer nivel, referido al diagnóstico y establecimiento de pautas para la intervención. Son numerosos los investigadores (Cabanyes-Truffino y García-Villamizar (2004), Yunta et al. (2006) y Hérvas et al (2012), entre otros), los que proponen un proceso diagnóstico con sólo dos fases: una primera fase en la que se realice una evaluación global de los TEA y otra posterior de diagnóstico específico. En esta segunda se puede establecer el diagnóstico definitivo de TEA e identificar el tipo del que se trata (hoy día se cuenta con instrumentos de medida adecuados (Cabanyes-Truffino y García-Villamizar, 2004). Con posterioridad, autores como Díaz-Cuerdo et al (2005), Hernández et al. (2005), Cervera

Chulvi (2015) o Barthélèmy et al. (2019) han respetado esta estructuración del proceso diagnóstico en sus estudios.

Hemos de tener presente que *“toda evaluación debe ser global, cuidadosa y detallada”* (Soto, 2002) por lo que ha de ser multidisciplinar. Por eso, hoy día se están llevando a cabo abordajes integrales como pueden ser los programas que ofrecen centros hospitalarios de Madrid, como AMI-TEA del Hospital Universitario Gregorio Marañón¹⁴, TEAyudamos del Hospital Universitario de Fuenlabrada¹⁵ o, AdaptaTEA del Hospital Universitario Puerta de Hierro¹⁶. Se trata de iniciativas muy interesantes y favorecedoras, pero aún nos queda mucho camino por recorrer hasta conseguir la deseada normalización.

No obstante, carecemos de una regulación que permita unificar, por lo que el procedimiento de evaluación psicopedagógica que actualmente se aplica difiere de una comunidad autónoma a otra. De un modo genérico, es una tarea que recae en los Equipos de Orientación Educativa de carácter general (con distintas denominaciones pero funciones similares).

En cuanto al procedimiento, en líneas generales se parte de la solicitud de evaluación que hace el tutor escolar con la ayuda del personal de apoyo del Centro (profesor de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje), transitando la derivación hacia el EAT (0-6 años) o al EOEP (a partir de los 6 años hasta el final de la ESO), que en caso de ser necesario desemboca en una valoración posterior derivada a los equipos específicos; en el caso del autismo, son los equipos que se ocupan de las alteraciones graves del desarrollo.

Cualquiera de estos tres equipos (Atención Temprana, Orientación Escolar y Psicopedagógica o Equipos Específicos) son quienes aplican las pruebas que consideren oportunas y emiten el informe correspondiente. Asimismo, identifican las características que presenta el alumno, señalando los recursos materiales y humanos que necesita, así como la modalidad de escolarización conveniente.

Y una vez diagnosticado, el sujeto se escolariza. Existen tres modalidades: escolarización ordinaria, en centros de Educación Especial y combinada. La

¹⁴ Un servicio dirigido a personas diagnosticadas de un Trastorno del Espectro Autista de cualquier edad y residentes en la Comunidad de Madrid. <https://autismomadrid.es/federacion-autismo-madrid-blog/que-es-y-como-funciona-ami-tea/>

¹⁵ Programa del Hospital Universitario de Fuenlabrada (H.U.F) destinado, principalmente, a la población infantil susceptible de beneficiarse del uso de comunicación aumentativa. <http://www.hospitaldefuenlabrada.org/TEA/teayudamos.php>

¹⁶ Adaptación del entorno hospitalario a pacientes con TEA.

<https://www.comunidad.madrid/hospital/puertadehierro/ciudadanos/adaptacion-entorno-hospitalario-pacientes-tea>

escolarización ordinaria es aquella que se lleva a cabo en los Centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que pueden contar con recursos extraordinarios, personales (apoyos) y materiales. El alumnado con NEE's comparte aula con sus compañeros normalizados, aunque cuentan con un seguimiento por parte de los especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje. En el caso de la escolarización en centros de Educación Especial se dispone de un currículo distinto, con una ratio específica por aula y personal y material especializado. Y, por último, la escolarización combinada entre un centro ordinario y un centro o aula específica de educación especial, donde el sujeto asiste al aula normalizada, de la que sale en sesiones específicas, para su apoyo personal, en virtud del programa establecido.

De todas ellas la más común es la escolarización ordinaria en aulas preferentes TGD (nomenclatura de la Comunidad de Madrid). Para hacerla efectiva, requiere un diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo/ Trastorno del Espectro del Autismo (TGD/TEA), emitido por los profesionales autorizados (bien del ámbito sanitario o del campo de la orientación educativa) y una descripción exhaustiva de las necesidades educativas a aplicar.

Por su parte, los EOEP's podrán realizar una propuesta de escolarización en centro preferente y, el Equipo Específico de alteraciones graves del desarrollo, o en su caso, serán las Comisiones Técnicas, quienes emitirán el correspondiente informe acerca de esta modalidad de escolarización, que deberá adjuntarse y formar parte de las propuestas y dictámenes de escolarización de los Equipos de Sector correspondiente. Este cambio de modalidad debe ser autorizado por parte de la familia.

Una vez escolarizado, es sumamente importante, como indica la Confederación Autismo España en la Guía de actuación para profesorado y familias (2017) que se trabaje la prevención de las situaciones de abuso y acoso en el contexto educativo, fomentando el respeto a la diversidad y concienciando a la población de que “todos somos diferentes”.

2.2. La realidad del autismo en la escuela

La manifestación más clara del autismo la encontramos en la comunicación (lenguaje) del sujeto con su entorno. Por eso, la escolarización va a resultar clave a la hora de atender este tipo de trastorno. Para la comparativa, seguiremos la estructura de Piaget acerca del desarrollo del sujeto, ya que actualmente son numerosos los autores que

siguen el modelo piagetiano, entre los que destacan: Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), Páez (2011), Téllez et al. (2007) y Mounoud (2001).

Las dos fuentes de inspiración que utilizó Piaget en el desarrollo de su teoría fueron los factores biológicos y las estructuras psicológicas que conforman al sujeto. El desarrollo cognoscitivo de los individuos, lo distribuye en cuatro etapas o estadios principales: sensorio-motora (corresponde a los 0-2 años aproximadamente), preoperatoria (entre los 2 y los 6 años), operaciones concretas (de los 6 a los 12 años) y operaciones formales (a partir de los 12 años hasta la adultez). Nos preguntamos cómo afectan estos procesos al autismo. Como venía siendo definido como Trastorno Generalizado del Desarrollo (T.G.D.) según el DSM-IV, nos lleva a pensar que son todas o casi todas las áreas del desarrollo del sujeto las que van a estar afectadas, pero no necesariamente. En el caso de los sujetos con TEA, la respuesta que va a generar el sujeto va a ser distinta. Por ejemplo, las reacciones conductuales que se suelen presentar a estímulos acústicos altos; es muy frecuente que personas con TEA sufran hipersensibilidad acústica, por tanto, sus reflejos serán diferentes por lo que su adaptación y su asimilación y acomodación a esa situación necesitará de intervención para aprender/desensibilizar en la medida de lo posible hasta llegar a un equilibrio requiriendo una mayor adaptación.

Debemos señalar que las fases neurotípicas del desarrollo intelectual pueden verse modificados tanto los periodos de aparición/desarrollo (edad) como el desarrollo en sí mismo, pero las evidencias y su secuencia no cambia. Dos de los elementos clave en el desarrollo que presenta el sujeto en estos primeros estadios de su vida radican en el lenguaje y en la adquisición motora. Centrándonos en el lenguaje, las aportaciones de diferentes investigadores como Lenneberg, 1967; Brown y Frazer, 1964; Bateson, 1975; Bruner, 1976; Mounoud, 2001; Páez, 2011; Hervás y Santos, 2014; Saldarriaga-Zambrano et al., 2016 y muchos otros, nos permiten; entender que su desarrollo puede circunscribirse a dos etapas principalmente: por un lado, la etapa prelingüística, que abarca desde el nacimiento hasta los 10-12 meses y, por otro lado, la etapa lingüística, que llega aproximadamente hasta completar el segundo año de vida. La primera, una etapa preverbal, se caracteriza por la expresión buco-fonatoria, emisión de sonidos onomatopéyicos con valor comunicativo en sí mismo. Durante esta fase el niño establece la comunicación con su medio más cercano (familia) y más concretamente con su madre o con las figuras de su apego; es de tipo afectivo y gestual. La etapa lingüística comienza con la emisión de la primera palabra, a la cual Castañeda (1999) le otorga “una legítima

importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación”.

A partir de los dos años (24 meses), en la segunda etapa de las que establece Piaget (pensamiento preoperatorio), vamos a encontrar un lenguaje que responde a un planteamiento ya evolucionado.

Para algunos sujetos con TEA en esta etapa lingüística es frecuente que aparezcan dificultades en cuanto a la edad de emisión de esas primeras palabras; muchos de ellos necesitan una intervención directa e incluso el uso de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación como puede ser el uso del sistema de comunicación de Benson Schaeffer et al. (2005) o el uso de pictogramas, estando afectados todos los componentes que conforman el lenguaje oral (el desarrollo pragmático, semántico, sintáctico y fonológico) tal y como afirma Artigas (1999).

En cuanto a su escolarización, durante esta etapa, es bastante frecuente que el niño con TEA se encuentre en proceso la valoración o ésta ya se haya realizado.

Por su parte, tal y como hemos señalado el desarrollo motor resulta clave en el crecimiento del sujeto. Se refiere a los hitos que van surgiendo durante los primeros veinticuatro meses de vida y que constituyen las conductas naturales que se pueden tomar con precisión en los años posteriores. Así, por ejemplo, como afirman Pollitt y Caycho (2010) *la capacidad para sentarse, gatear, pararse, y caminar independiente y volitivamente, emergen durante ese corto periodo y generalmente la concatenación entre estos hitos es evidente*. Es sumamente importante se trabaje de manera especial la psicomotricidad de los alumnos TEA, puesto que tal y como nos recuerda Romero (2009) tendrán afectado el desarrollo motor ya que pueden presentar algunas anormalidades como la forma característica de estar de pie (cabeza inclinada y brazos doblados), andar de puntillas sin mover los brazos, autoestimulación hasta llegar al punto de autolesión y retraso en el control de esfínteres.

Son numerosos los autores que afirman la necesidad de la detección y posterior evaluación de manera temprana, pero descubrimos con sorpresa y cierto rubor que este tipo de valoración por parte de los EOEP's actualmente no se lleva a efecto con la asiduidad necesaria, puesto que están muy saturados; llega a suceder que desde que se empiezan a detectar los primeros signos hasta que se tiene un diagnóstico definitivo no es de extrañar que pasen dos cursos académicos, en ocasiones debido a que la burocracia de los trámites entre los distintos departamentos y equipos ralentiza el proceso. Hecho que nos lleva a detectar que los diagnósticos no resultan todo lo exhaustivos y detallados

que debieran, por lo que los alumnos sufren sus consecuencias y también las familias, al tratarse de procesos duros de asimilar y aceptar.

Actualmente contamos con diversos recursos para realizar una detección del TEA, tanto desde un planteamiento educativo como sanitario. El proceso educativo ya ha sido descrito con anterioridad y el sanitario como hemos indicado anteriormente, Hervás et al. (2012), añaden que el diagnóstico del autismo requiere una aproximación multidisciplinaria pues debe incluir información de los padres, la observación del niño, de la interacción con él y del juicio clínico. También hemos de decir que existen instrumentos clínicos diagnósticos con demostrada fiabilidad en el diagnóstico de TEA; muchos de ellos integran unas pruebas de laboratorio con otras específicas. Dentro de la investigación de laboratorio incluyen estudios metabólicos, estudios genéticos, pruebas electrofisiológicas y neuroimagen. Por su parte, las evaluaciones específicas deben incluir *evaluación del habla, el lenguaje y la comunicación, evaluación cognitiva, Teoría de la mente, Teoría de la coherencia central, funciones ejecutivas, juego, evaluación de la conducta adaptativa y evaluación síntomas psicopatología general*.

Además, Hervás et al. (2012) añaden que los profesionales deben determinar la posible existencia de trastornos concurrentes. El diagnóstico diferencial incluye: Discapacidad intelectual sin asociación con TEA; trastorno de lenguaje expresivo; mutismo selectivo; esquizofrenia de comienzo precoz; trastorno obsesivo compulsivo (TOC); síndrome de Landau Kleffner o el trastorno reactivo de la vinculación. Este modelo de evaluación requiere la creación de una red *sociosanitaria específica, anclada en la propia comunidad, desde los servicios de atención primaria y los centros educativos, con programas de información para los padres y conexión directa con equipos multidisciplinarios especializados en trastornos neurocognitivos de la infancia*.

Nuestra posición es mejorar el proceso, llevándose a cabo valoraciones en equipos multidisciplinarios, formados por profesionales del mundo educativo (psicopedagogos, psicólogos, ...) que forman parte de los Equipos de Orientación y por profesionales médicos de las distintas especialidades (neurólogos, psiquiatras, ...), para que de este modo se lleguen a diagnósticos fiables y no se queden en meras observaciones. Entendemos que es posible, y que su efecto sobre los propios usuarios, así como sobre sus familias, resultará enormemente enriquecedor. Además, permitirá optimizar el proceso educativo de una manera radicalmente efectiva.

3. RESULTADOS

Como hemos podido ir analizando, existe una línea muy fina entre los perfiles de escolarización en las aulas preferente TEA y los perfiles de Educación Especial y, por tanto, consideramos que es necesario realizar evaluaciones más exhaustivas en equipos multidisciplinares para de este modo lograr ser más precisos en los diagnósticos estableciendo perfiles más precisos. En primer lugar, para beneficio del propio sujeto, ya que de este modo recibirá los apoyos educativos acordes a sus necesidades. En segundo lugar, por las familias, ya que sufren un doble periodo de duelo ante un posterior cambio de escolarización. Y, en tercer lugar, por la optimización de recursos, ya que en muchas ocasiones nos encontramos alumnos escolarizados en aulas TEA con unos perfiles muy afectados que no se benefician del objetivo prioritario de esta modalidad, la integración, ya que debido a sus necesidades en muchas ocasiones no pueden participar en las actividades junto a su grupo de referencia neurotípico, permaneciendo más de dos tercios de la jornada escolar en el aula TEA. Nuestra investigación actual tiene como objetivo tratar que ambas evaluación o diagnósticos (clínico y educativo) se complementen, optimizando tiempos del proceso y lo que es más importante mejoremos la calidad de las valoraciones.

4. CONCLUSIONES

Analizando el término del autismo apreciamos que comienza a tener en cuenta lo cual repercute muy directamente al diagnóstico de estas personas y su posterior tratamiento, incluyendo su modalidad de escolarización. A nivel educativo, como la línea que diferencia la escolarización ordinaria de la escolarización preferente TEA /escolarización en Educación Especial, es tan fina, conviene plantearse la importancia de contar con un protocolo de actuación específico. De igual modo, es necesario realizar valoraciones más exhaustivas que determinen de manera real las necesidades del alumnado y no sólo por las familias, puesto que en muchos casos el diagnóstico definitivo tarda 4-5 años, tiempo crítico para poder estimular a un niño y evitar que su desfase aumente. Lo más importante desde luego, es el propio sujeto, poderle ofrecer las ayudas que requiere, lo mismo en lo que se refiere al lenguaje, que los alumnos neurotípicos desarrollan de manera autónoma en su relación natural con el medio social que les rodea, y que en nuestro caso requiere un apoyo específico para su aprendizaje. O también en lo que se refiere al desarrollo psicomotor, puesto que los alumnos TEA necesitan un

aprendizaje específico, un entrenamiento personalizado atendiendo a sus necesidades particulares.

REFERENCIAS

- Hernández, J.M. (2017). Guía de actuación para profesorado y familias: Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo. *Confederación Autismo España*.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatr Integral*, 16(10), 780-94.
- Mulas, F. et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología* 50(3), 77-84.
- Rivière, A. (2007). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Ed. Trotta.
- Rivero Mamposo, M. (2019). Revisión histórica sobre el autismo.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Soto Calderón, R. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47-61.
- Yunta, J.A.M., Palau, M., Salcadó, B. y Vallas, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurol Colomb*, 22(2), 97-105.

CAPÍTULO 15

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ROLES DE GÉNERO: UN ESTUDIO DE SEXISMO AMBIVALENTE HACIA LAS MUJERES EN JÓVENES PERTENECIENTES A MINORÍAS ÉTNICAS

Roberto Moreno López, Rosa Maria Marí Ytarte y Marta Venceslao Pueyo

1. INTRODUCCIÓN.

El sexismo define todas aquellas manifestaciones y acciones que establecen un estatus diferenciado entre las personas a partir de su asignación sexual biológica. El término fue utilizado de forma amplia respecto a la discriminación de las mujeres durante la segunda mitad del siglo XX, como expresión vinculada a la idea de prejuicio negativo (Allport, 1971) a partir de la diferencia sexual. Este trabajo se fundamenta en la teoría del *sexismo ambivalente* (Glick y Fiske, 1996, 2001) y se centra en el análisis de los niveles de sexismo en las nuevas generaciones de jóvenes en un entorno sociocultural diferenciado del resto de la población, es decir, donde la presión de social de grupo es muy fuerte.

Sexismo es un concepto correlativo a la construcción de imaginarios de género basados en estereotipos sexuales desde una perspectiva biológica, afectiva y/o conductual. El género define en este sentido los atributos sociales e individuales asignados a las personas a partir de esta categorización sexual previa. Partimos de la base de que el sexismo es persistente y transversal a todas las sociedades y tiempos (Valcárcel, 2004), configurando un sistema sexo-género que en tanto que forma de clasificación, construye a través de los procesos de socialización y enculturación las formas de relación social a partir de criterios de poder y jerarquía. Estas configuraciones, pueden observarse en las creencias, conductas y distribución de los espacios sociales, entre otros, en las que la diferencia sexual es utilizada para confirmar y reforzar la propia identidad asignada dentro del sistema cultural de referencia (en su dimensión social, cultural o sexual).

Sin embargo, en tanto que construcción social, las formas en que el sexismo se manifiesta, han evolucionado, transformándose en las sociedades contemporáneas, a partir también de variables como la identidad cultural o la pertenencia a grupos o minorías étnicas (Arnosó, A.; Ibabe, I. y Elgorriaga, E. 2017, Archer, 2006) en las que la

socialización de la masculinidad en el macrosistema cultural, y las variables vinculadas a los valores sociales y las creencias mayoritarias en un contexto dado, favorecen el sexismo y un mayor nivel de agresión en el seno de la familia y la pareja (Puentes, A., Ubillos, S., Echeburúa, E., Páez, D., 2016). Además, los cambios producidos en la evolución del sexismo que reducen su visibilidad manifiesta desde un discurso y unas políticas de igualdad, genera dos circunstancias contradictorias: por un lado, la sensación de progreso sustancial y una aparente eliminación de las diferencias y, por otro, la palpable desigualdad con respecto al mercado laboral, la diferenciación de responsabilidades en el ámbito privado y en el público y la violencia sistémica sustentada en esta desigualdad de género (Herranz, Flores y Arias 2007).

Tal y como señalaron Glick y Fiske (1996), en contraste con la definición clásica de sexismo de Cameron (1977), en el análisis de la persistencia de violencia contra las mujeres, y más allá de los avances en las políticas de igualdad y en su posición de autonomía, habían de contemplarse también aquellas actitudes que, desde posiciones ambivalentes, legitiman y reproducen (aun de forma sutil) las situaciones de discriminación y desigualdad. Este sexismo benevolente transmite la visión de las mujeres como débiles criaturas que han de ser protegidas y al mismo tiempo colocadas en un pedestal en el que se adoran sus roles naturales de madre y esposa, de los que no debe extralimitarse. La persistencia de la desigualdad de género y de las situaciones de discriminación, tanto en la esfera pública como en la privada, así como de la violencia hacia las mujeres, ocurre a partir de nuevas formas de sexismo y de sistemas de creencias que en apariencia tienen una actitud positiva hacia las mujeres, pero que en realidad funcionan como mecanismos de discriminación que, desde un discurso basado en supuestas diferencias “naturales”, enmascaran la dependencia de los hombres hacia ellas (Rodríguez; Lameiras y Carrera, 2009) al reducirlas a roles basados únicamente en su relación con ellos. Las investigaciones señalan que, en las sociedades actuales, el sexismo permanece como creencia y actitud respecto de los roles asignados para ellas, y funciona como un mecanismo de reproducción de las desigualdades desde posiciones de protección, intimidad y/o reconocimiento de su valía. El sexismo benevolente implica también, aunque no sea tan fácilmente reconocible, conductas encubiertas que, desde una actitud afectiva y protectora, refuerzan el control, los estereotipos y la asignación y uso sesgado de los espacios públicos y privados, tal y como ha sido estudiado también desde la escala de micromachismos (Bonino, 2005).

Estas nuevas formas de sexismo normalizan las prácticas discriminatorias asumidas como diferencias intrínsecas entre hombres y mujeres, generando una mayor vulnerabilidad a la violencia, en tanto que ésta no es percibida como tal. El sexismo, en sus formas no agresivas, supone una disonancia entre las creencias expresadas y la realidad de las relaciones de género en la sociedad, en las que se ponen de manifiesto las prácticas de un sistema patriarcal arraigado, fundamentado en el monopolio del poder y de la violencia (Arnosó; Ibabe y Elgorriaga, 2017; Bringas-Molleda et al., 2017), que hace especialmente vulnerables a los jóvenes, ya que es aprendido y reproducido en los procesos de socialización desde edades muy tempranas. Esto nos señala que fuera de ser procesos estáticos y naturalizados, se aprenden y se asumen o rechazan en base a procesos educativos y culturales. Por tanto, hemos visto “la necesidad de analizar las diversas estrategias que las personas ponen en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo resistir, a los patrones de género establecidos por el orden social” (Blazque-Rodríguez, 2005). El patriarcado, configura así un sistema hegemónico que subordina e invisibiliza a las mujeres por el mero hecho de serlo (Lagarde, 2012).

Desde el modelo propuesto por Glick y Fiske (1996), y atendiendo a la importancia de los procesos de socialización familiar y al entorno cultural, resulta de gran relevancia explorar su influencia, a través de procesos educativos no siempre explícitos en la construcción de roles de género sexistas desde la primera infancia: “Los límites establecidos en el curso de la socialización incluyen no solo demandas explícitas y advertencias, sino también la más sutil, pero no menos influyente, fuerza de las expectativas de los otros tal y como se experimenta a través de las interacciones sociales” (Musitu, 2000). Respecto al cruce de las categorías de género y grupo cultural, se constata que los estereotipos de género, en su forma benevolente (McConhay, 1986), son mayores por parte de la población cuando son referidos a poblaciones racializadas o a grupos étnicos como en el caso de la población roma que aborda este estudio (Garcés, 2016; Sierra, 2016).

También en investigaciones recientes (Shearer, 2008; Aguaded, 2017; Arnosó, 2017; García et. Al, 2018), muestran cómo las creencias distorsionadas acerca del rol social de las mujeres permanecen en la transmisión de pautas de transmisión familiares más allá de la formación recibida y la sensibilización en igualdad (Shearer, 2008). La diferenciación laboral o de roles vinculados al mundo del trabajo y los roles vinculados a las posiciones dentro del grupo familiar, fueron los contenidos más explícitos en estos estudios, que normalizan la desigualdad y dependencia de las mujeres y justifican su control (Bringas

et. al, 2017; Mosteiro y Porto, 2017). De forma complementaria la investigación se centró en los mensajes que se transmiten y cómo reciben los hijos e hijas dichos mensajes, concluyendo que los mensajes más corrientes eran sobre ciertos trabajos condicionados por el género y sobre los roles familiares.

Los últimos informes sobre la situación del colectivo roma en España dejan entrever la escasa formación y el alto grado de analfabetismo de los progenitores de más de 30 años (V.V.A.A, 2007; Amnistía Internacional, 2015). En este sentido, deberíamos profundizar en la posible identificación de los medios en los que las desigualdades de género que se dan a nivel macro sistémico son transmitidos a los microsistemas durante el desarrollo de las niñas y los niños (Tenenbaum & Leaper, 2002). Aunque no se analizaron las influencias de los niveles de estudios de los padres y madres en el sexismo de sus hijos, en una investigación se constató que el nivel de estudios de los participantes (12 a 25 años) de ambos sexos correlacionó negativamente con actitudes sexistas (Lameiras y Rodríguez, 2003). Por otro lado, podemos encontrar diferentes pruebas en las que se establece que existe una relación significativa entre los niveles de prejuicio de padres y madres e hijos (O ‘Bryan, Fishbein y Ritchey, 2004). Por último, y a pesar de la importancia que tiene identificar la influencia de factores del contexto familiar en el sexismo, es importante destacar que son muy escasas las investigaciones centradas en el análisis de las relaciones entre el sexismo de progenitores e hijos, es decir, en la conexión y/o transmisión intergeneracional del sexismo.

2. MÉTODO

El diseño seleccionado para la realización del presente estudio es seccional descriptivo, esto es, limitado a realizar una sola observación de un único grupo en un solo momento del tiempo, con el objeto de correlacionar el conjunto de los ítems del ISA con el factor cultural diferenciado de la población roma de la ciudad de Toledo.

2.1 Participantes: descripción de la muestra y proceso de selección

En el estudio, han participado un grupo de jóvenes y adultos pertenecientes a la minoría étnica “pueblo gitano” de la ciudad de Toledo, concretamente, en dos áreas chabolistas de la periferia de la ciudad. La población total que reside en estas dos zonas (Cerro de los Palos y El Caveno) es de 312 personas, menores incluidos. Para el proceso de selección se ha realizado una comunicación verbal al conjunto de esta población a la

que se ha invitado a participar de forma voluntaria. Finalmente, la muestra estuvo constituida por un total de 44 personas, lo que permitió fijar el error en $\pm 2.7\%$ para un nivel de significación del 95%. En consonancia con el objeto de estudio de la investigación, la muestra está compuesta de forma equitativa por un 50% de mujeres y un 50% de hombres, seleccionándola de forma aleatoria en un rango de edades comprendidas entre los 16 y los 40 años.

2.2 Instrumentos utilizados: cuestionarios ASI/AMI

Para recoger los datos de variables de sexo y edad se han manejado diversos informes facilitados por la organización socioeducativa Llere, que cuenta con una larga trayectoria profesional en el desarrollo de programas de atención socioeducativa a la comunidad roma en la ciudad de Toledo. Esta entidad está especializada en educación intercultural y de género, y en proyectos de prevención de la exclusión social.¹⁷

Se ha utilizado la Escala ISA (en su versión reducida en español) para la evaluación de la realidad y prevalencia del sexismo, así como el nivel de ambivalencia, en tanto que expresión de creencias sexistas. También se ha usado como predictor de actitudes de violencia encubierta contra las mujeres en el seno de la pareja de la minoría roma. La Escala ISA está compuesta por 22 ítems que evalúan las actitudes sexistas ambivalentes descritas por Expósito, Moya y Glick (1998) en los tres subfactores establecidos por Glike y Fiske (1996) respecto al sexismo benevolente: paternalismo, complementariedad de género e intimidad heterosexual. Se han aplicado las dos versiones de la escala en función de la variable del sexo de los participantes: ASI para los hombres y AMI para las mujeres.

2.3 Procedimientos de realización. Herramientas para la adaptación del cuestionario a las características socioculturales de los participantes.

Se ha centrado un tamaño muestral adecuado para un nivel de error aceptable y se ha seleccionado la muestra mediante un muestreo estratificado por género y edad (variable generacional). Como hemos señalado, se copió aleatoriamente los datos de las diferentes zonas de residencia para contar con una representación de diversas zonas. Las personas entrevistadas fueron informadas del objetivo de la investigación, del proceso de recogida

¹⁷ <https://llere.org/cause/programa-de-intervencion-social-y-acompanamiento-para-la-inclusion-social/>

y uso de los datos extraídos. Se dedicaron, aproximadamente, unos 30 minutos a cada cuestionario. Fueron realizados de forma individual para facilitar la comprensión de los ítems y los procedimientos de respuesta. Los ítems fueron leídos en voz alta por el entrevistador y se facilitó el tiempo necesario para elaborar las respuestas, aclarando los conceptos o ideas centrales de las preguntas si eran requeridos. Después, el entrevistador codificó los datos obtenidos y se analizaron mediante el programa estadístico SPSS (versión 19.0 para Windows) licencia UCLM.

3. RESULTADOS.

Hemos comprobado que el procesamiento de datos ha sido válido en el 100% de los casos. En primer lugar, se revisó la fiabilidad de la escala reducida ASI/AMI en la muestra realizada de jóvenes roma. Los datos obtenidos en el Alpha de Cronbach .829 indican un alto grado de fiabilidad para todos los casos. Asimismo, hemos obtenido los datos por cada una de las categorías de las dos escalas reducidas como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1.

Valores ASI / AMI

sexo		N	Media	Desv. Error promedio
ASI1	Hombre	44	4,8182	0,12197
	Mujer	44	4,4545	0,15746
ASI2	Hombre	44	4,0909	0,09091
	Mujer	44	2,0000	0,19069
ASI3	Hombre	44	4,4545	0,15746
	Mujer	44	4,2727	0,14084
ASI4	Hombre	44	4,8182	0,12197
	Mujer	44	4,7273	0,14084
ASI5	Hombre	44	4,7273	0,14084
	Mujer	44	4,4545	0,15746
ASI6	Hombre	44	4,5455	0,15746
	Mujer	44	4,4545	0,15746
ASI7	Hombre	44	2,0000	0,13484
	Mujer	44	4,6364	0,15212

ASI8	Hombre	44	2,4545	0,15746
	Mujer	44	4,3636	0,20328
ASI9	Hombre	44	3,9091	0,16262
	Mujer	44	4,6364	0,15212
ASI10	Hombre	44	2,0909	0,44445
	Mujer	44	4,7273	0,14084
ASI44	Hombre	44	2,0000	0,13484
	Mujer	44	4,5455	0,15746
ASI12	Hombre	44	4,1818	0,12197
	Mujer	44	4,5455	0,15746
AMI1	Hombre	44	2,2727	0,14084
	Mujer	44	4,5455	0,15746
AMI2	Hombre	44	1,8182	0,18182
	Mujer	44	4,6364	0,15212
AMI3	Hombre	44	4,4545	0,15746
	Mujer	44	4,3636	0,15212
AMI4	Hombre	44	4,4545	0,15746
	Mujer	44	4,5455	0,15746
AMI5	Hombre	44	1,4545	0,15746
	Mujer	44	4,3636	0,15212
AMI6	Hombre	44	1,8182	0,12197
	Mujer	44	3,8182	0,18182
AMI7	Hombre	44	3,1818	0,18182
	Mujer	44	4,4545	0,15746
AMI8	Hombre	44	4,8182	0,12197
	Mujer	44	4,4545	0,15746
AMI9	Hombre	44	4,2727	0,19498
	Mujer	44	4,3636	0,15212
AMI10	Hombre	44	4,1818	0,22636
	Mujer	44	4,8182	0,12197
AMI22	Hombre	44	4,9091	0,09091
	Mujer	44	4,3636	0,15212
AMI12	Hombre	44	4,1818	0,18182
	Mujer	44	4,4545	0,15746
ASI	Hombre	44	3,6742	0,04272

	Mujer	44	4,3182	0,05819
SH	Hombre	44	4,5758	0,05669
	Mujer	44	4,0606	0,07545
SB	Hombre	44	2,7727	0,04066
	Mujer	44	4,5758	0,06098

Fuente: elaboración propia.

La diferencia significativa entre hombres y mujeres, puntuando menos el hombre en ASI, aparecen en los ítems 7 y 8: /7 - Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen. /8 - Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres: en los dos ítems, hombres en el 2 y mujeres por encima del 4 (tabla 1).

En el caso de los ítems 10 y 11, también los hombres se sitúan sobre 2 y las mujeres en valores cercanos al 5. /10 - El hombre está incompleto sin la mujer. /11- Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto. En ambos grupos se observan categorías vinculadas a un imaginario y un sistema de creencias muy sólido. Estos ubican a las mujeres en posiciones más vinculadas al cuidado, la atención, la afectividad, y las relaciones afectivas y emocionales. Por el contrario, en el ítem 2, los hombres puntuaron más alto respecto a las mujeres en: /2 Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo (con los hombres por encima del 4 y las mujeres en el 2). En este sentido, cabe destacar que las mujeres perciben sexismo en aquellas afirmaciones que las inferiorizan de forma hostil respecto de su valía. En cambio, las puntuaciones obtenidas apuntan que, para los hombres, las percepciones negativas sobre las mujeres se dan indistintamente desde ambas posiciones: a) la que refuerza la idea de una masculinidad protectora y positiva, y b) la que se construye desde una mirada hostil hacia las actitudes de las mujeres que participan en mundo laboral.

En el resto de los ítems, las diferencias son poco significativas entre las respuestas de uno y otro grupo. Los ítems sin diferencias apreciables son: /1.- Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres. 3.- Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarle estrechamente. /4.- Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas. 5.- Existen muchas mujeres que para burlarse de los hombres primero se insinúan y luego rechazan los avances de éstos. 6.- Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres. /9.- Todo hombre debe tener una mujer a quien amar. /12.- Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.

Las puntuaciones obtenidas son variables y poco relevantes si las miramos comparativamente. Se sitúan en la mayor parte de ítems y para ambos grupos, en puntuaciones por encima del 4. Los ítems 1, 3, 4, 5 y 6 reflejan actitudes claramente sexistas respecto de las actitudes de las mujeres hacia los hombres. Éstos confirman los estereotipos sexistas referidos a conductas de manipulación y control asignados a las mujeres (prejuicios negativos que se pueden encontrar también respecto de las minorías racializadas, en tanto que estrategias veladas para alcanzar los propios objetivos). Para los ítems 9 y 12 se repite la asimilación en ambos grupos de un sexismo benevolente hacia la mujer que parece justificar de forma sutil el lugar preponderante del hombre. Las puntuaciones obtenidas parecen confirmar que el sexismo benevolente no es percibido como tal ni por los hombres ni por las mujeres encuestados.

Respecto a la escala AMI, encontramos diferencias significativas en las relaciones entre ambos sexos en los ítems: /1- Cuando los hombres prestan ayuda a las mujeres, a menudo intentan demostrar que son mejores que ellas. Uno de los resultados relevantes, a partir de las respuestas obtenidas en los ítems 2 y 5, tiene que ver con aquellas referidas a puntuaciones en las cuales los hombres se sitúan por debajo del 2 y las mujeres en valores por encima del 4,5: /2- Los hombres se comportan como niños cuando están enfermos. / 5- Los hombres en el fondo son como niños. / 6- La mayoría de los hombres acosan sexualmente a las mujeres, aunque sea solamente de forma sutil, en cuanto tienen una posición de poder sobre ellas.

Nos muestran el rechazo por parte de los hombres a las imágenes que cuestionan su ideal de masculinidad y las que les vinculan con actitudes hostiles hacia las mujeres. En este sentido, puede confirmarse para este grupo la negación de creencias y actitudes que sí pueden ser reconocidas como sexistas y su legitimación en tanto que conductas consideradas normales para los hombres. Las mujeres, al contrario, confirman estas conductas como propias de los hombres en aquellos ítems que definen su posición de poder de forma negativa.

En esta línea, apenas se han hallado diferencias en los ítems: /3.- Los hombres siempre lucharán por tener mayor poder en la sociedad que las mujeres. /4.- Incluso si los dos miembros de una pareja trabajan, la mujer debería prestar más atención y ocuparse de su pareja en casa. /7.- Incluso los hombres que proclaman estar sensibilizados con los derechos de las mujeres, en casa realmente quieren una relación tradicional en la que la mujer se ocupe de las labores domésticas y del cuidado de los hijos. /8.- Toda mujer necesita a una pareja masculina que la adore. /9.- Una mujer nunca estará totalmente

realizada en su vida si no tiene una relación estable con un hombre. /10.- Los hombres son sobre todo útiles para dar seguridad económica a las mujeres. /11.- Los hombres están más dispuestos a ponerse en peligro para proteger a otras personas. /12.- Los hombres están más dispuestos a correr riesgos que las mujeres.

En todas ellas, las puntuaciones para ambos grupos se sitúan ente valores de 3-4, destacando la asimilación de una clara diferenciación entre los roles masculinos y femeninos. Los primeros se vinculan a posiciones de poder, acción, riesgo y centralidad. Los segundos a posiciones de pasividad, fragilidad, inacción y búsqueda de seguridad. Las relaciones entre sexos para las mujeres están construidas sobre categorías de género fuertemente estereotipadas. En este sentido, cabe señalar, por ejemplo, la normalización con la que asumen que el bienestar de los hombres es responsabilidad del cuidado y la atención de las mujeres.

A partir del conjunto de datos, se ha calculado la variable sexismo hostil (SH) –con la suma de los 6 primeros ítems de la escala reducida– y la variable sexismo benevolente (SB) –con la suma de los ítems 7, 8, 9, 10, 11,12–. Los resultados sobre sexismo hostil muestran que apenas existen diferencias en las percepciones y creencias de ambos sexos. Por el contrario, éstas aumentan significativamente cuando nos referimos al sexismo benevolente. Los hombres puntúan por debajo del 3 y las mujeres por encima del 4,5 (tabla 2).

Tabla 2.

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
SH Hombre	44	4,5758	,18803	,05669
Mujer	44	4,0606	,25025	,07545
SB Hombre	44	2,7727	,13484	,04066
Mujer	44	4,5758	,20226	,06098

Para analizar las diferencias expresadas entre hombres y mujeres, y comparar las medias en dos muestras, hemos realizado la prueba de *T de Student* con resultado en el contraste de Levene de 6.11. Con intervalo de confianza de 95%, se aprecia que las

varianzas de la muestra son iguales por razón de género y que el sexismo hostil no depende del sexo (tablas 3 y 4).

Tabla 3.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SH	Se han asumido varianzas iguales	,267	,611	5,458	20	,000	,51515	,09438	,31828	,71202
	No se han asumido varianzas iguales			5,458	18,562	,000	,51515	,09438	,31730	,71300
SB	Se han asumido varianzas iguales	,592	,451	-24,600	20	,000	-1,80303	,07329	-1,95592	-1,65014
	No se han asumido varianzas iguales			-24,600	17,423	,000	-1,80303	,07329	-1,95738	-1,64868

Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos al relacionar el sexismo (ASI) con las variables SH (sexismo hostil) y SB (sexismo benevolente), se presentan en la tabla 6. La escala de sexismo respecto al SB detecta la mayor parte de las respuestas y explica el 94,5% de los casos. Cuenta con un alto nivel de significación ($p < 0,001$) y nos permite detectar *actitudes* de sexismo benevolente. Con relación al SH, la escala de sexismo solo

ha detectado la mitad de los casos y explica el 43,7% de ellos. El nivel de significación es alto, pero la correlación es negativa. Es decir, hay una relación inversa $p < 0,05$.

Tabla 4.

Correlaciones

		ASI	SH	SB
ASI	Correlación de Pearson	1	-,437*	,945**
	Sig. (bilateral)		,042	,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	2,854	-1,154	6,862
	Covarianza	,136	-,055	,327
	N	44	44	44
SH	Correlación de Pearson	-,437*	1	-,707**
	Sig. (bilateral)	,042		,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-1,154	2,439	-4,747
	Covarianza	-,055	,116	-,226
	N	44	44	44
SB	Correlación de Pearson	,945**	-,707**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	6,862	-4,747	18,471
	Covarianza	,327	-,226	,880
	N	44	44	44

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en relación con la escala ASI: Sexismo Hostil y Sexismo Benevolente (Glick y Fiske, 1996) tienen un alto grado de fiabilidad respecto a la muestra seleccionada, con un valor de .0829. Pensemos que los valores aceptables de coeficiente de fiabilidad deberían estar entre 0.50 y 0.60. El análisis de las diferencias entre los hombres y las mujeres entrevistados indica que no existen diferencias significativas ni en el SH (con .611), ni en el SB (con .451 de significación en la prueba de Levene). La correlación entre el sexismo y las variables nos indica, respecto al SB, que es significativa para la mayor parte de los casos (explica el 94,5%). Las respuestas de los ítems dan cuenta

de un elevado grado de sexismo entre los participantes. Con relación a las limitaciones del estudio en relación con la muestra, quisiéramos señalar dos: su tamaño y su reducida localización espacial. Los resultados obtenidos deben ser tomados con cierta cautela a la hora de realizar extrapolaciones a otros contextos. Estos obstáculos fueron expresamente asumidos e integrados en la tipología del estudio al considerar las características socioculturales y académicas de la población participante. En este sentido, aparecen resultados aparentemente contradictorios en la correlación del sexismo. Por un lado, los resultados obtenidos explican el 43,7% de los casos (un porcentaje no demasiado bueno). Por otro, se infiere un grado de correlación considerable pero negativo, es decir, inverso al sexismo. Esto mostraría una situación inusitada: la relación inversa entre el sexismo y el sexismo hostil no confirma necesariamente los objetivos previstos con el uso de la escala ASI (Aunque sí respecto al sexismo benevolente). Tal vez la escasa formación y conocimiento de los códigos sociales normalizados de los entrevistados puedan haber llevado a estos resultados contradictorios.

Es significativo constatar que los participantes no perciben como creencia, actitud o conducta sexista lo que la escala ASI entiende como sexismo benevolente. Tampoco se observan diferencias significativas en función del sexo en este sentido. Los roles masculinos y femeninos dentro del grupo se hallan altamente diferenciados, pero no como un elemento distorsionador, sino al contrario, como factor de cohesión e identidad grupal. Cabría preguntarse si los ítems de la escala podrían tener también un sesgo cultural sobre la percepción de las desigualdades de género en función de criterios sociales amplios que nos impidieran establecer con rotundidad, a partir de los datos obtenidos, una clara correlación entre las identidades o roles de género muy diferenciados y las posiciones de poder en las relaciones entre hombres y mujeres intragrupo. Es decir, las conclusiones de investigaciones en grupos mayoritarios en los que la pertenencia étnica o cultural no está contemplada indican que el sexismo benevolente puede ser también un predictor de la violencia hacia las mujeres y expresan claramente relaciones basadas en una posición de poder ejercidos por los hombres sobre ellas. Sin embargo, otros estudios (Rottenbacher, 2010) también han señalado la necesidad de introducir en la escala aquellos ítems que permitan medir las variables culturales y de edad en el contexto social de los grupos estudiados.

5. CONCLUSIONES

Los resultados confirman una cierta ambivalencia. El sexismo benevolente (Glike y Fische, 1996) destaca en ambos casos el rol protector y proveedor de los hombres, y la consolidación de los roles tradicionales en las relaciones heterosexuales. Éstos legitiman y refuerzan las posiciones de unos y otras dentro del grupo. Si bien las diferencias serían poco significativas en este sentido, no ocurre lo mismo respecto del sexismo hostil. Para los hombres aparece como un fenómeno normal. Por el contrario, las mujeres lo identifican como algo negativo. Podría afirmarse que los hombres mantienen posiciones claras respecto a su rol dominador, más allá de roles masculinos positivos, sin establecer una clara diferencia entre ambos (Cárdenas et al. 2010). Las mujeres sostienen posiciones tradicionales solo cuando éstas se corresponden con una imagen positiva de ellas mismas respecto a su lugar en el grupo; los hombres lo hacen en todos los casos.

La escala ASI, en su versión reducida, es una herramienta adecuada para medir el sexismo ambivalente también cuando se aplica a grupos minoritarios o racializados con un fuerte estigma social. No obstante, es aconsejable introducir medidas que permitan segregar y analizar los datos a partir de las variables culturales, el nivel educativo y el económico. Los ajustes realizados en el cuestionario son valorados positivamente respecto a las carencias formativas, pero insuficientes respecto a las otras. Sin embargo, subrayamos la pertinencia de este tipo de estudios para mejorar los programas sociales y educativos en grupos y perfiles de estas características. Los resultados obtenidos permiten una mayor comprensión del alcance de los roles de género y, por tanto, nos pueden ayudar a reorientar las intervenciones en materia de prevención de las desigualdades de género o del abandono escolar temprano de las jóvenes roma.

Es importante señalar, asimismo, que la persistencia de actitudes que diferencian los roles asignados a hombres y mujeres operan como elementos de cohesión grupal o de resistencia frente a los discursos negativos contra el colectivo gitano. Es en este sentido que los programas socioeducativos pueden generar rechazo si son percibidos como una forma de menosprecio o amenaza hacia rasgos culturales distintivos (Machado y Zibechi, 2016; Garcés, 2016). Como señalan estos autores, la exclusión social constituye un factor negativo para cualquier proceso de cambio en el que el grupo o la persona excluida no puede reconocerse como un igual frente a su interlocutor. El reconocimiento como sujetos y la visibilización positiva del grupo constituyen una condición previa para su posible equiparación al resto de la sociedad, también respecto de la igualdad de género.

Finalmente, destacamos que el hecho de que el sexismo no sea percibido como tal entre la población roma, puede incidir negativamente en la eficacia de los programas orientados a facilitar la reducción de las desigualdades de género y dotar a las mujeres de una mayor proyección social en el conjunto de la sociedad (a través de la máxima equiparación educativa, social y económica). La mirada mayoritaria sobre el sexismo y su correlación con la desigualdad de género en estos grupos puede ser un impedimento – más que un criterio de trabajo– para la efectividad a medio y largo plazo de los proyectos de integración social. En el desarrollo de estudios basados en la percepción del sexismo y de las conductas que lo explican es necesario contextualizar, desde una perspectiva crítica, la situación de exclusión social de la población roma y los discursos que la legitiman por parte de la sociedad mayoritaria. De esta forma, será posible elaborar programas de prevención de la violencia de género alejados de modelos desconectados de su propia realidad o de miradas sesgadas por un cierto exotismo cultural. En otras palabras, nos permitirá el diseño de programas de integración social más coherentes y eficaces.

REFERENCIAS

- Aguaded, E.M. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1).
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Allport, G. w. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EDEBA.
- Amnistía Internacional (2015). *Informe 2014/15 Amnistía Internacional. La situación e los Derechos Humanos en el mundo*. Madrid: AILRC-ES
<https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1000012015SPANISH.PDF>
- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: Asocial-role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 113–133.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_3
- Arnosó, A., Ibabe, I. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, n. 27, 9–20.
- Ato, M., y Vallejo, G. (2007). *Diseños experimentales en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Coords.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.

- Blázquez-Rodríguez, M. (2005). Los componentes de género y su relación con la enfermería. *Index de Enfermería*, 14(51), 50-54.
- Bringas-Molleda, C., Estrada-Pineda, C., Suárez-Álvarez, J., Torres, A., Rodríguez-Díaz, F., García- Cueto, E. y Rodríguez-Franco, L. (2017). Actitud sexista y trascendente durante el noviazgo entre universitarios latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(1), 44-55.
- Cárdenas, M., Lay, S-L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 125 – 135
- Cook, T.D., y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Crosby, F.; Bromley, S. & Saxe, L. (1980). Recent unobtrusive studies of black and white discrimination and prejudice: A literature review. *Psychology of Women Quarterly*, 35, pp. 546-563.
- de Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.
- Expósito, F., Moya, M., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.
- Garcés, H.F. (2016). El racismo antirom/antigitano y la opción decolonial. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia*, No.25: 225-251. Grupo Kale Amengue, España
- ORCID ID: orcid.org/0000-0003-1083-3754
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feitoa, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., y Rodríguez-Díaz, J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*; 50(7), 398- 405. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/45284/1/Actitudes.pdf>
- Glick, P., y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., y Fiske, S. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications of gender inequality. *American Psychologist*, 56, 109-118.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Herranz, I; J Flores, J.A y Arias, E. (2007). La Mujer en el siglo XXI: desigualdades, retos y oportunidades. *Mujeres en desigualdad: Una perspectiva socio-*

- antropológica.pp. 6 - 31. (España): Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Consejería de Bienestar Social, 2007. ISBN 978-84-690-7
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México DF: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2, 131-136.
- Machado, D. y Zibechi, R. (2016). *Cambiar el mundo desde arriba. Los límites del progresismo*. CEDLA: La Paz.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). New York: Academic.
- Mosteiro García, M.J. y Porto Castro, A.M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Moya, M., y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13, 643-649.
- Moya, M., Expósito, F., y Padilla, J.L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 709-727.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31, 15-32.
- O'Bryan, M., Fishbein, H., y Ritchey, P. N. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotypes and intolerance. *Adolescence*, 39, 407-426.
- Pérez, J.F.G. (2008). *Métodos de investigación, diseño y técnicas en las Ciencias del Comportamiento*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Pérez, J.F.G., Navarro, D.F., y Llobell, J.P. (1999). Potencia estadística del diseño de Solomon. *Psicothema*, 11, 431-436.
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de psicología*, 32(1), 295-306

- Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Carrera, M.V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12 (22), 546-563.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M.V y Faílde, J.M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 2, 131-142.
- Rottenbacher de Rojas, J.M (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9-18
- Sabattini, L., y Leaper, C. (2004). The relation between mothers' and fathers' parenting styles and their division of labour in the home: Young adults' retrospective reports. *Sex Roles*, 50, 217-225.
- Shearer, C. (2008). Gender socialization in the family. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7004.
- Sierra, M. (2016). *Identidad nacional y barbarie sexual: los gitanos en el discurso romántico sobre España*. Disponible en: <http://paradojas.hypotheses.org/1368>.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental psychology*, 38(4), 615.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A.M., y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- V.V. A. A (2007). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano. https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

CAPÍTULO 16

FACTORS PROMOTING ROUTES TOWARDS ACADEMIC SUCCESS FOR TRANS PEOPLE. ANALYSIS FROM AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PERSPECTIVE.

Melani Penna Tosso, Mercedes Sánchez Sáinz y Raúl García Medina

1. INTRODUCTION

The study detailed in this article examined the factors associated with academic success among a sample group of trans students in secondary and university education.

Before beginning, it is worth noting that with regard to the terminology used in this article, it is important to specify that in recent years, an increasing number of standard publications and references use word trans as an “umbrella” term to refer to all transsexual, transgender and non-binary people, amongst others (Formby, 2017; Stryker, 2008). We will therefore use the term trans in this article, understanding it to mean people who identify or who express their identity as a different gender to that assigned to them at birth¹⁸. Studies into transsexuality have considerably increased in recent decades. These studies, which during the 1980s focused on examining the causes for transsexuality, now fundamentally look at medical treatments applied to trans people, alongside the social causes and consequences of transphobia (Penna, 2015). The number of studies published regarding the situation of trans people in educational institutions have similarly grown in number in recent years. However, this increase is relative, as few studies have been published about trans people in general and specifically about the reality facing them in the formal education system (Bareiro, 2016).

Trans people encounter situations of violence and bullying in educational institutions (McGlashan and Fitzpatrick, 2017). This bullying relates to the fact that trans people break through the gender/sexuality binary that exists in our society, setting out different ways of being and of expressing oneself (Calvo García, 2018). A number of authorities believe that this transphobic bullying in educational institutions, although it shares certain

¹⁸We have also chosen to use the term LGBT+ to encompass lesbian, gay, bisexual and trans people and all sexually and gender non-conformist people who identify as queer, asexual, pansexual, etc.

aspects of bullying suffered by non-heterosexual students, has its own specific features (Penna, 2012) and generates a greater feeling of insecurity and fear in its victims (National Union of Students, 2014). Bullying specifically against trans people is known as transphobic bullying (Carvajal, 2017). The characteristics and the individual features of this abuse have been highlighted in various studies (Pichardo et al., 2015; Moreno and Puché 2013). These studies show us that although transphobic bullying and abuse can arise at every stage of the education system, from pre-school through to higher education (Sánchez Sáinz, Penna and De la Rosa, 2016), it is during the secondary education period when abuse becomes more readily visible.

One of the most serious consequences of transphobia targeted towards minors is early school leaving (Marine, 2016). No studies have been carried out within the Spanish education system that enable us to estimate the number of trans students who leave school early as a consequence of the abuse they receive there (Misse, 2013). Based on studies published in other countries, we can say that 64% of people who identify as trans before they reach the age of 13 fail to complete primary education (Jones et al., 2016) and, as happens with other vulnerable demographics (García Medina, Herrero and Salguero, 2014), early school leaving among trans students goes on to have negative consequences on employability and social inclusion for them (Bareiro, 2016). We can identify three determining factors for early school leaving: teaching staff, the curriculum and school organization. With regard to teaching staff, many studies have found that the violence exercised by some teachers on trans students, both in terms of the way they treat them and the lack of response on the part of the teacher when trans students are abused by other students (Platero, 2014). This combines with a lack of confidence among trans students over informing their teachers when they are the victim of any transphobic abuse. With regard to factors associated with the curriculum, published studies highlight the lack of visibility and approach of transsexuality in the content taught across the various stages of education and across the various subjects taught (Moreno and Penna, 2018). Similarly, studies have shown that in the rare cases when transsexuality has been mentioned within the curriculum of any subject, this is always done from the standpoint that it is a pathological condition (Misse, 2013). With regard to factors associated with school organization, published studies have revealed the problems encountered by trans students, fundamentally on changing their name on official documents, and on class registers, along with issues arising from using the toilets and changing rooms (Jones et al., 2016).

A number of proposals and initiatives claiming to improve the situation of trans people in education institutions have been made to tackle this situation. At legislative level, in Spain, the Organic Law on Education 2/2006 of 3 May 2006 and the Organic Law 8/2013 of 9 December 2013 for Improving Educational Quality recognize the right of students to fully emotionally develop without facing abuse. In recent years, various specific educational standards have also been published to enshrine the rights of trans students and prevent transphobia in the education system. In many cases, these standards have come alongside action plans to enable education institutions to accept and protect trans students from victimization from teaching staff, the curriculum and school organization (Salguero and Penna, 2017).

Bearing in mind the various studies published which examine the levels of transphobia in education institutions and the consequences of this type of violence, the aim of the study relating to this article was to look at the factors associated with academic success among trans students in secondary and university education. The objectives of the study were more specifically as follows: To study the educational pathways of a sample of trans people. To identify and describe the variable principles which may explain academic success in the selected sample. To analyze the influence held by the formal educational environment on academic success, examining the teaching, curriculum and organizational strategies which made this possible.

2. MATERIAL OR METHOD

A highly qualitative methodology was employed, bringing together data around the educational experiences of the sample subjects in order to seek out explanations for their academic success. This type of analysis is well-suited to an explanatory case study model, with the main aim of deepening the narratives or accounts of the lives of the subjects, acknowledging their individual experiences to enable us, according to Taylor and Bogdan (1992: 101), to understand: “the views held by interviewees with regard to their lives, their experiences and situations, as expressed in their own words”.

This is therefore an interdisciplinary and not an experimental approach, based on a study of the biographical accounts of a set group of people, claiming to describe a reality and the possible relationships existing between different variables, which were not manipulated during the study. As well as this, the information extracted from these biographical accounts also, in a second phase, comes alongside the analysis of a specific

case of a secondary educational institution, using discussions among various interviewees, enabling data to be triangulated and conclusions to be reached.

The first part of the study took place, as stated, adopting a methodology specific to life experiences, based on “a construction of past experiences of the individual, using a variety of materials from different sources, and interpretive approaches” (Roberts, 2002: 2). With this in mind, it is important to treat life experiences as dialogue accounts in which one can see the triangulation between time-based, discourse and social accounts (Fernández Sierra and Fernández Larragueta, 2007). This requires a critical analysis of what a subject says (Van Dijk, 2003), consistent with the dialogue approach adopted, defined by the discourse-cognition-society triangle in which discourse is understood to mean communicative event, cognition is assessed both personally and socially, using beliefs, valuations, emotions and mental processes which play a role in the discourse, and finally, society is understood to include both local micro-structures in which interactions take place, and more global and political structures. With regard to the information-gathering techniques, firstly, in order to replicate the experiential account, we used in-depth biographical interviews with a sample of four trans students (three female and one male), who were studying at the Universidad Complutense de Madrid (UCM). We therefore opted for purposive, non-randomized sampling, given the purpose of the study, applying the following criteria: anticipating a sufficient and meaningful number of trans people, accessibility, relevance, consistency with the objectives (viability), and willingness to participate in the study.

Once the sample group had been selected, given the recommendations of the literature specializing in biographical-narrative methodology, questioning guidelines or a question plan was drawn up in order to schedule the time and the topics to be dealt with, so that it would subsequently make it easier to analyze and draw up conclusions (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Moríña, 2017). Two tools were developed: a document with technical guidelines for interviews (regulated times, setting up the communication and the environment, video recording, etc.) and a list of indicators and topics framed within three areas: family and personal life, academic and social. These indicators were used as a guide for the interview and enable categories to be drawn up for the subsequent analysis of the data obtained. These are as follows:

Table 1.

List of categories and indicators

Family and personal dimension	
Categories	Indicators
Trans profiles	Identifying data, age, etc. Motives, expectations, situation. Use of hormone treatment. Identified gender. Beginning of transition.
Household	Personal, socio-economic and religious aspects. Childhood memories, anecdotes. Level of education of parents and expectations for their children. Family opinion on sex and gender diversity.
Academic dimension	
Categories	Indicators
Schooling career.	Studies undertaken. Type of establishment: name, organization, etc. Time of transition. Adoption of the identified name within administrative procedures, etc.
Tolerance and consideration of diversity.	Adaptation process. Differential treatment - from the institutions and the teaching staff, recognition of diversity and associated rights, etc. Climate of tolerance: favorable aspects, difficulties encountered, etc. Presence of the LGBT+ topic in informal conversation, notices, spontaneous debates, etc.
Measures for responding to diversity.	Structure and style of teaching, didactic strategies. Relevance of the Educational Guidance Department: special programs, courses made available, external support, teaching materials, etc. Visibility of transsexuality.
Personal interest and motivation for learning.	Academic expectations. Professional prospects. Reason for choosing higher education and level of satisfaction with choice. Initiatives, career opportunities, etc.

Teacher/student interaction.	Relationships between peers, friendship, camaraderie, etc. Extracurricular activities, communication within the family. Communication with teaching staff, mentoring and guidance, proximity, support, etc. Presence of sex/gender diversity in the institution.
Social dimension	
Categories	Indicators
Personal development and building an identity.	Social relationships: friendships, neighborliness, with institutions and entities, relationships over social networks, etc. Integration or social inclusion (self-perceived). Culture of acceptance. Prevention of: rejection, exclusion, abuse, etc. Identity role models and cultural interests. Membership of associations, reading matter, hobbies, social networks, attending events, cinema, theatre, concerts, etc.

The biographical interviews were video recorded with the signed consent of the person being interviewed. Following transcription, an individual report was drawn up, authenticating each of the people being interviewed, along with the analysis of the data arising from these reports. Finally, all this information was compared with the data obtained in the second phase of the study, as detailed below.

In the second phase, a secondary education institute was chosen that was known to have incorporated understanding and a desire to address sex and gender diversity within its education provision. Following the same criteria used in selecting a sample of trans students for biographical interviews, a group of interviewees qualified to take part in a focus group or a discussion group (voice recording) was selected. This was made up of two secondary education level trans students (one boy and one girl), the counselor for the secondary education institute, a counselor from another institute (also known for addressing the issue of diversity) and two secondary teachers (one of them responsible for equality). This technique was intended to obtain information about perspectives, feelings and ways of thinking through “a carefully planned conversation, designed to obtain information about a specific area of interest within a permissive, non-directive

environment” (Krueger, 1991, 26). One of the benefits provided by the discussion group to our study was that we were able to highlight the spontaneity of the participants, thanks to the natural and relaxed environment, as well as the reflection on underlying implicit theories which arose when verbalized to contrast them with the other participants.

3. RESULTS

To present the results of the study, the most relevant data obtained about each of the established study categories will be given. The compiled data has also been separated based on whether it is taken from the in-depth interviews (first phase, explained in this template) or from the group discussion (second phase).

3.1. First phase: data obtained from biographical interviews (university).

- a) Trans profiles. Three of the four trans people interviewed had received medical treatment to perform their transition, in the form of hormone treatment, blockers and surgical operations such as mastectomies (two men and one woman), stating that this helped with their social acceptance and self-confidence. A fourth person was just beginning the process, although they stressed that “I’m not receiving hormone treatment, so I’ll carry on being who I am...it’s a legal requirement” (EE-1A)¹⁹; “there is also social pressure to have the reassignment surgery - society says that real boys have a penis and real girls have a vagina” (EE-2A).
- b) Three of the interviewed trans people changed their name during secondary education, although they did mention some issues surrounding a lack of administrative coordination. The fourth person was unable to change their legal name until they started at university in Madrid, in order to coincide with their medical treatment.
- c) Household. The four people who were interviewed have a working family background. Two of them had family members with higher education qualifications. It helped the four interviewees to have an LGBT+ family member. This helped them understand their situation better and acted as a role model for

¹⁹To ensure their anonymity, we will use different alphanumeric abbreviations to identify each interview or contribution to the discussion group. These shall have the following meanings: EE, interview-student; GDE, discussion group-student; GDO, discussion group-counselor; GDP, discussion group-teacher.

The number corresponds to the relevant person and the subsequent letter corresponds to the part of the interview in which the quotation appears (A, B or C).

each of them. Two of the people interviewed were able to count on family support from the outset, while the others only gradually received this kind of support, as they became more confident in their sense of self. One of the interviewees recalled getting some LGBT+phobic comments from family members before it became clear that they were a trans person. Each person stated that some family members still did not understand their situation. They also all noted that none of their family members visited the educational institution to try to encourage their inclusion in school life.

- d) Schooling period. The four trans interviewees carried out their transition during secondary education, and completed it during their university studies. One of the trans subjects suffered bullying and physical abuse that was not acknowledged in their education establishment. The loneliness they felt during their period of compulsory schooling also came through strongly.
- e) Measures to address diversity. All the interviewees agreed that generally speaking, no measures were taken in their schools and colleges to address diversity. This was demonstrated by a broad indifference to diversity of all kinds that were present in the place of learning, and more specifically to their sex and gender identity. They consequently revealed a highly negative view of the measures taken to address diversity that were adopted by their schools, with resources given over to such issues being scarce or non-existent. One of the interviewees, however, said they were treated differently during their studies when they changed their name. This consisted of an intervention organized by the counselor and their tutor to explain their new name in front of the class, and their situation was monitored over the course of the academic year. Their assessment criteria were also reviewed, which helped them successfully complete their studies.
- f) Climate of tolerance and recognition of diversity. It became clear that few measures were taken by the education establishments to improve the climate of tolerance in terms of diversity. Two accounts given by interviewees refer to informal chats given by LGBT+ groups at their schools, but the other schools did not even provide talks about sexuality. However, all the interviewees revealed that UCM complied with the action plan with trans people, and there had been no issues with entering their names or their identified gender on forms.
- g) Personal interest and motivation towards learning. All the interviewees said they had good academic prospects. Each of them had been students with very solid

qualifications: “Enrolling was also a form of defense and of announcing to the world that I am a transsexual and that I am capable of doing the same or better than a cis-gendered student. I am proud of having reached the level I have” (EE-1B). There is more disparity regarding professional prospects. One student told of their fears of suffering workplace discrimination, while the other three said they felt comfortable about their future work and careers. Two of the interviewees told of their interest in embarking on a future career in education, working with trans people, saying that their previous experience could be beneficial.

- h) Teacher/student interaction. The four interviewees referred to negative comments towards sex and gender diversity coming from teaching staff or classmates who did not understand their situation and expressed transphobia, mainly verbally and cognitively: “What have you got down below?” “Are you a boy or a girl?” “Are you going to get a penis?” (EE-2B). They also remarked that the contents of the subjects they studied made no mention of trans people or of transsexuality. Only once was a nurturing relationship evoked, when one member of the teaching staff was concerned about their student and tried to help them from time to time. Another case cited an openly lesbian university professor who acted as a positive role model. With this lack of role models in the education system, all the interviews raised the significance of social networks in which they were able to find role models to help them build up a positive identity: “You can be anonymous and express yourself freely on the Internet without anyone saying anything against you. You are free” (EE-2C).
- i) Personal development and building an identity. All the people interviewed believe social relationships to be very important. In contrast, they all claim to have suffered bullying and abuse during their compulsory school years. This abuse prompted them to hide away and change their physical appearance to fit in better with social norms. Membership of associations and activism was crucial to build up an identity for three of the four interviewees, while all of them talked about social networks as an essential space to meet role models.

4. DISCUSSIONS

It is worth noting that the results analyzed in the in-depth interviews mitigated by the results coming from the secondary education institute discussion group, although the

people interviewed who had reached university did not see signs of factors in the education system that were genuinely relevant for their academic success. In contrast, younger students in secondary classes and studying for the baccalaureate did mention the importance of getting support from their current secondary education institution (and not so much in the subsidized institutions they previously attended).

Basically, we can point out that professionals working in institutions are left untrained, and institutions do not have the will to address the needs of certain types of diversity. Such measures are not undertaken, but if training opportunities exist and there is a will, then addressing these issues would be possible.

Also of note is the motivation, resilience and personal effort needed to achieve academic success, alongside family support. Other factors outside the education system were identified, such as social identification (in which the biggest issue is that facing non-binary people), social networks and activist groups. However, given that the main aim of this study relates to the presence of factors in the education system fostering academic success, we can set out the following conclusions in this regard:

- There is practically no recognition given to sex and gender diversity when setting up measures to more generally address diversity issues or encourage tolerance. But this recognition can be seen in the secondary education institute that the Community of Madrid takes as the benchmark for educating trans people.
- Uneven development and operation of measures designed to address diversity issues. We did encounter places such as the secondary education institute in question, which had firm measures in place for trans people (most importantly the use of their new name).
- It is essential that we have teaching staff who exhibit expectations of success to trans people, who display empathy and, if they belong to any LGBT+ group, who make this known.
- Issues in socialization processes. Most of the people interviewed had experienced difficulties in being accepted and joining in with groups of their peers. Although friendships are very important for emotional stability, and crucial for academic success, it is most often the case that they are only accessible to small peer groups, and there are issues over acceptance. When the school or education establishment does not stigmatize identity, however, and has the will to address people's needs,

recognize them and take a zero-tolerance stance on abuse, relationships between peers are improved.

- It is difficult to find education establishments which encourage awareness, recognition and respect for sexual and gender identity. **“Change doesn’t come easily. In our equal group, we are working on making proposals. Whoever volunteers to take on these proposals does so, and we make progress, little by little. We are not moving for anything radical. Perhaps we should, but it isn’t something we’ve done” (GDP-1).**

Finally, to enable trans people to get on track to achieve academic and personal success, it would appear crucial that education establishments must transform themselves into safe institutions, willing to respond to their whole student body; institutions which do not stigmatize identities and which recognize all existing realities and diversity. An institution-level response is crucial along the lines of the secondary education institute we dealt with in this study (with its Guidance Department and its Equality group), or like the Universidad Complutense de Madrid (with its Sexual Diversity and Gender Identity Office), and including the existence of the LGTB area in the Comunidad de Madrid.

5. CONCLUSIONS

We mustn’t forget that education is not the only institution responsible. We must carry on fighting to de-pathologize trans people at medical level. Not everybody has to fit themselves into binary boxes, when there is the option of having a third box for administrative purposes. Not everyone takes on the a/o end to Spanish words and not everybody takes on the gender assigned to them simply because of their genitals.

Zero tolerance for transphobic abuse, assumption of diversity as a key for action and training teaching staff are all crucial aspects in making educational establishments safe places, free from abuse, becoming empowering pathways to success for all students.

“Maybe ‘normal’ as such just doesn’t exist” (GDP-2)

REFERENCES

Bareiro, M.L. (2016) La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay. Asunción: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

- Bolívar, A.; Domingo, J. and Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CIMOP (2011) Jóvenes y diversidad sexual. Madrid: INJUVE.
- Calvo García, G. (2018) Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas. Contextos educativos. *Revista de educación*, 21(1), 169-184.
- Escudero, J.M. (ed.) (2016) *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández Sierra, J. and Fernández Larragueta, S. (2007) Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Formby, E. (2017). How should we "care" for LGBT+ students within higher education? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 203-220.
- García Medina, R.; Moreno, I. and Salguero, J.M. (2014) "Tercera Parte: Diversidad cultural e inclusión", in García Fernández, J.A. and Moreno Herrero, I. (eds.). Escuela, diversidad cultural e inclusión. Madrid: La Catarata, pp. 103-221.
- Jones, T. et al. (2016) School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171.
- Krueger, R. (1991) El grupo de discusión. Madrid: Pirámide.
- Gobierno de España. Ley Orgánica de Educación. (2006) Madrid: Ministerio de Educación.
- Gobierno de España. Ley Orgánica para la mejora de la Educación. (2013) Madrid: Ministerio de Educación.
- McGlashan, H. and Fitzpatrick, K. (2017) LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, 117(5), 485-497.
- Misse, M. (2013). Transexualidades. Otras miradas posibles. Madrid: Egales.
- Moreno, O. and Púche, L. (ed). (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales
- Moreno, Y., and Penna, M. (2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. *Trabajadoras de la Enseñanza*, 356(1), 1-5. <http://www.te-feccoo.es/2018/02/15/breve-decalogo-de-ideas-para-una-escuela-feminista/>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

- National Union of Students (2014) Education beyond the straight and narrow: LGBT students' experience in higher education. London: NUS.
<https://www.nusconnect.org.uk/resources/education-beyond-the-straight-and-narrow-lgbt-students-experiences-in-higher-education>
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual. PhD thesis. Universidad de Complutense de Madrid.
- Penna, M. y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 33(1), 83-98.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/179671>
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6445/6510> Pichardo, J.I. et al. (2015). Abrazar la diversidad. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf (Accessed 4 September 2018).
- Platero, R(L). (2014). La agencia de los jóvenes trans para enfrentarse a la transfobia. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9, 183-193
- Roberts, B. (2002). Naturalistic research into subcultures and deviance: An account of a sociological tendency. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.). *Resistance through rituals* (pp. 243-252). Londres: Routledge.
- Salguero, J.M. y Penna, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 95-107.
<http://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb35a776666015afff97ad10297>
- Sánchez, M., Penna, M., De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la educación*. Madrid: Catarata.
- Srtiker, S. (2008). *Transgender History*. Seal Press: Boston.
- Tarabini, A. (ed.) (2017) Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. Madrid: UNICEF Comité Español.
<https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana> (Accessed 29 September 2018).
- Taylor, S. J. and Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad” in Wodak, R. and Meyer. M. (2003) Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 17

INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE PREMIOS NACIONALES VICENTE FERRER

María Jesús Pérez Curiel, Dunia Martín Rivas y Alejandrino Francisco Fernández

1. INTRODUCCIÓN

“Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan. Los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón”.

María Montessori
Médica y educadora

La educación, como motor que mueve el mundo, tiene la capacidad de contribuir a la sociedad con alumnos capaces de fomentar un necesario cambio social. Por ello, los docentes de hoy en día a través de los contenidos curriculares que imparten, deben abordar valores tales como la erradicación de las desigualdades sociales la empatía, el respeto, la igualdad, la justicia o la cooperación, entre otros. En este sentido, la Educación para el Desarrollo (EpD) versa sobre la capacidad de crear ciudadanos libres y críticos con sus acciones y las de los demás, que sean capaces de ver el mundo desde diversas perspectivas para alcanzar la tan ansiada equidad y justicia universal.

Una de las primeras definiciones que encontramos de este concepto se realiza, ya en 1989, en el seno del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o Unicef (*United Nations International Children's Emergency Fund*) como aquello que promueve a los niños en el desarrollo de valores como la paz, la tolerancia, la solidaridad, la justicia social y el respeto al medio ambiente para concienciarlos y realizar cambios en sus vidas y/o comunidades.

A través de este estudio, se pretende analizar las dimensiones actuales de dicho concepto, profundizar sobre la pedagogía de la EpD y mostrar la implicación de los centros educativos españoles en la Educación para el Desarrollo a través de los Premios Nacionales Vicente Ferrer. Son muchos los autores que han definido esta idea como un “proceso educativo encaminado a promover una ciudadanía global” (Ortega, 2008)

necesario para construir una sociedad “políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo” (Celorio & López, 1997, p. 124).

Sin embargo, es la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo o Congde, otra de las instituciones que trabaja la Educación para el Desarrollo, quien mejor explica el concepto como un proceso educativo orientado a la sensibilización, la formación integral de las personas, el desarrollo de la conciencia crítica y la estimulación de su participación e incidencia activa en la construcción de estructuras sociales más justas y solidarias (2008, citado en Albarrám, 2014, p. 65).

Este tipo de educación fomenta el desarrollo constante, es decir, que las acciones que se lleven a cabo en el aula deben ser planificadas y dirigidas hacia un público variado. Todas las actividades que se propongan para abordar dicho concepto deben ayudar a reflexionar sobre la vida, para ello se plantean experiencias cercanas y situaciones veraces para así concienciar a la población sobre el mundo globalizado en el que vivimos. Es imprescindible que para, que esto sea efectivo, las metodologías que empleemos tengan la base ‘investigación-acción-reflexión’ ya que si alguna de estas partes falla no alcanzaríamos el resultado buscado.

En definitiva, la EpD nos ayuda a entender el mundo de manera completa, estimula una actitud crítica y comprometida con las distintas realidades, nos hace partícipes y responsables para luchar contra la pobreza, además de fomentar actitudes y valores para lograr una ciudadanía global.

1.1. Origen y evolución

La Educación para el Desarrollo cuenta ya con más de 40 años de historia. A lo largo de estas cuatro décadas, ha sufrido diversos y muy variados cambios pero, sin duda, el más destacable es el incremento en la importancia que esta ha adquirido en el ámbito educativo. Aunque este modelo tiene carácter evolutivo, no debe ser visto como un modelo lineal o por etapas, de forma que una generación sustituya a la anterior. Más bien, se trata de un proceso acumulativo en el que el discurso y la práctica de la EpD han evolucionado de forma desigual, de manera que se pueden encontrar simultáneamente características de una u otra generación.

Como ya se ha mencionado, en el ámbito internacional, podemos señalar a Unicef como la primera Organización No Gubernamental (ONG) que habla por primera vez de forma incipiente de la Educación para el Desarrollo, en 1960, para desarrollar un concepto

más claro y perfilado de esta en la Convención sobre los Derechos Humanos del Niño, en 1989.

Numerosos autores, entre ellos Mesa (2000), han estructurado la evolución del término en diversas generaciones:

1. Modelo caritativo-asistencial. Esta primera etapa se remontaría a los años 50 donde, en los países desarrollados, empieza la industrialización y, con ella, las primeras ONG para ayudar a las naciones más desfavorecidas aunque las acciones llevadas a cabo por las mismas “no pueden ser consideradas estrictamente Educación para el Desarrollo, debido a su limitado alcance, a la ausencia de objetivos propiamente educativos” (citado en Mayoral Blasco, 2011.).
2. Enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo. Comienza en los años 60 y se extiende hasta la década de los 70 cuando el empobrecimiento agudo en el que se sumergía el Sur se acrecentaba por las decisiones políticas y económicas del momento.
3. Educación para el Desarrollo crítica y solidaria. Surgen nuevos proyectos que provocan que estas ideas estén cada vez más respaldadas por un mayor número de personas. El concepto recibe un enfoque denominado Crítico-Solidaridad.
4. Educación para el Desarrollo humano y sostenible. En 1976, la Comisión Europea establece fondos para sensibilizar a la población sobre la Educación para el Desarrollo y posteriormente, en 1987, aparece el concepto de ‘desarrollo sostenible’, que nace de las duras críticas que se hicieron por el agotamiento de los recursos naturales y su mal uso. A partir de aquí, muchas otras ideas como la paz, el género, la diversidad de culturas, las migraciones, los derechos humanos, el medio ambiente, etc. se incorporan al concepto de Educación para el Desarrollo, pasando a un concepto de Educación Global.
5. Educación para la ciudadanía. Este enfoque prevalece desde los años 90 hasta la actualidad, siendo objeto de bastantes críticas ya que las diferencias entre Norte y Sur continúan, hoy en día, siendo importantes. En el año 2000, Naciones Unidas aprobó los Objetivos del Milenio (ODM), con los que se pretendía erradicar la pobreza extrema. Quince años más tarde, cuando se cumplió el plazo de la consecución de los ocho ODM, se acordó entre los estados miembros una nueva agenda para el desarrollo.

En España, el punto de inflexión lo determina la Ley de Cooperación de julio de 1998, donde la Educación para el Desarrollo se define como “uno de los instrumentos a través de los cuales se pone en práctica la política española de cooperación internacional”. Años más tarde, en 2011, el Centro de Educación e Investigación para la Paz o Ceipaz desarrolla un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en nuestro país bajo la tutela de José Escudero y Manuela Mesa donde se reconoce que “se carece de una visión global en el ámbito estatal” y que “la diversidad regional es enorme, tanto en experiencias, recursos, así como en relación con el propio territorio” (Mesa, 2011). Dos años más tarde, se produjo en España una unión entre expertos, académicos y representantes del Estado y de las comunidades autónomas con el fin de llegar a un punto común, que se desarrolló primero en el Instituto Cervantes y, posteriormente, en el Congreso de los Diputados, en 2014.

1.1.1. De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Tal y como se ha mencionado ya en las páginas de este trabajo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecieron en 2015, y hasta 2030, un plan de acción para prosperar como mundo en el que se habla de una nueva conceptualización, cuyo ítem principal es fortalecer los lazos de unión entre todo el mundo y emprender nuevas vías de desarrollo hacia el futuro.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus 169 metas son de alcance mundial, de aplicación universal y de carácter integrado e indivisible.

Figura 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible.



Fuente: Naciones Unidas.

1.2. Objetivos y dimensiones de la EpD

Celorio & López (2007, p. 66), al analizar la situación actual con una perspectiva pedagógica, consideran que la Educación para el Desarrollo debe tener un fundamento en la formación de las diferentes disciplinas existentes, incluyendo las formales y las no formales, para que de ello derive en una visualización concreta de la realidad que nos une como ciudadanos del mundo. Para ello, según Argibay et al. (2005), es necesario establecer diversos objetivos de la EpD:

- Cómo son de extensas las relaciones interpersonales a lo largo y ancho del mundo.
- Dar voz para hacer llegar a la sociedad global los factores que provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad y la opresión, y cómo esta condiciona nuestra sociedad.
- Destacar actitudes y destrezas de las personas que les permitan responsabilizarse de la realidad social del planeta, sabiendo que lo que cada uno hace repercute de manera directa o indirecta a la sociedad.

- Buscar políticas de cambio para alcanzar la equidad como mundo, siendo más justos en el reparto de recursos.
- Dar a las personas recursos que les permitan entender la realidad que les rodea, para poder solventar los aspectos negativos que les inundan.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

En este sentido, las dimensiones de la Educación para el Desarrollo, según Ortega (2008), son cuatro:

1. Sensibilización. Acción a corto plazo que se enfoca en la búsqueda de las causas de la pobreza para concienciar a la población. Rompe con el círculo ‘ignorancia-indiferencia-ignorancia’ llegando a despertar conciencias críticas y solidarias.
2. Educación-formación sobre el desarrollo. Busca formar en contenidos, habilidades y valores a la sociedad. Además, permite ahondar en las causas de la pobreza y las posibilidades de cambio mediante el ciclo ‘información-comprensión-acción’.
3. Investigación. Es la base para llevar a cabo un modelo de transformación ya que nos permite ahondar en la problemática del desarrollo y apoyar las posibles propuestas. Toda práctica de Educación para el Desarrollo tiene que tener como pilar fundamental esta dimensión. Su metodología, como ya se ha mencionado anteriormente, tiene que basarse en la investigación-acción.
4. Incidencia política y movilización social. Estrechamente ligada a las demás, su fin es influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivos que tratan asuntos sociales, económicos y/o políticos en ámbitos locales y globales. Se busca dar alternativas a estas dimensiones en lo que se refiere al desarrollo humano y sostenible. Esta incidencia política debe ir unida a la movilización social donde el objetivo, es el cambio de visión de los agentes que toman decisiones.

1.3. Premios Nacionales Vicente Ferrer

Este galardón se remonta a septiembre del 2009 cuando el Ministerio de Educación en España decide homenajear al cooperante Vicente Ferrer Moncho. Los premios, con carácter anual, van dirigidos a centros docentes no universitarios, sostenidos con fondos públicos, que hayan desarrollado acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una

ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas, y con el desarrollo humano y sostenible.

Anualmente, la Fundación Vicente Ferrer reparte 15 premios a diversas experiencias educativas distribuidas entre los distintos niveles educativos no universitarios existentes (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación de Personas Adultas, Bachillerato y Formación Profesional). Así, en las diez ediciones que se han desarrollado hasta el momento, la comunidad autónoma más premiada ha sido la Comunidad de Madrid con 25 galardones; seguida de Castilla y León, con 20; y un tercer puesto compartido por Castilla-La Mancha y Navarra, con 14.

Por otro lado, la etapa educativa más premiada es Educación Secundaria Obligatoria con un total de 62 galardones, lo que supone el 40 % del total de los premios. Le sigue Educación Primaria con un total de 32 centros premiados lo que supone un 32 % del total y en tercer lugar, con 19 galardones, se encuentran los centros de Formación Profesional representando el 13 %. Finalmente, los datos analizados muestran una tendencia al alza en la participación.

2. MÉTODO

Los Premios Nacionales Vicente Ferrer fueron creados para galardonar las buenas prácticas de los centros docentes en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Tras realizar un análisis de las diferentes convocatorias, se establecerá una relación entre los distintivos otorgados y cada uno de los 17 ODS perseguidos.

Además, para reforzar este trabajo, se realiza una encuesta online sobre este tema a 174 docentes de todos los niveles educativos, formada por 16 preguntas tipo test, con múltiples respuestas. Así, el 80,9 % de los encuestados son mujeres; el 61,2 % tienen entre 41 y 60 años, el resto va desde los 22 hasta los 40 y mayores de 60; 94 de las personas que han respondido son funcionarios, el 24,3 % interinos y el resto es personal laboral fijo o con contrato temporal; y el 97,1 % de los encuestados trabajan en Castilla y León.

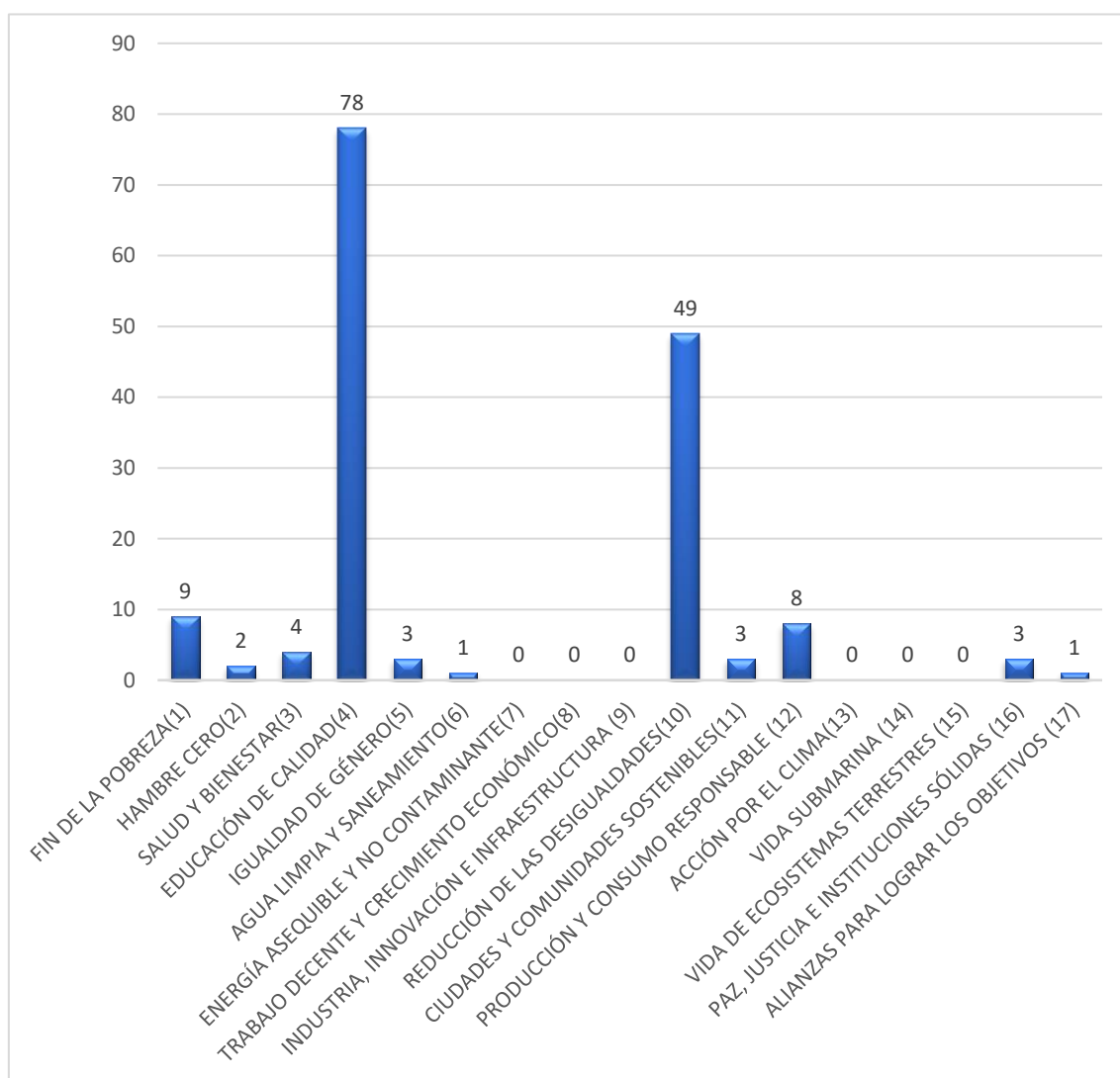
Respecto al nivel educativo en el que impartían docencia, el 37,6 % forman parte de Educación Primaria, seguida de un 26 % de profesores de ESO y un 16,8 % de Infantil. El otro 19,6 % restante corresponde a profesorado de Bachillerato, universidad, Educación Especial, Educación para Adultos y educación no reglada.

3. RESULTADOS

Tal y como se desprende de la comparativa entre los proyectos premiados en los galardones Vicente Ferrer y los ODS, el trabajo desde los centros docentes versa principalmente en el desarrollo de una Educación de Calidad, el ODS 4, donde se han premiado 78 experiencias pedagógicas que buscan llegar a una enseñanza plena y sostenible. Pero, además, también se pone énfasis en la reducción de las desigualdades, el ODS 10, que lleva hasta el momento 49 proyectos galardonados.

Figura 2.

Adquisición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las aulas en relación a los Premios Vicente Ferrer.



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en un entorno en el que cada día es más difícil conocer las realidades y necesidades de los centros educativos, las encuestas se convierten en un aliado para hacernos con esos datos y es que a través de ellas, los usuarios pueden expresar de forma anónima la realidad de sus centros. Así, respecto al sondeo realizado se aprecia un conocimiento elevado de los ODS ya que el 84 % de los encuestados responde afirmativamente a esta pregunta. Además, casi el 34 % refiere estar participando actualmente en algún proyecto de Educación para la Calidad y casi el 65 % de ellos ha participado o está en ello, un porcentaje muy elevado. Sin embargo, en la pregunta sobre si ha recibido algún premio sobre los proyectos la mayoría de los encuestados responden que no (un 85,6 %).

En lo que se refiere a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la mayor parte de los educadores los conoce, en concreto casi un 85 %, y sobre si trabajan alguno de estos 17 ODS desde sus aulas las respuestas son variadas. La temática que más se trabaja es la igualdad de género (ODS 5), casi el 93 % de ellos lo incluye en su trabajo diario. Otro porcentaje alto lo hallamos en el trabajo de la sostenibilidad: más de un tercio dice abordarlo en sus clases.

Finalmente, con respecto al ODS 3, sobre la salud y el bienestar, los encuestados revelan que, en más del 90 % de los casos, se trabaja en las aulas. Finalmente, los ODS 1 y 2, acabar con el hambre y el fin de la pobreza, lo tratan en el currículo tan solo el 50 % de los encuestados.

4. DISCUSIÓN

Tras haber encuestado a 174 docentes y analizado los datos obtenidos en este estudio, se infiere que la implantación de la Educación para el Desarrollo en las aulas españolas se ha conseguido realizar de una forma eficaz y eficiente hasta el momento del estudio. Así, el porcentaje elevado de respuestas positivas entre el profesorado sobre su conocimiento de la cuestión analizada indica que el compromiso con la educación de calidad es cada día más numeroso y ello demuestra el interés de los docentes por mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Sin embargo, el escaso número de proyectos de estos docentes que han sido galardonados subraya que la visibilidad y el compromiso de las esferas superiores es todavía limitado. Los datos indican que los docentes son personas cada vez más cualificadas en lo que se refiere a Educación para el Desarrollo pero pocos han visto

premiado su esfuerzo. Así, se considera necesario recompensar a los centros docentes que aúnan esfuerzos por mejorar la calidad de la educación y, por ello, es imprescindible que existan concursos como los Premios Nacionales Vicente Ferrer.

El alto porcentaje en las respuestas afirmativas sobre violencia de género muestra que el compromiso de esta sociedad por acabar con las desigualdades derivadas del sexo sigue siendo necesario. Alumnos de todas las etapas educativas trabajan en clase el respeto hacia las personas con independencia de su sexo, algo que les convierte en ciudadanos más libres.

Por otro lado, el compromiso con una mejor sociedad comienza con la educación en las aulas desde las cuales se promueve una sociedad crítica y reivindicativa. El debate sobre la sostenibilidad es un tema cada vez más tratado en clase ya que es necesario proporcionar a los alumnos una base para gestionar una convivencia en paz entre los ciudadanos y con la naturaleza, creando espacios urbanos inclusivos.

El bajo porcentaje de trabajos realizados en el aula respecto a la lucha contra el hambre y el fin de la pobreza supone que es necesario hacer una crítica constructiva y evolucionar hacia un mayor compromiso para erradicar lo que provoca la poderosa brecha entre mundos. Se necesitan alumnos empáticos que sean capaces de ponerse, desde su perspectiva de ciudadanos de un mundo rico y desarrollado, con multitud de oportunidades, en las vidas y situaciones de personas de países empobrecidos, con dificultades y situaciones tan básicas como la falta de alimento o cualquier otro derecho básico.

5. CONCLUSIONES

“La educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no es solo un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesarios para lograr un desarrollo sostenible”.

Koichiro Matsuura

Director general de la UNESCO (1999-2009)

La inclusión de la Educación para el Desarrollo en el trabajo que desarrolla el profesorado se aborda de forma constante en las aulas españolas. Sin embargo, la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo, en ocasiones, no se realiza de una manera tan clara como se precisa, debido a que los docentes se ven

sobrepasados por los contenidos que se deben desarrollar de forma obligatoria en cada etapa educativa.

En este sentido, analizados los resultados de este estudio, es fundamental y necesario poner en valor la gran labor que los docentes españoles realizan desde sus aulas trenzando proyectos con contenido sobre los ODS y complicados protocolos curriculares que deben cumplir. Estas tareas dejan poco tiempo para un trabajo realmente necesario, es decir, crear desde los centros docentes ciudadanos de un mundo global, donde no existan diferencias y evocar al futuro para que un día no sea necesario crear más iniciativas como estas igualitarias porque se ha alcanzado una igualdad plena.

REFERENCIAS

- Arguibay, M. y Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. Vitoria-Gastéiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Celorio, G. & López, A. (Coords.) (2007) Diccionario de educación para el desarrollo. Bilbao: Hegoa. http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica Papeles de relaciones ecosociales y cambio global N° 140 2017/18, pp. 107-118. http://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf
- Mayoral Blasco, S (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. Acciones e Investigaciones sociales 30. Zaragoza.
- Mesa, M. (directora) (2000a). La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XIX”. [URL] http://www.ceipaz.org/educaciónpara_el_desarrollo/index (consultado 5-3-2011).
- Ortega, P. (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 143-144, 46-49.
- Sede del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ediciones Premio Nacional Vicente Ferrer. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action>
- United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF) (1989). <https://www.internationaldisabilityalliance.org/stakeholder/united-nations-international-childrens-emergency-fund-unicef>

CAPÍTULO 18

LA INTERVENCIÓN ASISTIDA CON ANIMALES Y LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TIEMPOS DE COVID-19

Cristina Marín Perabá, Carmen Flores Melero y Lucía Melero García

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es en la actualidad, uno de los ámbitos más tratados por los docentes y diferentes profesionales de nuestro país, esto no podría ser de otra manera si se pretende que la educación contribuya de manera adecuada a una sociedad más justa, democrática y solidaria (Echeíta & Duk, 2008).

Para hablar de inclusión escolar, es necesario conocer antes, el concepto de diversidad funcional (Taborda, Torres y Romero, 2018). Este concepto, durante años, ha estado en constante cambio, comenzando con la connotación de minusvalía, personas retrasadas, discapacitados/as, etc., con el paso de los años, se tuvo en cuenta el principio de normalización, principio educativo, que hizo que estas connotaciones negativas fueran modificadas, con el fin de establecer conceptos menos despectivos, fue en este instante, cuando apareció la denominación de individuos con diversidad funcional.

Según Delors (1996), el alumnado con diversidad funcional es aquel que aún con una dificultad puede llegar a poseer una autonomía y fortaleza que le permita lograr sus objetivos. Este tipo de alumnado es consciente del gran peso que tiene su educación y la responsabilidad que eso conlleva, teniendo la necesidad de seguir un aprendizaje para que en él florezca una personalidad que haga mella en la sociedad y deje de estigmatizar a las personas con diversidad funcional.

Durante el presente trabajo, se han desarrollado diversas ideas de diferentes autores sobre la diversidad funcional y terapias como la intervención asistida con animales o la expresión a través del arte, todo esto, con ayuda de una búsqueda bibliográfica, realizada en diferentes portales de búsqueda científicos.

2. MÉTODO

El diseño de este trabajo, ha sido realizado gracias a una revisión bibliográfica de diversos documentos de sociedades científicas, entregadas tanto al ámbito educativo como al ámbito sanitario, además de los aspectos relacionados con éstos: inclusión educativa, diversidad funcional, expresión artística, intervención asistida con animales, oncología, COVID, etc.

2.1. Estrategias de búsqueda

Para comenzar, se ha efectuado una búsqueda de palabras clave en la plataforma de recursos de información ERIC, esta búsqueda, se realizó tanto en inglés como en español. A continuación, se puso en práctica, una investigación de documentos e instrumentos en bases de datos de alto impacto: Scopus, MPDI, SciELO, y Web of Science. Al mismo tiempo, para recoger mayor información sobre los temas tratados, se hizo un análisis por aquellas referencias bibliográficas que contenía cada uno de los documentos anteriormente encontrados en los portales de búsqueda, y que resultaron de interés.

La calidad de los estudios encontrados es media-alta, de toda esta información, tras hacer una revisión de resúmenes y títulos se seleccionaron aquellos que más tenían que ver con nuestro estudio, para finalmente dar lugar a una adecuada revisión de la bibliografía.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

En esta recopilación de documentos, en las plataformas, se ha incluido todo tipo de instrumentos ofrecidos por las comunidades de educación y sanidad, y además, los redactados en cualquier idioma. En lo que refiere a los criterios de exclusión, se eliminaron aquellos trabajos que eran anteriores a 1996, además de los documentos que no tenían relación con los temas trabajados, aunque contuviera las palabras clave seleccionadas.

2.3. Extracción de datos

Se comenzó con una lectura de resúmenes y conclusiones de cada uno de los instrumentos recogidos, con el objetivo de conocer si realmente contenían información relevante para el estudio.

Tras la búsqueda de las palabras clave del estudio en los diferentes portales digitales de bibliografía, se localizaron un total de 2.604 estudios, de los cuales, tras aplicar las pautas de inclusión y exclusión, fueron un total de 273 documentos, de los cuales 22 se incluyeron en esta revisión bibliográfica. Para terminar, se seleccionaron, revistas, artículos, tesis y libros, de los cuales ha sido extraída la información para elaborar este artículo.

2.4. Análisis de datos

La información recogida, fue dividida en subgrupos: Expresión artística, Intervención Asistida con Animales para una adecuada inclusión y incremento de la calidad de vida en las personas y oncología en tiempos de COVID-19. Tras esta división en subgrupos, la información ha ido desarrollándose en torno a los apartados que este artículo contiene.

El propósito principal de la información recopilada, es para ampliar los conocimientos sobre la intervención con animales y expresión artística en diversidad funcional y la oncología durante el periodo de pandemia de COVID.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Arte en la inclusión

El arte se entiende como, la acción que hace un bien para todas las personas, es un proceso que acompaña durante todo el trascurso de la vida. El arte, es capaz de hacer que expresemos nuestras ideas o sentimientos, además de comunicarnos con nuestro entorno (Ballesta, et ál., 2011).

Entre su multitud de ventajas, reduce el estrés, fomenta la creatividad, mejora el autoestima, etc., el arte desde hace un siglo, no solamente se utiliza como medio para proporcionar alivio en la vida de las personas, en tanto en cuanto el estrés diario que una persona puede tener, también se utiliza como beneficio de terapia para los sujetos funcionalmente diversos, como instrumento para mejorar su salud, e incluso como herramienta educativa para contribuir con estas personas a manifestar sus emociones o ideas, siendo así, el arte, imprescindible además, para las personas con dificultad de comunicación y/o expresión (Polo, 2000; Rabe, 2005).

Llegados a este punto, es necesario conocer el significado de persona con diversidad funcional. Siguiendo a Taborda, et ál., (2018) la noción de diversidad funcional, durante el paso de los siglos, ha tenido diferentes conceptos, minusvalía, discapacidad, etc. Concepciones, que siempre han tenido connotaciones negativas hacia las personas con diversidad funcional. En cambio, Carrizosa y Sesé (2014), señalan que el nuevo término, diversidad funcional, hace referencia a que cada una de las personas tienen más habilidad en una actividad, y menos para otra, por lo que todas las personas se tratan desde el mismo plano, el plano de igualdad.

Si esto se extrapola al ámbito educativo, la necesidad de implicar el arte para el beneficio de la calidad de vida de los estudiantes y las estudiantes con diversidad funcional, supondría así, el paso hacia la inclusión educativa, entendiendo esta, según Booth y Ainscow (2002), como el conjunto de diferentes procesos que disminuyen las barreras de aprendizaje y participación de los discentes. En esta línea, siguiendo a Muñoz, Smith y Matos (2020), la diversidad no ha de verse como un obstáculo, sino como un medio para fomentar la inclusión. Por su parte, Vargas y López (2019), señalan que el arte es capaz de forjar una comunicación universal, mucho más allá de la expresión oral, útil en el ámbito educativo, para fortalecer la interacción entre alumno/a-docente y entre iguales.

En la actualidad, uno de los temas que más está afectando al ámbito educativo, es la COVID-19, afectando así, directamente a las personas con diversidad funcional, ya que su inclusión escolar, se ha disipado con la interrupción de las clases presenciales o la teleeducación, olvidándose así, de la diversidad de alumnado, con sus distintos ritmos de aprendizaje, motivaciones, emociones, etc., problema que ha llevado a reestructurar la educación solamente para los privilegiados que gozan de tener acceso a internet, ordenadores, o personas “normotípicas”, sin tener en cuenta a las personas funcionalmente diversas en condiciones de vulnerabilidad (Moreno, et ál., 2020; Echeita, 2020). Por lo tanto, aún queda mucho camino que recorrer para llegar a una inclusión plena, pero, se puede conseguir, si se buscan adaptaciones y/o herramientas como la expresión artística, la intervención asistida con animales, u otros instrumentos, como medios que fortalezcan la inclusión educativa ante cualquier situación social.

3.2. Mascotas en el proceso de inclusión

La intervención asistida con animales es una terapia que se viene usando desde los años 70, o es desde ahí que se tienen documentos escritos de la misma.

En este apartado existe una gran carencia de información, debido a la inexistencia de una base teórica firme, que explique y allane el terreno de la intervención asistida con animales. Sin embargo, sí existen evidencias empíricas que demuestran que los animales en diferentes situaciones de la vida, como enfermedad o diversidad funcional, son uno de los pilares fundamentales para la pronta recuperación o mejora de la persona. Así mismo, se recogen en diferentes estudios que es la oxitocina el desencadenante máximo que entrelace la positiva reciprocidad entre las personas y los animales, gracias a lo que se produce el apego, el cariño el apoyo social, etc. (Underwood, et ál., 2018).

Son diferentes los estudios que explican que la Intervención Asistida con Animales en sí, o el mero hecho de compartir tiempo con animales favorece la capacidad de afrontación de problemas y la mejora de situaciones estresantes. Entre estos estudios, se destacan los de Hugues et ál., (2015-2016), donde expresan que las personas de mediana y avanzada edad realizan más ejercicio físico, es decir, su calidad de vida mejora gracias a la tenencia de un perro al que tienen que sacar a pasear. También explican que personas de mediana y avanzada edad con problemas de diabetes se han visto mejoradas tras una intervención asistida con animales.

Por otro lado, Mentzel (2004), señala que las ventajas de tener una mascota, como puede ser un perro, en las personas logevas puede verse afectada por el factor seguridad, pues en diferentes estudios se percibe que las personas de avanzada edad dicen sentirse más seguras en compañía de su mascota al ir paseando por la calle. También se afirma que el adulto mayor pasa más tiempo en la calle al tener una mascota, pues se ve en la obligación ética de pasearle, favoreciendo así el ejercicio físico diario que se ha de realizar en estas edades. (Serrano, 2007).

Se encuentran muchos y notables beneficios en la Intervención Asistida con Animales, tanto en personas mayores como en personas con diversidad funcional de cualquier edad, así como adultos jóvenes con enfermedades crónicas, por lo que se concluye que los animales en la vida de las personas tienen un papel muy importante para la inclusión a nivel social, y para la calidad de vida. (Motooka et ál., 2006).

3.3 Oncología y diversidad funcional en tiempos de COVID

En primer lugar, la enfermedad de cáncer y la diversidad funcional no puede tratarse de manera aislada, la familia tiene que tratarlo con ellos. Los aprendizajes básicos del alumnado: caminar, hablar, comer, resolver problemas, se aprenden en familia (Cyrulnik, 2004). Los miembros de la familia trabajan la información, la organizan, codifican y atribuyen sentido según su cultura. La discapacidad funcional siempre se ha podido percibir en la historia del hombre. Siguiendo a Verdugo (1998) explica que las diferentes culturas han tenido numerosos problemas para asumir esta situación, además de proporcionarles un trabajo merecedor a aquellos sujetos que se encuentran en esta realidad.

Márquez- Ramírez (2015) expone que el uso del término de discapacidad para designar a las personas con diversidad funcional, procedía por la incapacidad que ellos mostraban en los ámbitos funcionales de ver, escuchar y dialogar. Siguiendo a la OMS (Organización Mundial de Salud), expresa que la noción de discapacidad es aquella limitación de la capacidad para hacer un trabajo dentro de lo que se contempla como normal para las personas.

Respecto al término de diversidad funcional, fue creado en 2001 en el Foro de Vida Independiente (Palacios y Románach, 2006) debido a que este concepto no discrimina y respeta los derechos de las personas, aspecto que sustituyó el término de discapacidad por prevalecer en igualdad. Al hablarse de discapacidad funcional da la opción a las personas con diversidad funcional, evadirse del sistema de “rehabilitación” tradicional y recuperar su respeto e independencia.

El alumnado diverso funcionalmente, tiene autonomía, fortaleza para lograr sus objetivos, son profesionales. Son conocedores de su distinción del resto de los seres: su responsabilidad personal. También son capaces de aprender para que florezca mejor la propia personalidad y tenga autonomía, criterio y compromiso personal (Delors, 1996). Dicho autor mantiene las posibilidades de cada persona, se han de apreciar todas en la educación: retentiva, reflexión, sentido artístico, capacidades físicas y habilidades para comunicar.

Nevot-Caldentey, Socías, et Brage (2020) exponen que las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura considera que en este momento hay 38 millones de menores que no van al colegio. Hay padres/madres que trabajan telemáticamente mientras cuidan a los niños/as, sin embargo otros no pueden ir a trabajar o no lo tienen. Hay un problema que es la socialización, ellos/as no se han relacionado con sus iguales, esto ha sucedido durante la infancia y la adolescencia. Cuando hay familias que tienen un alto

nivel de estrés familiar puede conducir a utilizar estrategias de afrontamiento poco saludables, como consecuencia crea un entorno inseguro y un mayor riesgo de resultados en menores. Según los autores antes mencionados Socías, O; Brage, B et Nevot-Caldentey(2020) los alumnos/as durante el confinamiento han utilizado mucho las TIC, ello es un riesgo para dichos alumnos/as les crea mucha dependencia.

Por otro lado, Verdugo et al (2020) expone que el confinamiento no ha tenido consecuencias psicológicas en las niñas y niños, siempre y cuando sigan rutinas o hagan una hora de deporte pero hay que pensar en el alumnado que no tiene recursos (internet, ordenador, impresora entre otros) también pueden sentir sensación de soledad. También hay que tener en cuenta la violencia intrafamiliar y la violencia machista implementada en los hogares, posiblemente en el periodo de confinamiento y posibles situaciones de abuso sexual. Miedo de volver al colegio y tener posibles casos de acoso escolar y ciberbullying, mala convivencia en casa, en resumen, es mala convivencia escolar. También hay que tener en cuenta si los niños/as han perdido algún ser querido durante el COVID porque esto le llevará a pasarlo mal. Pensando en los niños/as no se puede olvidar la claustrofobia y agorafobia detectada durante este periodo, así como la economía familiar, la cual podía afectar al rendimiento del alumnado. La población inmigrante y el colectivo gitano, podrán sentir la necesidad de dejar de estudiar para ayudar económicamente en casa. Niños/as con necesidades educativas especiales, al igual que hay niños/as que se sienten solos durante el confinamiento y ahora se sienten más aislados por su grupo de iguales. Todo ello debe tener una propuesta desde la educación social.

4. RESULTADOS

Tras realizar este estudio bibliográfico se ha descubierto, que actualmente, existen diversas técnicas como herramientas para conseguir una inclusión educativa de calidad, como por ejemplo lo son la intervención asistida con animales o la expresión artística, lo que supone tanto una mejora de aprendizaje, como el bienestar propio de la persona, ya que consigue mejorar habilidades como la comunicación o la socialización.

Otro de los resultados que se pueden destacar dentro de este estudio es la capacidad de mejora que suponen los animales dentro de la vida de las personas, tengan o no patologías. Los perros, los caballos y las cobayas son algunos de los animales que han dado resultados positivos en estudios asociados al comportamiento y el carácter de sus dueños con trastorno de espectro autista, entre otros.

El último resultado que se ha obtenido acerca de las personas funcionalmente diversas e individuos con cáncer muestra que la familia tiene que aportarle mucho apoyo y no dejarlos aislados. El alumnado debe sentirse incluido en el espacio familiar y académico. Desde otra perspectiva, las familias deberían haber aumentado la comunicación entre ellas para crear medidas de seguridad para tener una vuelta al cole más dinámica y con más inclusión. El profesorado debe saber cómo tratar al alumnado en situación de vulnerabilidad.

5. DISCUSIÓN

Aunque la búsqueda de información en las plataformas bibliográficas sobre la Intervención Asistida con Animales, la Expresión Artística y la Oncología, todo esto en tiempos de COVID, es escasa la información relevante que se ha encontrado, por eso, la información recogida en este trabajo está abierta a cambios con el fin de seguir investigando revisiones bibliográficas para mejorar la intervención, en general, en personas en estado de vulnerabilidad o con diversidad funcional, tanto en una situación ordinaria como en tiempos de pandemia.

6. CONCLUSIONES

En rasgos generales, tras la revisión bibliográfica se observa que la inclusión aun siendo uno de los temas más trabajados en los últimos años a nivel investigador, tiene todavía mucho que abarcar en el espacio social, académico y laboral.

En España, la inclusión escolar se trata hoy en día, con terapias como la intervención asistida con animales o la expresión artística, entre otras. Gracias a estas terapias, las personas diversamente funcionales mejoran en los contextos escolares, ya que no existe lugar para tanta segregación y/o exclusión.

En conclusión, si los alumnos y alumnas con diversidad funcional, trabajarán más con estas terapias abordadas a lo largo de este estudio, podrían tener mejores resultados, tanto a nivel individual como social.

REFERENCIAS

Ballesta, A., Vizcaíno, O. y Mesas, E. (2011). El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 137-152.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Carrizosa, J. y Sesé, A. (2014). La diversidad funcional en el trabajo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 65-79.
- Cyrulnik, B. (2004). De la conciencia de uno mismo a la espiritualidad. *Los orígenes de la humanidad*, 2, 442-477.
- Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en la educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. España: Santillana, pp91-103.
- Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2).
- Echetia, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- García-Álvarez, L., de la Fuente-Tomás, L., Sáiz, P. A., García-Portilla, M. P., & Bobes, J. (2020). ¿Se observarán cambios en el consumo de alcohol y tabaco durante el confinamiento por COVID-19? *Adicciones*, 32(2), 85-89.
- Hugues, B., Álvarez, A., Castelo, L., Ledón, L., Mendoza, M. & Domínguez, E. (2016). Percepción de los Beneficios de la Tenencia de Animales de Compañía para las Personas de la Mediana Edad con Diabetes Mellitus Tipo 2. *Revista De Investigaciones Veterinarias Del Perú*, 27(2), 225-232. <https://doi.org/10.15381/rivep.v27i2.11646>
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 135-158.
- Moreno, R., Tejada, A. y Díaz, M. (2020). *Covid 19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Motooka M, Koike H, Yokoyama & Kennedy NL. (2006). Effect of dogwalking
- Muñoz, A., Smith, E. y Mato, M. (2020). Una experiencia de inclusion educativa en el aula de Expresion Corporal con alumnado universitario. *Retos*, 37, 702-705.
- Nevot-Caldentey, L., Socías, C. O., & Brage, L. B. (2020). Análisis de conglomerados en la definición de perfiles de mayores con dependencia en Palma de Mallorca: relación entre salud, apoyo social y dependencia. *Rev Esp Salud Pública*, 94(2), 11.
- on autonomic nervous activity in senior citizens. *Med J Aust*. 184: 60-63.

- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.
- Polo, L. (2000). Tres aproximaciones al Arte Terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 311-319.
- Rabe, A. M. (2005). El papel del arte para la vida. Reflexiones acerca de la funcionalidad y la autonomía de la obra de arte. *Revista de Filosofía*, 30(1), 135-146.
- Serrano B. (2007). *Terapias de patologías humanas a través de los animales*. Granada. España: Innovación y experiencias educativas. 10 p.
- Taborda, E., Torres, J. D. y Romero, D. (2018). Paraorgamos, la metáfora del cuerpo en la diversidad funcional. *Revista de Psicología GEPU*, 9(1), 86-99.
- Underwood, S. C., Guerschberg, K., Chiesa, N., & Puente, J. (2018). The contribution of dogs and other animals to social inclusion programmes. [Contribución de los perros y otros animales en programas destinados a la inclusión social] *Revue Scientifique Et Technique (International Office of Epizootics)*, 37(1), 231-237. 10.20506/rst.37.1.2754
- Vargas, D. y López, O. (2019). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 21-44.
- Verdugo et Bermujo (1998). *Adaptación social y problemas de comportamiento*. España: Ediciones Pirámide. 208 p.

CAPÍTULO 19

PERSONALIDAD EFICAZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y CONTEXTOS PSICOLÓGICOS, EDUCATIVOS Y DE LA SALUD

Jesús Manuel Cedeira Costales.

1. INTRODUCCIÓN

La “personalidad eficaz” es un constructo sobre el cual el grupo de investigación del profesor Dr. Francisco de Asís Martín del Buey (Universidad de Oviedo) ha venido trabajando durante los últimos doce años. Esta idea se consolidó a partir de un curso de doctorado impartido en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y en la

Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (Chile) durante los cursos académicos 1996-1997 y 1997-1998. Este curso dio lugar al comienzo de numerosas investigaciones sobre dicha temática que culminaron con la lectura de nueve tesis doctorales en un período de seis años (1997-2003), realización de tesinas de licenciatura e investigaciones de doctorado. Resultado de estos trabajos han sido la presentación de comunicaciones en diferentes Congresos de ámbito nacional e internacional, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio y de libros (tanto en formato clásico como digital) en los que se han desarrollado programas de evaluación e intervención de la “personalidad eficaz”.

El constructo de “personalidad eficaz” se basa, fundamentalmente, en un constructo más genérico como es el de “madurez”. Y en este sentido recoge a modo de síntesis los principales descriptores que conforman una persona madura tanto en su concepción estática como evolutiva que conlleva un determinado índice de eficacia que es objeto de entrenamiento y desarrollo a lo largo de la vida de un individuo y que puede iniciarse desde los primeros años de la escolaridad. Por ello los programas que el grupo de investigación ha desarrollado. Entendemos que el constructo “madurez” se ha ido conformando y ampliando, de manera progresiva, con motivo de las aportaciones realizadas desde diferentes líneas de investigación. En los últimos quince años se han realizado numerosas propuestas con el objetivo de sistematizar las investigaciones realizadas. Esas líneas de investigación se centran de forma prioritaria, a nuestro juicio

en cuatro: las aportaciones de las distintas escuelas psicológicas respecto al concepto de madurez; la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples; las aportaciones de la teoría sobre la inteligencia emocional; y finalmente los estudios realizados por Bandura, (1977). sobre la autoeficacia. Las primeras aportaciones provienen de las investigaciones que han dado lugar al desarrollo del constructo “madurez” desde las diferentes escuelas psicológicas incidiendo en sus repercusiones de cara a la evaluación e intervención psicoeducativas. No debemos olvidar la importancia que cobra la perspectiva “lega” o popular en la determinación del constructo “madurez” dado que, las teorías que se agrupan bajo esta denominación, a pesar de su carácter no-académico, determinan en buena medida su conformación. Las aportaciones realizadas desde la teoría de las “inteligencias múltiples” merecen igualmente nuestra consideración. Esta teoría constituye un enfoque totalmente novedoso en los estudios sobre la inteligencia toda vez que desborda los planteamientos estrictamente cognitivos, propios de la psicología académica, para dar lugar a un análisis más comprehensivo de las diferentes variables que influyen en el funcionamiento intelectual y, por tanto, en el desarrollo y conformación de la madurez.

La teoría de las “inteligencias múltiples” se opone, pues, a la visión de la inteligencia en términos de una capacidad general, cuantificable mediante elementos psicométricos estandarizados (que permitirían clasificar a las personas en función de los diferentes grados que poseen de dicha habilidad) e independiente de los contextos antropológicos en que se desarrolla y se manifiesta; considera, por el contrario, que su desarrollo se encuentra determinado por las características de las diferentes culturas en que tiene lugar. Los anteriores motivos conducen al reconocimiento de la importancia de integrar los resultados provenientes de la investigación transcultural, las aportaciones realizadas al estudio de la inteligencia y al constructo “madurez” desde las diferentes escuelas psicológicas, las teorías populares, así como los modernos hallazgos provenientes del campo de las neurociencias. De este modo, se considerará a la inteligencia como un conjunto de potencialidades subjetivas susceptibles de ser modificadas a partir de su interacción con el medio circundante. Estas potencialidades se manifestarán bajo la forma de ciertas habilidades y comportamientos cuya eficacia vendrá determinada por las características de los diferentes círculos culturales en que se expresan. La teoría de las “inteligencias múltiples” permitió el desarrollo de la teoría de la “inteligencia emocional” (la última gran aportación al constructo de madurez). La inteligencia emocional se refiere al conjunto de disposiciones que presentan las personas para adaptarse a las continuas

demandas que les exige su sociedad. Esta línea de investigación se ha alimentado, principalmente, de los estudios e investigaciones realizados por Salovey y Mayer, (1993). a pesar de que, en la mayoría de las ocasiones, se asocia con Goleman, (1995). Esta perspectiva cobra especial importancia en el ámbito de las sociedades industrializadas de mercado donde el continuo e inexorable progreso científico-tecnológico exige a las personas una gran flexibilidad para adaptarse a los continuos cambios que se presentan en su vida. Este conjunto de disposiciones (habilidades de afrontamiento para las situaciones estresantes y para la adecuada resolución de conflictos a nivel interpersonal, para sobreponerse a los fracasos y frustraciones o para planificar nuevos proyectos vitales) se encuentran estrechamente relacionadas con el bienestar físico, psíquico y social.

El constructo “madurez”, por otro lado, también se ha nutrido de los estudios sobre la “autoeficacia” realizados por Bandura, (1977) a pesar de que estas investigaciones, al circunscribirse al análisis de la autopercepción de eficacia, se encuentran muy limitadas.

Por este motivo, nuestra alusión a las investigaciones de Bandura será mínima pero necesaria para señalar sus aportaciones para la propuesta del constructo “madurez” que pretendemos realizar. E. H. Erikson, (1959) marcó una nueva aportación, con su trabajo, infancia y sociedad, marcando un nuevo desarrollo de la personalidad. Conceptualizándolo, con una visión global, a lo largo de todas las fases del ciclo vital, de lo que se constituirá la madurez psicosocial humana. Este principio, afirma, que todo lo que crece tiene un plan básico, del cual surgen las partes, y cada una de ellas tiene su periodo de ascendencia esencial, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona (...). El organismo que está madurando continúa desenvolviéndose, no desarrollando nuevos órganos sino mediante una secuencia predeterminada de capacidades locomotoras, sensoriales y sociales (Erikson, 1971). La heterogénea investigación científica realizada sobre el constructo “madurez” exige una puesta a punto sobre el estado de la cuestión, así como un análisis y clasificación de las diferentes perspectivas teóricas sobre las que se aborda su estudio para poder obtener una necesaria clarificación conceptual que nos permita seguir avanzando en su estudio.

En el momento actual se han confeccionado diferentes pruebas que miden las variables que integran el constructo de personalidad eficaz. Se han realizado en diferentes campos educativos e institucionales, obteniendo unos índices de validez de constructo, externa y fiabilidad ampliamente satisfactorios. Si bien queda pendiente una adaptación de la misma en ambientes universitario-españoles.

2. MÉTODO

El objetivo de la primera parte de la investigación (cuantitativa) fue la adaptación y validación de un cuestionario para la evaluación de la personalidad eficaz a población afectada por una discapacidad motórica por encima del 33 %.

2.1. Participantes

La muestra recoge 72 personas siempre afectadas por una discapacidad física superior al 30% residentes en el Principado de Asturias. La selección de la muestra fue llevada a cabo en nueve asociaciones de discapacitados físicos (ASEMPA, ASPAYM, COCEMFE-ASTURIAS, FUNCIONATIVAS, FAIA, UMA, FIBROMIALGIA, AADEM Y APTA) y un centro de apoyo a la integración (CAI de Viesques). La media de edad de los participantes en el estudio fue de 47.14 años (desviación de 14.78) con un rango comprendido entre los 18 y los 77 años.

2.2. Instrumento

El cuestionario final consta de 22 ítems tipo Likert a los que los participantes debían contestar puntuando cada uno de ellos del 1 a 5 en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que el ítem les indicaba (1= Nada de acuerdo, 2= Poco de acuerdo, 3=Normal, 4=Bastante de acuerdo y 5=Muy Nada de acuerdo). Surge de la adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes de Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006) a personas con discapacidad física. El cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes (2006) presentaba una alta carga académica que resultaba inadecuada para las características de la población diana del presente trabajo. Por lo tanto, se reformularon los ítems adaptándolos a población adulta y afectada por una discapacidad física. Se utilizó un lenguaje claro y sencillo, evitando la utilización de términos poco frecuentes o de difícil comprensión.

De cara a facilitar la adaptación del lenguaje y el contenido de los ítems se contó con la colaboración de tres personas expertas y cualificadas que presentaban discapacidad física severa. En el caso de las discapacidades físicas severas se contempló la posibilidad de que el cuestionario fuera cumplimentado por una tercera persona. A continuación, presentamos el cuestionario de personalidad eficaz adaptado a población afectada por

discapacidad física: Para el estudio de validez externa de esta prueba se ha utilizado el Cuestionario de Psicoemocionalidad de Rocabert, Gómez y Descals (2006). Consta de 36 ítems que describen comportamientos y formas de pensar que las personas pueden manifestar habitualmente en su vida diaria. También se trata de un cuestionario tipo Likert al que se contesta señalando la opción de respuesta que más se aproxima a la forma de comportarse o de pensar del sujeto evaluado (A: es exactamente mi caso; B: se parece bastante; C: es diferente a mi caso; D: es lo contrario). Está compuesto de nueve factores: Iniciativa y optimismo, Persistencia, Tolerancia a la frustración, Innovación y Adaptabilidad, Expectativas de Autoeficacia, Temor al fracaso, Autocontrol y gestión del estrés, Empatía y Asertividad.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por componentes del equipo de investigación de Orientación y Atención a la Diversidad de la Universidad de Oviedo dirigido por el Profesor Martín Del Buey, debidamente formadas en el constructo de Personalidad Eficaz y conocedoras de las características de la población objeto de este trabajo. Los cuestionarios fueron cumplimentados en las sedes de las asociaciones para personas con discapacidad a las que pertenecían los sujetos evaluados. En el caso de las discapacidades físicas severas los administradores realizaban visitas a domicilio y registraban las repuestas del evaluado en el caso de que este fuera incapaz de hacerlo por sí mismo. Junto con el cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a personas con discapacidad se aplicó el Cuestionario de Psicoemocionalidad (Rocabert, et ál., 2006).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los ítems y fiabilidad

Se realizó un análisis clásico de ítems, calculándose las correlaciones de cada ítem con las puntuaciones totales del cuestionario. Los análisis se realizaron con el programa estadístico spss 15.0. En lo que respecta a la fiabilidad del cuestionario el coeficiente " α " de cronbach, o valor de consistencia interna, fue de .908. Se presentan los coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la puntuación total del cuestionario corregida

(rc= correlación ítem-test corregida) y el alfa de cronbach si se elimina el elemento. A la luz de estos resultados se mantienen los 22 ítems.

3.2. Análisis de estructura

El valor del índice kmo (.752) como la prueba de bartlett ($p = .000$) nos indican que se cumplen las condiciones para la aplicación del análisis factorial. Se sigue el método de extracción de máxima verosimilitud y el sistema de rotación de normalización oblimin. Los resultados del análisis factorial exploratorio apunta la existencia de seis factores, que dan cuenta de un 60.52% de la varianza total: en el primer factor, que hemos denominado "análisis resolutivo" (ar), saturaron los ítems 6 y 11. Tiene que ver con la capacidad para identificar, distinguir y clasificar sus respuestas de afrontamiento, anticipando sus distintos resultados. En el segundo factor, que hemos denominado "Facilidad Relacional" (FR), saturaron los ítems 3, 22, 18 y 14. Tiene que ver con la disposición y facilidad para relacionarse con los demás. En el tercer factor, que hemos denominado "Autoestima Positiva" (AP), saturaron los ítems 1, 7 y 12. Tiene que ver con la valoración positiva que hace el sujeto de sí mismo. En el cuarto factor, que hemos denominado "Expectativa de Futuro" (EF), saturaron los ítems 20, 10, 5, 4, 16 y 17. Tiene que ver con las expectativas de éxito en un futuro próximo que el sujeto suele atribuir a sus capacidades y características personales. En el quinto factor, que hemos denominado "Eficacia Resolutiva" (ER), saturaron los ítems 13, 2, 8, 19, 21 y 15. Tiene que ver con la capacidad afrontar problemas y tomar decisiones de forma resolutiva: se enfrenta al problema y no lo evita, no actúa impulsivamente y reúne información, y no se pone nervioso a la hora de tomar una decisión. Y por último en el sexto factor, que hemos denominado "Asertividad" (A), saturó el ítem 9. Tiene que ver con un comportamiento comunicacional maduro, en el cual el sujeto no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, manifestando sus convicciones y defendiendo sus derechos. El análisis factorial de segundo orden, siguiendo el método de extracción de máxima verosimilitud, arrojó la existencia de un único factor que explica el 40.06 % de la varianza total.

3.3. Validez concurrente

Para obtener la validez concurrente procedimos al cálculo de las correlaciones entre los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a personas con discapacidad física y los factores del Cuestionario de Psico emocionalidad (Rocabert Beut, E.; Gómez

Artiga, A; Descals Tomás, A., 2006). Para ello previamente es necesario estudiar la distribución de las puntuaciones en cada factor mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Al comprobar que ninguno de los factores sigue una distribución normal en los dos cuestionarios, las correlaciones que se llevaron a cabo se hicieron en base a pruebas no paramétricas, calculando así la correlación Rho de Spearman. El factor AR correlaciona positivamente de forma significativa con cinco factores del Cuestionario de Psicoemocionalidad, al nivel de confianza .01, con Iniciativa y optimismo, Persistencia, Expectativa de autoeficacia y Empatía; y al nivel de confianza .05 con Asertividad. Estos factores recogen parte del contenido que conforma el factor "Análisis Resolutivo". Así, por ejemplo, con el factor Iniciativa y optimismo pensar en las distintas formas de actuación ante una tarea, con el factor Expectativa de autoeficacia la confianza en alcanzar los objetivos propuestos, con los factores Persistencia y Asertividad la firmeza o determinación a la hora de intentar resolver un problema y con el factor Empatía la capacidad para anticipar las consecuencias. El factor FR correlaciona positivamente de forma significativa, siendo el nivel de confianza .01, con los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia, Expectativa de autoeficacia y Empatía. Estos factores reflejan parte del contenido del factor FR de Personalidad Eficaz. Por ejemplo, Iniciativa y optimismo y Persistencia reflejarían la capacidad para centrarse en los aspectos positivos y esperar resultados optimistas en el futuro; y Expectativa de autoeficacia y Empatía, la seguridad en uno mismo y el dominio de los recursos personales. El factor AP correlaciona positivamente de forma significativa, siendo el nivel de confianza .01, con los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de autoeficacia. El factor "Autoestima Positiva" de Personalidad Eficaz tiene en común con el factor Iniciativa y optimismo del Cuestionario de Psicoemocionalidad la visión positiva de uno mismo y con Perseverancia y Expectativa de autoeficacia la seguridad en uno mismo y la confianza ante las dificultades.

El factor EF correlaciona positivamente de forma significativa, siendo el nivel de confianza .01, con los factores del Cuestionario de Psicoemocionalidad: Iniciativa y optimismo, Persistencia, Expectativa de autoeficacia y Empatía. Los factores Iniciativa y optimismo y Persistencia recogerían aquellos aspectos que tienen que ver con las expectativas de éxito como fruto de la capacidad y el esfuerzo personal del factor "Expectativa de Futuro" de Personalidad Eficaz. Los factores Expectativa de autoeficacia y Empatía recogerían aspectos relacionados con la visión positiva de otras personas hacia uno mismo y la confianza al enfrentarse a un reto. El factor ER correlaciona positivamente

de forma significativa, siendo el nivel de confianza .01, con los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia, Expectativa de autoeficacia y Empatía; y siendo el nivel de confianza .05 con el factor Asertividad. El factor "Eficacia Resolutiva" de Personalidad Eficaz tiene en común con los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de autoeficacia la visión optimista frente al conflicto, la recopilación de información ante de resolverlo y la expectativa de superarlo con éxito. La correlación con los factores Empatía y Asertividad sería, indicativo de la percepción positiva a la hora de afrontar la comunicación y socialización de uno mismo con los demás y de los demás hacia uno mismo. Y, por último, el factor A de Personalidad Eficaz correlaciona positivamente de forma significativa, siendo el nivel de confianza .01, con los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de autoeficacia; y siendo el nivel de confianza .05 con el factor Empatía. La madurez comunicativa que denota este factor de Personalidad Eficaz se ve reflejado, en la madurez a la hora de enfrentarse a problemas, que figura en los factores Iniciativa y optimismo y Persistencia. La capacidad de expresarse abiertamente denota Expectativas de autoeficacia en las relaciones interpersonales y Empatía para anticipar y comprender la situación social.

4. DISCUSIÓN

El presente trabajo persigue la construcción de un cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con discapacidad física adaptado, fiable y válido. Con respecto a la consistencia interna, la prueba presenta una alta fiabilidad (" α " de Cronbach= .908). El bajo número de ítems que lo conforman (tan sólo 22 ítems) facilita la aplicación de la prueba, sobre todo si tenemos en cuenta las dificultades con las que esta población cuenta, y reduce los costos de aplicación y corrección en tiempo y esfuerzo para los implicados. El juicio de expertos, formado por personas afectadas por discapacidad física, garantiza en cierta medida la idoneidad de la adaptación de los ítems a la población de destino. Así, el cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas afectadas por una discapacidad física se presenta como un instrumento adaptado y fiable para la evaluación de competencias personales y sociales en esta población. Con respecto a la validez del mismo, el análisis factorial exploratorio al que fue sometido arrojó seis factores de primer orden: Análisis Resolutivo (competencia en estrategias de afrontamiento y anticipación de resultados), Facilidad Relacional

(competencia social en la relación con los demás), Autoestima Positiva (valoración positiva de uno mismo), Expectativa de Futuro (expectativas futuras optimistas y realistas), Eficacia Resolutiva (competencia en resolución de conflictos y toma de decisiones) y Asertividad (competencia comunicativa).

El análisis factorial de segundo orden arrojó un único factor, confirmando la presencia del constructo de Personalidad Eficaz que aquí se postula. Si ponemos en relación el constructo teórico de Personalidad Eficaz con los factores empíricos del cuestionario enmarcaríamos: dentro de la esfera Fortalezas del yo el factor "Autoestima Positiva";

dentro de la esfera Demandas del yo el factor "Expectativa de Futuro"; dentro de la esfera Retos del yo los factores "Análisis Resolutivo" y "Eficacia Resolutiva"; y dentro de la esfera Relaciones del yo los factores "Facilidad Relacional" y "Asertividad". El estudio de validez concurrente llevado a cabo con el Cuestionario de Psico emocionalidad (Rocabert, Gómez y Descals, 2006) presenta el cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física como un instrumento válido para la evaluación de competencias personales y sociales. Los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de autoeficacia del Cuestionario de Psicoemocionalidad correlacionan de forma significativa, aunque en distinto grado, con los seis factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Además, el factor Empatía correlaciona también significativamente con todos los factores de Personalidad Eficaz a excepción de "Autoestima Positiva", es decir, con cinco de los seis factores. Y el factor Asertividad de la prueba de Rocabert Beut, Gómez Artiga y Descals Tomás (2006) también de forma significativa correlaciona con los factores "Análisis Resolutivo" y "Eficacia Resolutiva". Llama la atención que habiendo un factor en cada prueba que se le denomina asertividad no hayan correlacionado significativamente, y es que parece que el factor Asertividad en el cuestionario de Rocabert, Gómez y Descals (2006) está más relacionado con la parte que concierne al afrontamiento de problemas y la resolución de conflictos (esfera Retos del yo) del cuestionario de Personalidad Eficaz. Parece haber entonces, cierta relación entre cinco de los nueve factores que conforman el Cuestionario de Psicoemocionalidad y los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a población con discapacidad física. En definitiva, aquí se presenta un cuestionario breve, fiable, válido y adaptado a personas con discapacidad física para la evaluación de la Personalidad Eficaz.

En el punto anterior, apoyados en el marco teórico expuesto en otras publicaciones del grupo de investigación, expusimos la adaptación del cuestionario de personalidad

eficaz para personas con discapacidad física; en esta parte, mostramos de manera breve el análisis discursivo de grupos de discusión que se han llevado a cabo para esta fase metodológica del estudio, con dicha técnica se trabajaron igualmente las cuatro esferas de la personalidad eficaz con el fin de integrar los resultados de ambas aproximaciones.

EJE 1. En este eje se pretende evaluar y analizar la capacidad de identificar, distinguir y clasificar desde diferentes aspectos, así como las metas que busca el sujeto. Reconocen sus potencialidades como poder hablar, caminar... y aunque no puedan hacer deportes, reconocen hacer más cosas, como leer y tener más tiempo para estar con la gente.

EJE 2. En este eje pretendemos evaluar la disposición para realizar relaciones con los demás sin esfuerzos; las relaciones con los demás, tanto a nivel de amigos como familiar, manifiestan que el nivel de limitación dificulta el poder hacer relaciones. Las personas que tienen una limitación leve, sus amigos se olvidan de dichas limitaciones, no les perciben como discapacitados.

EJE 3. En este eje se pretende evaluar como los sujetos se valoran acerca de sí mismos, así como cuál es su identidad. Le ven ventaja a su situación, ya que les ayuda a tener su tiempo y a delimitar si pueden hacer una cosa o no. Sacan fuerzas y se vinculan al movimiento asociativo, con el fin de que la lucha les motive.

EJE 4. En este eje queremos medir la expectativa de futuro. No planifican el futuro, por miedo a no poder llevar a cabo situaciones por la enfermedad, prefieren vivir el día a día, viviendo el presente y con el recuerdo del pasado.

EJE 5. A través de este eje se quiere medir la capacidad del efecto que se desea o espera con rapidez y autodeterminación. Este eje no se ha desarrollado ya que se aborda de una forma indirecta en el eje de las metas.

EJE 6. En este eje se pretende evaluar el asertividad, entendiéndola como comportamiento comunicacional maduro, en el cual la persona no agrede, ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos. Ven que los derechos están bien, pues no se cumplen. Reclaman mejor asistencia médica y mejores equipos médicos frente al derroche económico de las nuevas inversiones.

EJE 7. En este eje se pretende evaluar el empleo y la relación con el mundo laboral. La mayoría consideran que aquí en el Principado de Asturias no hay trabajo y se sienten indignados. Están cansados de falsas ayudas para personas con discapacidad

Eje 8. En este eje pretendemos evaluar la educación y la formación y su visión con dicho ámbito. Existe mayor oferta formativa para aquellas personas que, por su

discapacidad, se hayan visto obligados a dejar su puesto anterior y buscar en otras ramas profesionales.

EJE 9. En este eje se pretendía evaluar la participación social, política, ciudadana, así como los derechos sociales de las personas con discapacidad. Si bien destacar que todos los participantes en los grupos de discusión formaban parte del tejido asociativo del Principado de Asturias, por lo que eran personas que participan activamente en lo social, político y ciudadano y reivindican sus derechos sociales. La ley de Autonomía Personal cree que llegó como un cascabel y que se debía haber hecho mucho antes y con medios y financiación adecuada y poniendo toda la carne en el asador.

5. CONCLUSIONES

Se detallan las conclusiones obtenidas en nueve ejes de discursivos, que engloban las cuatro esferas de la personalidad y la relación de aspectos como la relación con contextos psicológicos, educativos y de la salud en población afectada por una discapacidad motórica. Se corrobora la no existencia de diferencias significativas en las dimensiones del constructo de la personalidad eficaz, en ninguna de las variables de edad, género y estudios, dentro de la población objeto de nuestro estudio. Tampoco existen diferencias significativas, cuando comparamos los perfiles de personalidad eficaz obtenidos en nuestra muestra, con los perfiles obtenidos en una población no afectada por una discapacidad motórica.

REFERENCIAS

- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 35 -69.
- Clemente, M. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Dapelo B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación Chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Ibáñez, J. El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En Latiesa, M. *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.

- Marcone Trigo, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. Chile: Revista de Orientación Educacional, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey y Col. (2005): Escala de autoeficacia en la acción docente: versión preliminar en contextos de Práctica pedagógica. Revista de Orientación educacional. N.º 35. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín del Buey y Col. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. Revista de Orientación educacional. N.º 38. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín del Buey y Col. (2007). Personalidad eficaz en el contexto de la educación técnico profesional. Revista de Orientación educacional. N.º 39. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín del Buey, F. Martín Palacio, E. Calleja, F. Fernández Zapico, A, Dapelo, B. Marcone, R. Bermúdez, T (2008). El Constructo Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Comportamiento Emocional Adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 121-122).
- Martín del Buey, F. Martín Palacio, E. Fueyo, E. Granados, P. Fernández Zapico, A, Dapelo, B. Marcone, R. Bermúdez, T (2008): Evaluación de la Personalidad Eficaz en Educación Primaria. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 122-123).
- Rocabert Beut, E.; Gómez Artiga, A; Descals Tomás, A (2006) Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. Revista galego-portuguesa de psicoloxia e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación, 13, 399-412
- Romero Biesca, M. (2001). Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

CAPÍTULO 20

RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR

Andrés Alexis Ramírez-Coronel, Pedro C. Martínez-Suárez, María Luisa
Montánchez-Torres y Fabián Leonardo Castro-Ochoa

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad que se desarrolla día a día mediante el transcurso del proceso de aprendizaje (Dolgunsoz, 2016; Morales, 2020; Nazurty, et ál., 2019). Es una habilidad que se desarrolla en los primeros años de vida con la adecuada estimulación y una vez adquirido, este no se elimina con el tiempo. La lectura no solamente es el progreso de adquisición de la información, si no que nos suministra una gran constitución de los diversos ambientes en la vida. La lectura es vital para el desarrollo de los estudiantes en las áreas de desarrollo motor, físico, social y cognitivo (Arias, 2018; Ramírez-Coronel, 2019).

En la actualidad, en los salones de clases, se puede ver un número elevado de estudiantes con problemas para leer. Esta dificultad se manifiesta en todas las materias del currículo imposibilitando el avance de manera correcta. En este momento, con el desarrollo de la neuropsicología, se ha conseguido averiguar de forma detallada los posibles inconvenientes lectores como apropiado pueden ser los movimientos sacádicos.

Hoy en día los docentes desconocen la influencia de la neuropsicología en la educación, como el estudio de los movimientos sacádicos en la lectura, en cuanto a lo que compete a los movimientos sacádicos, se debe tener en cuenta que los movimientos de los ojos sean coordinados con las fijación, acomodación y convergencia, adecuada movilidad y percepción visual.

Este trabajo se centra en investigar la relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector, de tal forma se aspira identificar si existe una relación significativa positiva.

La lectura que contiene técnicas de la percepción visual es un progreso complicado, cuando se observan problemas de apreciación visual que pueden dificultar el aprendizaje

lector, es posible que no sean aptas la velocidad y la comprensión lector (Aysel, 2016; Merchán, 2011).

Podemos observar claramente que nuestros estudiantes presentan muchas dificultades cuando les pedimos que lean un texto, ya sean estas omisiones, regresiones, saltos inadecuados, falta de comprensión, tartamudeó, etc. Para evitar problemas en la lectura, debemos conocer el origen de la falencia, podemos indagar que existen algunos detonantes dentro de la neuropsicología que están implicados en el funcionamiento del proceso lector como puede ser los movimientos sacádicos.

La visión es la capacidad que tienen las personas para concebir los que observamos a nuestro alrededor. Algunas veces nos encontramos con un estudiante que tiene una capacidad intelectual alta pero debido a su carencia visual, se le hace problemática la integración de nuevos conocimientos de aprendizaje y por lo general todo esto suele ocasionar una autoestima baja, que puede originar un sentimiento de fracaso, por esta razón los docentes tildan de vagos, sin saber de lo que verdaderamente le está ocurriendo y que puede ser causado por dificultad neuropsicológica (Vergara, 2008).

En el proceso lector los niños pueden tener un fallo en lo que concierne a los movimientos sacádicos, debido a que sus saltos de fijaciones de palabras son muy lentos y poco coordinados, pueden ocasionar errores en la lectura, lo que desata en un inconveniente de la comprensión (Ardila, 2005; 2007). Por lo tanto, esta investigación, se basa en la variable neuropsicológica de movimientos sacádicos, que nos consentirá identificar las carencias de un correcto proceso lector.

El objetivo general de este trabajo es estudiar la relación de los movimientos sacádicos y proceso lector en los alumnos de cuarto grado de primaria de la Escuela de Educación Básica “Miguel de Cervantes” de la Ciudad de la Troncal y en función a los resultados, establecer un programa de intervención neuropsicológica.

La visión va más allá de lo que es la vista y se podría definir como la capacidad para comprender lo que vemos. La visión implica, captar la información visual, procesarla y obtener significado de ésta. La visión es un proceso dinámico, es un proceso de organización, interpretación y comprensión de lo que vemos que está constantemente cambiando (Vergara, 2008). Es un proceso que integra “la información sensorial y motora generada por el cerebro y el cuerpo dando significado y dirigiendo los movimientos del cuerpo” (Vergara, 2008, pag. 49).

Los órganos receptores de la visión son los encargados de captar lo que observamos a nuestro alrededor (Domínguez, 2015, pag. 766). El órgano visual es una fabricación

muy organizada que permite captar la luz y nos permite crear fotografías definidas que nos permite divisar objetos e imágenes. En la primera etapa escolar, es fundamental en el aprendizaje del proceso lector.

La percepción visual es dirigida por el cristalino y la córnea en la retina, lo que convierte en energía eléctrica, las neuronas se reúnen para constituir el nervio óptico, los impulsos son guía hasta el lóbulo occipital para dar respuesta (Ferreruela, 2007).

La estructura del ojo está constituida por el cristalino, iris, cornea, músculos ciliares, músculos extraoculares, esclera y nervio óptico. La cornea y el cristalino orientado los rayos de luz en la parte trasera del ojo. El cristalino sistematiza es el responsable de captar los estímulos visuales alejados.

Cuando el estímulo luminoso llega a la retina, en la cual se hallan los receptores que son los bastones y los conos. Los conos son encomendados de facilitar la agudeza visual y se encuentra ubicada en la retina central. Los bastones son los encargados de apreciar los movimientos y están situados en la periferia de la retina (Palastanga, 2006).

Para el funcionamiento correcto de “los movimientos sacádicos necesitamos del cerebro, cerebelo y el tronco cerebral” (Blythe, 2009, pag. 1585). Los movimientos sacádicos son los saltos visuales ejecutados con rapidez entre puntos de fijación (Gila, 2009; Ramírez-Coronel, 2018).

Los movimientos oculares de un lector lentos se dan cuando los saltos son regresivos y los movimientos de un excelente lector deben de ser saltos eficaces y pocas fijaciones. Los correctos movimientos sacádicos, se caracterizan por una lectura rápida, simétrica en ambos ojos, sin lagrimeo, sin parpadeo y sin saltos.

Los movimientos sacádicos son incorrectos cuando la lectura es lenta, hay signos de fatiga ocular, el sujeto utiliza el dedo para seguir lo que lee, regresiones y sustituciones. Los músculos del globo ocular son muy importantes, ya que generan movimientos precisos para captar las imágenes que serán recogidas y demostradas con claridad.

Las dificultades de los movimientos sacádicos se puede detectar observando en el salón de clases si el alumno realiza lo siguiente (Ramírez-Coronel, 2018):

- Lectura lenta.
- Regresiones.
- Saltos de líneas.
- Utiliza el dedo para seguir la lectura.

Los movimientos oculares es la destreza más complicada que consiste que los ojos realicen saltos de fijaciones entre palabras, números y objetos. Los movimientos en el proceso lector se efectúan de izquierda a derecha posándose por cada letra, palabra o sílaba que se lee. Las regresiones son los movimientos que se ejecutan en dirección de derecha a izquierda. Si en la lectura se cometen demasiadas regresiones, su velocidad sería lenta y la comprensión no es eficiente. Por otro lado, también se ha demostrado una asociación entre la alteración de los movimientos oculares sacádicos y la esquizofrenia (Pinzón, 2007).

Vergara (2008) manifiesta que es vital estar conscientes de las dificultades visuales, que pueden ser detectados a través de la prueba de King – Devick (1976), en el cual se puede observar si los movimientos sacádicos son adecuados o inadecuados a su edad. Leer es capacidad de identificar palabras escritas y comprender lo que nos quieren decir cada agrupamiento de fonemas y grafemas. El fonema es el sonido correcto de la letra y el grafema es contextura de la letra (Ridal, 2006). La lectura presenta dos procesos para la adquisición: descodificación y comprensión de palabras.

Leer es una interacción de un contexto y activa la función del proceso cognitivo, basado en conocimientos anteriores como referencia (Jiménez, 2010). Cuando se lee para una correcta integración de la información actúan las técnicas de recoger, demostrar, examinar, constituir, almacenar y completar la información (Cuetos, 2008).

1.1.Movimientos Sacádicos y Proceso Lector

Los estudios han conseguido demostrar que el funcionamiento inadecuado de los movimientos sacádicos es un elemento que ocasiona un desorden en la adquisición de la lectura causando problemas en la comprensión lectora (Okumura, 2006).

Lorenzo (2002) afirma, que los movimientos sacádicos dependen del apropiado funcionamiento visual para un considerado proceso lector. Un niño que tiene una lateralidad con cruce visual, suele producir lentitud en sus movimientos oculares, lo que dificultara la velocidad y comprensión lectora (Ferré, 2006; 2008; 2013). Para que no existan dificultades en la lectura y aprendizaje, debe de existir habilidades visuales como lo es la acomodación, divergencia, movimientos sacádicos y óptima visión binocular.

Los movimientos oculares o saltos de los ojos tienen diversas funciones de percepción visual, para conseguir un desarrollo con calidez, es necesario relacionarse con

otros sentidos que tienen funciones como el manejo de movimientos, contexturas u objetos, organizando de esta manera el aprendizaje lector (Medrano, 2011).

Los estudiantes que tienen dificultades en los movimientos sacádicos y acomodación, en los estudiantes se evidencia claramente problemas en el proceso lector. Cuando los saltos de las fijaciones visuales incorrectas de un texto ocasionan regresiones de palabras, estas dificultades originan múltiples problemas en la adquisición de la lectura (Vernett, 2011).

2. METODOLOGÍA

La investigación del presente trabajo tiene la finalidad de analizar la relación de los movimientos sacádicos y proceso lector de los alumnos del cuarto de educación básica, por el cual, se plantearán las hipótesis de investigación, se describió el tipo de diseño de investigación que se utilizará, aplicará las pruebas neuropsicológicas a los sujetos de la muestra, posteriormente explicará el procedimiento de la aplicación y por último con los datos adquiridos efectuará el plan de análisis. Se realiza esta investigación porque se ha observado que los estudiantes en la actualidad presentan dificultades en la adquisición de la lectura, la posible causa son los movimientos sacádicos.

El objetivo general del presente trabajo es analizar la relación movimientos sacádicos y proceso lector en los alumnos de 8 años del cuarto de educación básica.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- ❖ Determinar cómo son los movimientos sacádicos de los estudiantes.
- ❖ Verificar como es el proceso lector de los estudiantes
- ❖ Estudiar la relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector.

La Hipótesis general, es estudiar la relación de los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector en los estudiantes del cuarto de básica.

Teniendo en cuenta la hipótesis general, florecen las siguientes hipótesis específicas:

- ❖ Hipótesis específica 1: Estudiar la relación entre los resultados de la prueba neuropsicológica de los movimientos sacádicos y el proceso lector.

En este estudio se va a utilizar un diseño de investigación no experimental descriptivo correlacional para el estudio de la hipótesis general y las específicas. Es un diseño de investigación no experimental por lo que no maneja las variables y no se usa un grupo control. Se ambiciona estudiar las características propias de los sujetos e investigar la relación entre las variables de los movimientos sacádicos y proceso lector.

Para este estudio se realizó la muestra a 40 estudiantes de 8 años de edad del cuarto de primaria de la Escuela de Educación básica “Miguel de Cervantes” (Troncal). En la institución educativa pública se seleccionó a 20 mujeres y 20 hombres, como se puede visualizar en la Tabla 1.

La Troncal es un cantón de la provincia del Cañar tiene alrededor de 50.000 habitantes. Las familias se dedican a la agricultura, producción y comercio, adquiriendo un nivel socioeconómico es medio - bajo. Los estudiantes evaluados tienen una capacidad intelectual Normal.

2.1. Variables e instrumentos

A continuación, se muestra las variables e instrumentos suministrados y tipo de variable estadística que se analizaron en el presente estudio (Tabla 1).

Tabla 1.

Síntesis de Variables e instrumentos suministrados.

Variable	Instrumento	Clasificación de la variable
Movimientos Sacádicos	Prueba Neuropsicológica de los Movimientos Sacádicos K-D (Devich, 1976).	Adecuada Inadecuada
Proceso Lector	Prueba de proceso Lector (velocidad lectora y comprensión lectora).	Apta No apta

Fuente: Elaboración propia

En base al estudio de los tres instrumentos presentados se pretende trabajar los objetivos e hipótesis planteada este trabajo, a continuación, describimos cada una de ellas.

I. Prueba Neuropsicológica de los Movimientos Sacádicos K-D (Devich, 1976):

Fue elaborado por Alan King y Steven Devick en el año de 1976, está dirigido para niños entre 6 y 14 años, se utiliza para valorar la eficiencia de los movimientos oculares cuando se lee, es un test fácil de evaluar y el tiempo de aplicación aproximada es de 3 minutos. Es una prueba psicomotora de movimientos sacádicos que está constituida por una tarjeta demostrativa y por tres cartas de evaluación, en la cual cada una de las cartas está formada por ocho líneas que contienen cinco números, en total de 40 números.

En la tarjeta de demostración, presenta números separados de manera aleatoria y se encuentran unidos por flechas, que ayuda guiar la dirección de los movimientos de los ojos.

En la carta I, exhibe números separados de forma aleatoria y unida por líneas horizontales. Se encuentran alejados con una distancia corta entre cada fila.

En la carta II, muestra números separados de modo aleatorio pero esta vez no están unidas por líneas horizontales. La distancia de separación vertical es la misma de la carta I.

En la carta III, constituida por números separados aleatoriamente no contienen líneas horizontales de guía y la separación vertical entre filas es menor a las cartas I y II.

Mientras que los niños realizan la lectura de cada carta de aplicación el examinador anota el tiempo de duración, los errores que cometió, movimientos de la cabeza y movimientos de los ojos durante la aplicación de las tres cartas del test. Por último, el investigador debe valorar los resultados obtenidos de cada individuo estudiado y se determinara de manera cualitativas con adecuado o no adecuado.

La prueba K-D, se utiliza de modo habitual en clínicas, gracias a que es muy eficaz, su aplicación es rápida y sirve para valorar como pretest y postest.

II. Prueba de proceso Lector (velocidad lectora y comprensión lectora).

En la presente prueba de proceso lector se aplicará un texto a nivel de su edad y nivel escolar al que se encuentra, los sujetos investigados deberán leer lo más rápido posible y con claridad en un minuto. El examinador deberá estar pendiente del tiempo, luego se contarán el número de palabras leídas y determinada si el número de palabras es acorde o no a su grado escolar, lo que se observa en la tabla 2.

Tabla 2.

Palabras leídas por minuto por grado.

Nivel	Grado	Palabras leídas por Minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134

	1°	135 a 144
Secundaria	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Adaptado por Martin Lobo (2013).

Los estudiantes que se encuentran en cuarto de primaria para tener una correcta velocidad lectora deberán de leer en un minuto entre 100 a 114 palabras.

Una vez efectuada la lectura el sujeto deberá de responder las preguntas de comprensión lectora, en la cual se usará la siguiente formula:

Comprensión lectora: $\text{Aciertos} \times 100 / \text{N}^\circ \text{ de Ítems}$

En la prueba de proceso lector se evaluará la velocidad y la comprensión lectora y con los resultados conseguidos de determinaran cómo lectores apto o no apto.

2.2.Procedimiento

Para la ejecución de la batería de pruebas en primera instancia, se solicitó el permiso pertinente a la Directora del plantel educativo mencionando el objetivo del estudio, a continuación se realizó una reunión con los padres de familia de los estudiantes en donde se informó sobre el presente estudio y que se necesita de la autorización para la ejecución del mismo, de manera oral se les preguntaron a cada uno si aceptaban y todos accedieron, la muestra era 40 estudiantes y la evaluación de manera individual. Luego de la autorización verbal de los padres de familia, la directora informa a los docentes de los cuartos de primaria, que se va a realizar este estudio, se acordó los horarios y el lugar, en la cual se suministraron las pruebas de la investigación. A continuación, permitida la autorización se procede a la aplicación de los tests, lo que se efectuaron en dos sesiones de forma individual de 40 minutos, para así evitar el agotamiento y de brindar la oportunidad de que culminen la prueba, los estudiantes que lo hagan con lentitud. La ordenanza de las pruebas individuales será el siguientes: Movimientos sacádicos, velocidad lectora y comprensión lectora. Los niños estudiados se manifestaron contentos, comunicativos y con gran interés durante la ejecución de las pruebas.

2.3.Plan de análisis de datos

En primera instancia para el estudio de nuestra investigación se ha usado un análisis descriptivo de las tipologías de la muestra y de las variables aplicadas, en segunda

instancia se ha suministrado una prueba de estadística de correlación (Chi-cuadrado) para la comprobación de las hipótesis planteadas. Para el tratamiento estadístico se ha utilizado el programa informático del complemento de Excel EZAnalyze.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis Descriptivo

En la Tabla 3 se puede visualizar las frecuencias para los movimientos sacádicos, en donde en los estudiantes se encontraron con movimientos oculares adecuados o inadecuados, lo que corresponde al desempeño en cuando al tiempo usado y el número de errores realizados.

Tabla 3.

Análisis descriptivo de movimientos sacádicos y el Proceso Lector.

		f	%		M	Md	DE	Min	Max
Movimientos	Adecuados	10	25	Tiempo	86.18	84,96	15,49	59,27	127.81
Sacádicos	Inadecuados	30	75	Errores	2.47	0	4.08	0	17
Proceso Lector	Aptos	10	25	VL	83	82	28	20	136
	No Aptos	30	75	CL	4	3	3	0	10

VL=Velocidad Lectora; CL= Compresión Lectora

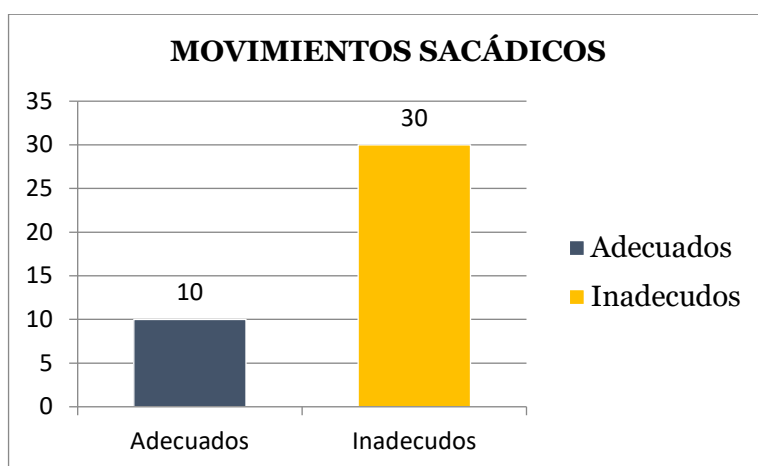
Como se demuestra en la tabla, la mayor frecuencia se obtuvo en los movimientos inadecuados, con una frecuencia de 30 casos, equivalente a un porcentaje del 75% de la muestra estudiada.

En cuanto al tiempo y errores, se presentan los resultados obtenidos en la variable (Tabla 3). Como despegla la tabla 5, los valores de tiempo fluctuaron entre el mínimo de 59,27 segundos y el máximo de 127,81 segundos, con una media de 86,18 segundos y desviación estándar de 15,49. En cuando al número de errores, estos oscilaron entre 0 y 17 de máximo, con una media de 2,47 errores y una desviación estándar de 4,08.

En la figura 1 se puede observar que la mayor frecuencia de la valoración lograda son los movimientos inadecuados siendo el 75% y los movimientos adecuados con el 30%, lo que se puede visualizar gráficamente. La moda de la variable de movimientos sacádicos es la inadecuada, según se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1.

Gráfico de porcentajes de frecuencias en movimientos sacádicos.



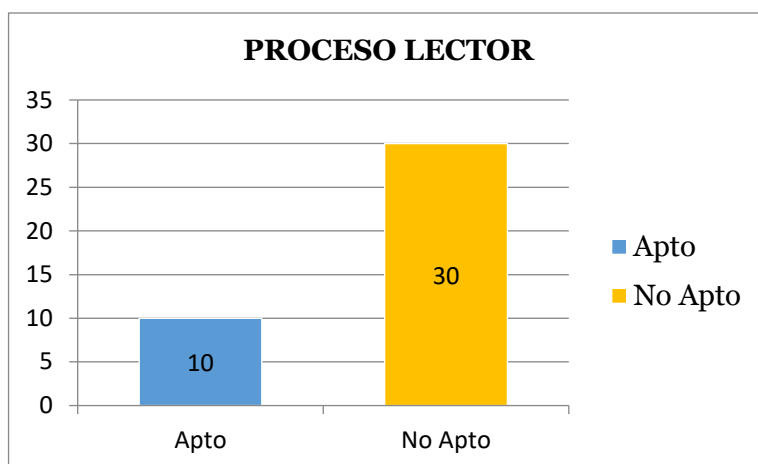
En la tabla 3 se puede observar las frecuencias de la variable del proceso lector, es decir, las cantidades de niños que se encontraron con un proceso lector apto o no apto para su edad y grado de escolaridad, el porcentaje correspondiente a cada uno de ellos y se especifica su desempeño en cuanto a su velocidad y comprensión lectora según la prueba administrada. Como se muestra en la tabla, la mayor frecuencia se adquirió en la categoría de proceso lector no apto, con una frecuencia de 30 alumnos, equivalente a un porcentaje del 75% de la muestra evaluada.

En cuanto a las medidas de la velocidad y comprensión lectora, a continuación, en la tabla 3 se presentan los resultados de la variable de proceso lector en las categorías de velocidad y comprensión. Como se manifiesta en la tabla 7, los valores de la velocidad lectora fluctuaron entre el mínimo de 20 palabras por minuto y el máximo de 136 palabras por minuto, con una desviación estándar de 28 palabras por minuto y con una media de 83 palabras por minuto. Además, en cuanto a las respuestas correctas de la comprensión lectora, estos oscilaron entre 0 y 10 respuestas correctas, con una desviación estándar de 3 respuestas correctas y con una media de 3 respuestas correctas.

En la siguiente figura se puede observar que la frecuencia mayor de la puntuación fue conseguida por la categoría del proceso lector no apto, siendo en este caso la moda de la variable. Gráficamente se visualiza una gran diferencia entre ambos niveles, según se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2.

Gráfico de porcentajes de frecuencias del proceso lector.



3.2. Análisis de Correlación

Para el análisis de correlación entre las variables de movimientos sacádicos y proceso lector, lateralidad y proceso lector, y movimientos sacádicos con lateralidad se representará a través de tablas de Chi-cuadrado con sus gráficos respectivos.

3.2.1. Relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector.

La tabla de correlación de Chi-cuadrado de movimientos sacádicos y proceso lector (Tabla 4) permite visualizar el número de casos en cada categoría como el resultado de ambas variables.

Tabla 4.

Tabla de Chi-Cuadrado de movimientos sacádicos y proceso lector.

Movimientos Sacádicos						
		Adecuado	Inadecuado	Total	GL	<i>p</i>
Proceso Lector	Apto	10	0	10	1	.00
	Esperados	2,5	7,5			
	No Apto	0	30	30		
	Esperados	7,5	22,5			
Total		10	30	40		

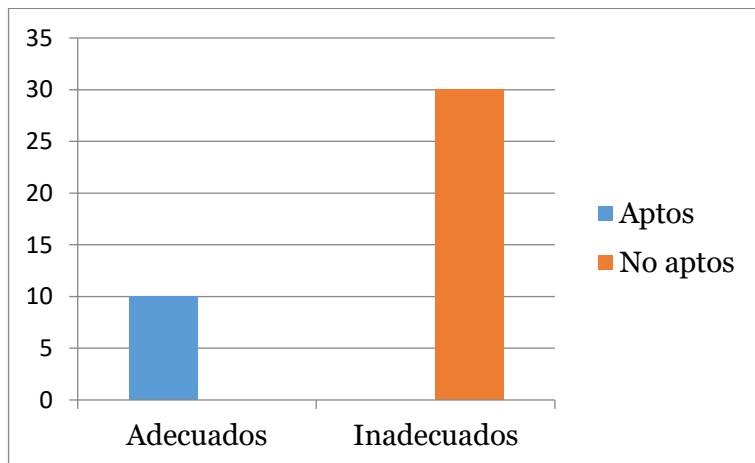
En la tabla se puede visualizar que no hubo niños con movimientos sacádicos adecuados y el proceso lector no apto. Tampoco se localizaron estudiantes con movimientos sacádicos adecuados y el proceso lector Aptos. Lo más frecuente fueron los

movimientos sacádicos inadecuados y el proceso lector no aptos, siendo 30 casos, equivalente al 75% de la muestra.

Se puede apreciar una asociación significativa entre los movimientos sacádicos y el proceso lector ya que el valor p de asociado a Chi-cuadrado es inferior a 0,05. Una vez conocida la relación significativa, en la figura 4 se puede valorar de forma gráfica los resultados obtenidos de la prueba del proceso lector. En esta se puede apreciar que los movimientos sacádicos adecuados y proceso lector Apto tienen 10 casos y los movimientos inadecuados y no aptos presentan 30 casos, según se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3.

Frecuencias de movimientos sacádicos y proceso lector.



4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue la evaluación de los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector para poder estudiar la posible relación entre los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector en 40 niños de 8 años de cuarto de primaria. Tras el análisis descriptivo y correlación de Chi-cuadrado, se diseñó un programa de intervención neuropsicológica con el propósito de mejorar y desarrollar los procesos involucrados en las variables evaluadas. En primer lugar, mediante la evaluación de los movimientos sacádicos se pudo observar que la mayoría de niños presentan movimientos inadecuados. Por otra parte, se evaluó el proceso lector a través de la velocidad y comprensión lectora en donde se manifestó la mayoría de no aptos. Metsing y Ferreira (2008) quienes explicaron que los movimientos sacádicos son adecuados los sujetos mostraban un funcionamiento eficiente en la comprensión y velocidad lectora.

Los alumnos que tienen dificultades en los movimientos sacádicos, fijación, convergencia y acomodación, se evidencia claramente inconvenientes en el proceso lector (Metsing, 2008). En cuanto a la correlación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector, en esta investigación se refleja una relación significativa, los resultados son similares a las investigaciones de Lacámara (2016) quien concluyo que movimientos sacádicos inadecuados obstruían en la velocidad y comprensión lectora. Medrano (2011) manifestó que los estudiantes que presentan dificultad en la lectura se deben a los problemas de movilidad ocular.

REFERENCIAS

- Ardila, A. (2005). *Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje*. México: Manuel Moderno.
- Ardila, A. (2007). What can be localized in the brain? Towards a "factor" theory on brain organization of cognition. *International Journal of Neuroscience*, 935 - 969.
- Arias, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Educación y Pensamiento*, 25(25).
- Aysel, M. (2016). The Analysis of Reading Skills and Visual Perception Levels of First Grade Turkish Students. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 161 - 166 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109427.pdf>.
- Blythe, H. L. (2009). Visual information capture during fixations in reading for children and adults. *Vision Research*, 49, 1583-1591.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Devich, K. (1976). Test king Devick. <http://kingdevicktest.com/about/>
- Dolgunsoz, E. (2016). CEFR and Eye Movement Characteris during EFL Reading: The Case of Intermediate Readers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 238 - 252.
- Domínguez, C. A. (2015). Mecanismos de foto-traducción de la melanopsina en las células ganglionares retinianas intrínsecamente fotosensibles. *Gaceta Médica*, 151,764 - 776.
- Ferré, C. V. (2006). *El desarrollo de la Lateralidad infantil. Niño Diestros - Niño Zurdo*. Barcelona: Lebón.
- Ferré, J. F. (2008). *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro – Niño zurdo*. Barcelona: Instituto Médico del desarrollo infantil.

- Ferré, J. F. (2013). *Neuropsicopedagogia infantil. Bases neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional*. Barcelona: Lebón.
- Gila, L. V. (2009). Physiopathology and recording techniques of the ocular movements. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 3, 9-26.
- Lacámara, J. M. (2016). Relación entre eficacia en los movimientos sacádicos y proceso lector en estudiantes de currículo específico de educación. *Innovación y Desarrollo*, 1 - 80.
- Lobo, M. (2013). *Lateralidad y rendimiento escolar*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Lorenzo, J. R. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. *Procesos viso- espaciales*, 1, 1-19.
- Medrano, S. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Salud Visual y Ocular*, 91 -103.
- Merchán, M. H. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(1), 93-101.
- Metsing, T. y. (2008). Visual Deficiencies in Children from Mainstream and Learning. *Optometric*, 67(4), 176-184.
- Morales, J. (2020). lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 12(2), 62-71.
- Nazurty, R., Priyanto, N., Anggia, S., & Mukminin, A. (2019). Learning Strategies in Reading: The Case of Indonesian Language Education Student Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2536-2543.
- Okumura, T. W. (2006). Saccadic eye movements in children with reading disorders. *Hattatsu*, 38, 347- 352.
- Palastanga, N. F. (2006). *Anatomía y Movimiento Humano. Estructura y Funcionamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Pinzón, A. A. (2007). Asociación entre la alteración de los movimientos oculares sacádicos y la esquizofrenia: un estudio de casos y controles. *Asociación Colombiana de Psiquiatría*, 628-642.
- Ramírez-Coronel, A. A. (2018). Relación entre los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(17).
- Ramírez-Coronel, A. A. (2019). Laterality and reader process: correlational study. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 3(27), 105-117.

- Ridal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Vergara, J. (2008). *Tanta inteligencia, tan poco rendimiento ¿Podría ser la visión la clave para desbloquear su aprendizaje?* Madrid: Autor.
- Vernett, M. Y. (2011). Guiding Binocular Saccades During Reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(5), 1-8.

CAPÍTULO 21

EL APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS (APS) COMO VÍA PARA ALCANZAR EL DESARROLLO SOSTENIBLE SOCIAL: PROYECTO SUD

Manuel Gil-García, María del Mar Caro-García y Clotilde Lechuga-Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

Las exigencias sanitarias actuales han provocado que la labor docente se vea inherentemente comprometida, sin embargo, nosotros como docentes nos vemos en la obligación de realizar una adaptación curricular tanto de los contenidos como de las metodologías, para procurar que la asimilación de conocimientos de nuestros alumnos y alumnas no varíe en sendas situaciones.

Esta es la causa principal del desarrollo de este estudio, el cual fue plasmado con anterioridad en el Trabajo de Fin de Máster (TFM) titulado *La mejora educativa a través de una combinación de las metodologías activas de aprendizaje implementando el Aprendizaje basado en Servicios (ApS)*, de la Universidad de Málaga, con el propósito de aglutinar y poner de manifiesto los conocimientos de las distintas asignaturas cursadas en el Máster Universitario en profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la especialidad de administración, economía y comercio.

Además, en el TFM también se contempla todas las experiencias recogidas durante el periodo de prácticas en el centro educativo I.E.S. Juan de la Cierva, ubicado en Vélez-Málaga (Málaga), con los grupos de 2º de Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas y 1º de Técnico en Gestión Administrativa (Gil-García, 2020).

El trabajo comprende el uso de las metodologías activas de enseñanza que promueven en el alumnado la propia construcción de conocimientos, autonomía y capacidad crítica. Además, este estudio incluye un proyecto transversal basado en la utilización de la metodología Aprendizaje-Servicio o Aprendizaje basado en Servicios (ApS), es decir, un método de aprendizaje basado en servicios a la comunidad.

La finalidad de la investigación escudriña las necesidades profesionales que en un futuro próximo tendrán nuestro alumnado, preparándolos para el mundo laboral y también

para la vida en sociedad. Debido a que consideramos que las nuevas tendencias de la Formación Profesional se centran en la empleabilidad del alumnado, sin hacer hincapié en los valores que construyen una sociedad, un conjunto de personas con un destino común. Por ello, nos centramos en el área temática “*La educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*”, entendiendo este desarrollo sostenible como el objetivo que tiene una comunidad en el sentido puramente económico, sin llegar a formar una autarquía, es decir, fomentar el apego del alumnado a formar parte de su propia comunidad.

Este estudio también tiene cierto grado de transversalidad entre las distintas áreas temáticas que se proponen, ya que, con la realización de estas praxis se consigue aumentar la inclusión laboral y social del alumnado y, alcanzar varios de los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) como el objetivo número cuatro “Educación de Calidad”, el objetivo número ocho “Trabajo decente y crecimiento económico” y el objetivo número once “Ciudades y comunidades sostenibles”. Por otra parte, se priorizan las metas fijadas por la UNESCO “de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (UNESCO, 2015, p.40), por lo que es necesario estudios de este tipo para desarrollar todas esas habilidades en el alumnado.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se menciona que “todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento” (p.1). Esta frase es la principal máxima que debe considerar el profesorado, ya que, realmente nos debemos a los sueños de nuestro alumnado, debiendo conseguir que ellos, por ellos mismos, alcancen esos sueños y, nosotros como docentes debemos guiar sus conocimientos. En línea con lo que establece el preámbulo de la LOMCE, el profesorado debe enseñar a su alumnado a perseguir sus propios sueños, no aquellos sueños que se vean impuestos por la sociedad. Por lo tanto, también debemos despertar su sentido crítico y reflexivo en relación a los cambios en la sociedad. Esta reflexión coincide con las afirmaciones que realiza Cox (1998), la educación debe de preparar a los jóvenes para asimilar el futuro, al que la sociedad aspira en la construcción de sus propios sueños. Además, la escuela no solo tiene una función educativa, sino que también tiene una función socializadora.

Por otro lado, de acuerdo a Travé et al. (2018), las enseñanzas económicas en secundaria provocan en el alumnado una nueva forma de pensar que le ayudará a

comprender mejor la realidad en la que está involucrado, ayudando en este sentido a su función socializadora.

El alumnado pertenece a un contexto social colectivo, en el que tiene que relacionarse constantemente, por lo tanto, los centros educativos tienen la función adicional de lograr que su alumnado sean personas bien educadas y con valores morales que favorezcan en los educandos una conciencia colectiva que inste a realizar lo correcto (Amar, 2000). Esta idea también es apoyada por Savater (1997), quien apoya la función social de la educación, considerando la reflexividad que tiene la sociedad en cuanto a los valores que se quieren transmitir, provocando que el hombre está influido por la conciencia que este tiene sobre los valores que transmite la sociedad, por tanto, esta percepción no es constante a lo largo del tiempo, al igual, que las creencias que se tiene sobre la educación.

Por último, también tenemos que las didácticas de Economía son cruciales para que el alumnado desarrolle la capacidad crítica, reflexiva y de formación activa, además, de aumentar sus capacidades profesionales (Molina y Travé, 2014).

2. MARCO TEÓRICO Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Este estudio se centra, principalmente, en el uso de dos tipos de metodologías, por un lado, desarrolla una propuesta didáctica mediante el uso de las metodologías activas de aprendizaje y, por otro lado también se desarrolla un proyecto transversal que utiliza como foco principal la metodología de Aprendizaje basado en Servicios (ApS).

La doble intención del uso de estas dos metodologías es que el alumnado no solo aprenda los distintos conocimientos teóricos de un módulo, sino que, también se establecerán objetivos de carácter moral y cívico, aplicados obviamente al marco del módulo en cuestión. De acuerdo con Perrenoud (2012), el sistema educativo está compuesto por tres subsistemas: la educación formal, que se desarrolla en el aula, la educación informal, representada por el entorno más próximo al alumnado (familia, medios de comunicación y relaciones sociales), y la educación no formal, la cual está constituida por las actividades con carácter lúdico-formativo que desempeña un alumno o alumna en su tiempo libre. Nosotros como profesores debemos incidir en la enseñanza en dos de los sistemas anteriormente nombrados, por un lado, el subsistema de la educación formal en el que debemos de transmitir los contenidos y valores propuestos y, por otro lado, el subsistema de educación no formal, el cual lo podríamos desarrollar por

medio de actividades complementarias o elementos transversales como el proyecto de Aprendizaje basado en Servicios.

Por lo tanto, los contenidos que tiene que enseñar un profesor en la actualidad no son únicamente los establecidos en las leyes de referencia de cada ámbito, sino que cada vez más, el profesor tiene que establecer estrechos lazos con el alumnado para favorecer su propia integración en la realidad que los rodea y el desarrollo de características interpersonales e intrapersonales, todo ello, sin perjudicar los contenidos y conocimientos propios de la asignatura. Esteve afirma que “El objetivo es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea” (1998, p.1).

2.1. Las metodologías activas de enseñanza

Las metodologías activas de enseñanza se pueden definir como aquellas metodologías educativas que hacen uso de las estructuras asociativas, las cuales dependiendo de la conexión que realice la información, puede ser utilizada para reconocer situaciones o resolver problemas, basándose por tanto en la psicología cognitiva del educando (Glaser, 1991). Además, coincidiendo con Bruning et al. (1999) con este tipo de metodologías se fomentan las habilidades interpersonales e intrapersonales del alumnado, para que puedan colaborar en la resolución de los problemas, discutan, argumenten y critiquen los propios conocimientos aprendidos.

Por otra parte, con las metodologías activas de enseñanza se consigue que el alumnado tenga una comprensión más profunda de los contenidos, no basándose ésta únicamente en la memorización de contenidos, sino en la discusión y posterior asimilación de esos contenidos, otorgando mayor retención de contenidos que, por ejemplo, en un formato de enseñanza estilo conferencia (Duch et al., 2001). Estas metodologías no están concebidas como una sola, sino que abarca un conjunto de técnicas de aprendizaje que componen toda esta estructura. Una de las técnicas más conocidas es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual se define como un método de aprendizaje que se fundamenta en la utilización de un problema como punto de inicio para la adquisición y asimilación de conocimientos, sirviendo el profesor de guía en ese proceso, con esta técnica se consigue mayor colaboración entre el alumnado desarrollando, por tanto, determinadas habilidades sociales que le servirán al alumnado

para desempeñar mejor su trabajo en el mercado laboral (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004).

Otra perteneciente a este grupo, es el Método del Caso (MdC), el cual se presenta como una técnica educativa bastante similar a la anterior, ya que comparten el propósito inicial, sin embargo, varios estudios empíricos han demostrado que el ABP resuelve de manera más efectiva la asimilación de contenidos que el MdC (Arias-Gundín et al., 2008).

El conjunto (por separado o no) puede ser aplicado utilizando las técnicas de Aprendizaje Cooperativo (AC), realizando las actividades de manera conjunta, en pequeños grupos consiguiendo que entre todos se maximice el bien del grupo, fomentando las habilidades sociales de todos los alumnos (Johnson et al. (1999) y García et al. (2001)). Todas ellas, buscan implementar las bases en las que se apoyan los sistemas de educación actuales.

A continuación, se ofrecen materiales y recursos que pueden ser utilizados para hacer la educación tecnológicamente más asequible a todo el alumnado, atendiendo de esta forma al desarrollo sostenible de la educación no presencial.

2.2. La importancia de las TICs en un contexto sostenible

La reciente crisis sanitaria ha puesto de manifiesto la necesidad de hacer asequible a todo el alumnado la educación no presencial. Si es verdad que para el tiempo de reacción que se ha tenido, la respuesta del profesorado ha sido bastante positiva y profesional, sin embargo, ésta no ha sido lo suficientemente satisfactoria si analizamos el contexto individual de cada alumno o alumna. Debido a que, el nivel tecnológico del alumnado, en cuanto a recursos y conocimiento, puede ser diferente, existiendo por tanto una brecha digital que el docente tiene que cubrir de la mejor forma posible.

Son innumerables las ventajas que nos puede ofrecer las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el entorno educativo. Con su correcta utilización se pueden implementar, entre otras, nuevas estructuras de procesos de enseñanza-aprendizaje que, a la vez, tengan un mayor grado de flexibilidad, mejorando la comunicación entre docente y alumnado; además, la información disponible con el uso de las TICs se amplía a horizontes que hasta ahora estaban limitados (Ferro, Martínez y Otero, 2009). Por lo tanto, el alumnado que nos ha tocado enseñar, tiene más capacidad crítica acerca de su entorno.

Además, debemos tener en cuenta que, con el uso de las TICs el contacto con el alumnado se vuelve más impersonal y, por ende, la relación entre profesor y alumnado se

degrada. Por lo tanto, tenemos que llevar la acción tutorial de forma en la que todo el alumnado sea favorecido por igual, ya que, si esto no ocurre la acción tutorial podría verse reflejada en los resultados del alumnado (López et al, 2020).

Para terminar este inciso sobre la importancia de las TICs, vamos a exponer una serie de recursos tecnológicos que se pueden desarrollar desde múltiples dispositivos sin que exista la obligatoriedad de ser tecnológicamente más avanzados. La principal premisa a tener en cuenta para desarrollar las actividades es que hemos intentado dar la sensación de impartir clases en un aula física, pero de manera no presencial.

Cabe destacar, que además de las metodologías anteriormente contempladas, este diseño está cargado de plataformas educativas innovadoras; sin embargo, dado que la abundancia de estas plataformas puede generar cierta confusión en el aula, todas las actividades se desarrollan en una plataforma matriz “Edmodo” con enlaces periféricos a otras plataformas. Otros recursos y contenidos que se pueden utilizar son:

- Zoom: para el desarrollo de las sesiones de manera que se asimilen más a la presencialidad por videoconferencia. Esta aplicación en combinación con otras, como, por ejemplo, AndroidCam nos va a permitir tener en una segunda cámara utilizando nuestro teléfono móvil. Además, Zoom también permite la creación de reuniones que facilitan la realización de trabajos grupales.
- Tableta Gráfica: este hardware permite realizar escrituras a mano alzada plasmando esos movimientos en el ordenador. Puede ser de gran utilidad de cara a dar la sensación al alumnado de estar explicando el contenido en una pizarra, por tanto, se realizan las sesiones presenciales con un aspecto más personal.
- Además, en combinación con estos recursos también se pueden utilizar herramientas de gamificación mediante el uso de páginas web como: Kahoot!, Mentimeter, CoRubrics, EducaPlay, Plickers, etc.

2.3. El proyecto transversal de ApS

En la actualidad, el sistema educativo emprende planes con contenidos transversales que desde nuestro punto de vista más reflexivo son abstractos, en el sentido de que, una vez realizado el proyecto, el aprendizaje significativo que se ha producido en el alumnado es débil. Esto puede ser debido a que la mayoría de estos proyectos carecen de una

evaluación continua con los que poder contrastar los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Además, es difícil encontrar proyectos en la literatura existentes que combinen tanto el fomento y la integración de las habilidades sociales en el mundo laboral, como la absorción de contenidos del propio módulo; por ello este proyecto nace con la ilusión de ayudar a aquellos pequeños empresarios que tanto han sufrido y sufren por crisis como la actual, y ellos mismos ayuden a los alumnos y alumnas que el día de mañana se incorporarán en el mundo laboral.

En línea con el argumento anterior, este trabajo se lleva a cabo utilizando la metodología de Aprendizaje basado en Servicios (ApS), que se basa en la combinación de procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad mediante un proyecto que busca la mejora de la comunidad y de los integrantes del proyecto (Batlle, 2011). Además, este tipo de metodologías forma parte de las metodologías activas de enseñanza, ya que hace protagonista al alumnado en su propio aprendizaje.

Por otra parte, el ApS guarda cierta similitud con el periodo de prácticas obligatorio que tiene que realizar el alumnado de los ciclos formativos, pues se fundamenta en aprender a través del desarrollo de servicios (Puig et al., 2007) y, esto en parte, es lo que cumple dicho periodo de prácticas. Sin embargo, un elemento a destacar del ApS es que este tiene como finalidad incrementar el bienestar de una comunidad prestando servicios, no obteniendo necesariamente conocimientos relacionados con el ciclo sino conocimientos en forma de valores.

Además, con un proyecto que se fundamente en la metodología ApS también conseguimos una brújula para guiar el talento del alumnado y orientarlo hacia las buenas prácticas sociales, gestionando su creatividad y excelencia, sirviendo para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) nombrados anteriormente (Batlle, 2020).

El título del proyecto no está elegido al azar, sino que tiene la intencionalidad oculta de representar todo lo que éste significará para el alumnado. Se llama “SUD” porque es la abreviatura de la frase en latín “*Spes Ultima Dea*” cuyo significado en castellano es: *la esperanza es lo último que muere*. Y, justo esa es la idea que queremos que el alumnado entienda: nuestro fin es que el alumnado no piense en lo que son, sino que abran su mente y piensen en todo lo pueden llegar a ser.

La mayoría de proyectos transversales podrían no tener una correcta evaluación del verdadero trabajo que tiene el alumnado y, para resolver este problema hemos pensado en la creación de una página web. La cual se establecerá como el medio principal para la

comunicación entre la empresa y el alumnado, donde el profesor sea el administrador de esta web. De este modo, el profesorado encargado del proyecto recoge el trabajo realizado por ambas partes pudiendo evaluar los conocimientos aprendidos por el alumnado y los beneficios obtenidos por el/la propietario/a.

Otro tema a tener en cuenta es la carga lectiva que pueden suponer estas tareas al alumnado. Por ello, consideramos que cada empresa deberá tener asignado un máximo de tres alumnos o alumnas, con la finalidad de repartir el trabajo de manera equitativa, no perjudicando la formación en otros módulos que tenga el alumnado. Además, con esta propuesta también se consigue la realización de un trabajo colaborativo y cooperativo, reforzando aún más el aprendizaje de las habilidades sociales.

El proyecto propuesto tendrá una duración de un curso escolar y se desarrollará en el segundo curso del ciclo de Técnico en Gestión Administrativa. De esta manera, el alumnado obtiene una formación profesional previa antes de llevar a cabo su periodo de prácticas en una empresa, encontrándose con más confianza para esta labor.

Por último, el alumnado no se enfrentará en solitario al desarrollo del proyecto, sino que tendrá el apoyo del profesorado implicado. Por lo que, se podrán establecer distintas vías de comunicación para preguntar las dudas que tenga acerca del trabajo a realizar o, para establecer una tutoría con el profesorado adjudicado.

Este proyecto basado en el Aprendizaje por Servicios (ApS) busca la integración del alumnado en el mundo laboral, a través de la ayuda prestada a otro miembro de su comunidad. Por lo tanto, son numerosas las ventajas que podría tener para ambos grupos. Adicionalmente, el alumnado también potencia el aprendizaje competencial mediante la práctica real de un oficio, susceptible de ser el suyo dentro de unos años, fomentando la responsabilidad y la sensibilidad social.

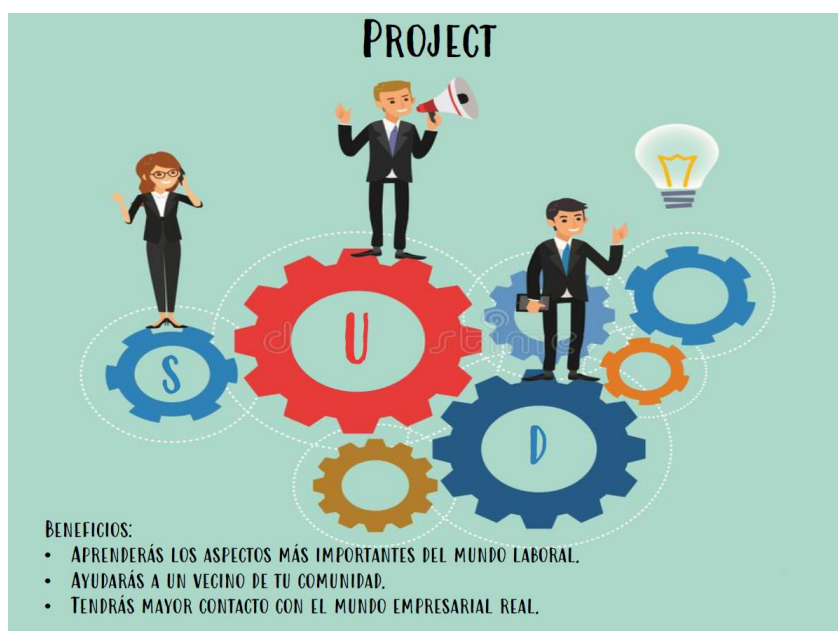


Figura 1.

Portada proyecto SUD. Elaboración propia

3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA ALTERNATIVA

El origen de este proyecto educativo, fue realizarlo durante el periodo de prácticas, sin embargo, debido a la pandemia provocada por la COVID-19, no pudimos desarrollar el proyecto SUD en su plenitud, ni toda la implantación de las metodologías activas de enseñanza de manera presencial. Por ese mismo motivo, se decidió razonar acerca de la implantación de todas las metodologías activas de enseñanza de manera no presencial, ofreciendo de esta manera un compendio de herramientas que si se utilizan en conjunto podrían provocar resultados bastante positivos sobre el alumnado, y dejar como propuesta de futuro el proyecto estructurado justificado con literatura científica y metodología aplicable en la Unidad Didáctica correspondiente a los grupos de 2º de Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas y 1º de Técnico en Gestión Administrativa (Gil-García, 2020).

El proyecto transversal que en este estudio se plantea, se concibió como posibilidad de implementación en el currículum, aunque, ciertamente, carecemos de resultados puramente empíricos. Consideramos nuestra aportación al mundo académico lista para ser implementada y desarrollada por cualquier docente que busque la integración de su alumnado en la comunidad que le rodea. Proporcionando a su alumnado inmensidad de

competencias profesionales a la par que valores sociales, mejorando en el proceso el bienestar de la sociedad en su conjunto.

4. DISCUSIÓN

Este estudio se presenta como posible vía para desarrollar las habilidades interpersonales e intrapersonales en una comunidad y poner de manifiesto que la combinación de numerosos recursos TICs puede ser posible para lograr un resultado mejor. Dado que no existe ningún precedente en los que basarnos y contrastar la investigación, puesto que la pandemia provocada por la COVID-19 es el posible inicio de una nueva trayectoria en los centros educativos, los resultados de la intervención metodológica son en sí una referencia para las futuras implementaciones en el aula de este tipo de proyectos.

Por un lado, la combinación de recursos TICs para implementar las metodologías activas de enseñanza de manera no presencial podría plantearse como un reto para el docente, pero, justo eso es lo que buscamos en este estudio, que el reto únicamente se centre en el docente. Por este mismo motivo, necesitamos docentes comprometidos con los retos que las posibles situaciones le puedan plantear. De este modo, la propia formación recomendada que se exige en el Máster en Profesorado cursado nos prepara justo para ello; de igual forma que un ingeniero o ingeniera no ejercería con total conocimiento una profesión en el sector sanitario, tampoco un graduado en cualquier especialidad ejercerá con total conocimiento sus labores en el sector de la educación.

Por otro lado, las prácticas que realiza el alumno en los distintos ciclos formativos de grado medio y superior les otorga las principales características profesionales que subyacen de estos ciclos. Sin embargo, al ser de obligado cumplimiento puede suceder que no rentabilicen la mejor parte de cada alumno o alumna. Por esto mismo, decidimos reflejar en este documento el proyecto SUD, para implementar proyectos que optimicen lo mejor de todo el alumnado, a nivel social y nivel profesional.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, lo más razonable en este caso sería preguntarse porqué este estudio está enmarcado dentro del área temática “Educación y Desarrollo Sostenible”, pues bien, la respuesta que le hemos dado a esta incógnita es ciertamente compleja pero

no indescifrable. Con este estudio se presentan dos tipos de metodologías propuestas de una manera diferente, cada una con su propia particularidad.

Por un lado, se muestra una propuesta con el uso de metodologías activas de aprendizaje que mediante la combinación de ciertos recursos TICs consigue poner este tipo de metodologías al alcance de todo el alumnado, ya que se puede desarrollar con un ordenador, una *tablet* o un *smartphone*. Por lo tanto, esta accesibilidad está contemplada dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO.

Por otro lado, la propuesta de ApS se presenta como una alternativa para buscar tanto el crecimiento personal del alumnado como el propio crecimiento de su comunidad. Pensamos que con la utilización de este tipo de proyectos conseguiremos fomentar el aprendizaje en valores, tan necesario en las comunidades de hoy en día, a la par que fortalecer las competencias profesionales de nuestro alumnado.

El objetivo del proyecto propuesto es que el alumnado ayude a la realización de las tareas administrativas del sector empresarial de su propia localidad, de esta manera, las actividades que están contempladas son la realización de facturas, la contabilización de asientos que tengan una dificultad acorde con el nivel de la formación, etc. Y que el alumnado se implique en ello como si fuese el propietario o propietaria. Mientras el auténtico/a propietario/a de la compañía se beneficia de este proyecto mediante la ayuda prestada por el alumnado. Por lo que este proyecto también aborda un aprendizaje de habilidades y actitudes sociales, ofertando y obteniendo una mayor conciencia acerca de la realidad que nos rodea.

Además, una característica importante es el contacto entre un alumno y la realidad circundante, provocando una mejor integración en el mundo laboral, explorando empresas de su comunidad, con mayor admiración. De esta manera, consideramos que un proyecto de ApS, proporciona al alumnado la oportunidad identitaria de pertenecer a una comunidad, fortaleciendo su voluntad como persona. Ya que, a veces, esa misma comunidad es la que nos ha rechazado -especialmente en la adolescencia, o así lo percibimos- por interpretar un papel diferente al previamente establecido, pero ¿y, si le mostramos a la comunidad que somos más de lo que nos tiene fijado?, ese tipo de sensación es la que justo tiene que sentir un alumno o alumna después de estar en un proyecto de ApS. Por tanto, el alumnado tiene que experimentar que, con este tipo de proyectos, el desempeño que realiza dentro de la comunidad es verdaderamente útil y sentirse como una pieza del reloj, imprescindible e inalienable.

REFERENCIAS

- Amar, J. A. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo*, (11), 74-85.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.-N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 431-444.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica, Fundación Castroverde*, 972(61), 49-54.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio, compromiso social en acción*. Editorial: Santillana.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. ERIC.
- Cox, C. (1998). *Los desafíos de la educación*. Conferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=kvWVCBMZasE>.
- Duch, B. J., Groh, S. E., y Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Publishing, LLC.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 266:46-50.
- Soto, C. F., Senra, A. I. M., & Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*. Núm. 29.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas. *Madrid: CCS*.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1(2):129-144.
- Gil-García, M. (2020). *La mejora educativa a través de una combinación de las metodologías activas de aprendizaje implementando el Aprendizaje basado en Servicios (ApS)*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Málaga]. Repositorio RIUMA. <https://hdl.handle.net/10630/19836>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado Núm.295 de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López-Agudo, L. A., Marcenaro-Gutiérrez, O. D., y Molina-Marfil, J. A. (2020). School tutoring and academic performance: A too close relationship?. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100903.
- Molina Marfil, J. A. y Travé González, G. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares: un análisis exploratorio. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Núm. 13, p. 71-83.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. volumen 40. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadana*. Barcelona: Octaedro.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Travé González, G., Molina Marfil, J.A. y Delval Merino, J. (2018). *Enseñar y aprender Economía en educación secundaria*. Madrid: Editorial Síntesis
- UNESCO (2015). Declaración de INCHEON (Corea del Sur). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://bit.ly/375vUFA>
- UNESCO (2017). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://es.unesco.org/sdgs>

CAPÍTULO 22

INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD DE PUNO-PERU

Haydee Clady Ticona Arapa, Zenovia Quispe Marca y Yaqueline Requena Morales

1. INTRODUCCIÓN

La discriminación social de personas con discapacidad es una realidad concreta en casi todos los países, sobre todo en aquellos que tienen un menor grado de desarrollo. Es una realidad que permanece a pesar que existen leyes y declaraciones que reconocen y amparan la igualdad de derechos para todas las personas.

En nuestro país, democrático del siglo XXI, esa discriminación ha devenido en una (casi) total exclusión social de miles de peruanas y peruanos. Las personas con discapacidad constituyen un grupo considerable que están excluidas de una serie de derechos básicos como el de ser atendidas en un centro de salud, educarse en el colegio que elijan, acceder a un puesto de trabajo, desplazarse en la ciudad, usar los medios de transporte, casarse, tener hijos, entre otros. Es una exclusión que abarca los diferentes ámbitos de la sociedad, incluso a nivel estadístico. Una prueba de ello es la carencia de información y datos confiables sobre esta población; vacío que ha llevado a denominar a esta población como “los peruanos invisibles” (Tovar, 2003.). Se trata de personas que viven en medio de la civilización, pero arrinconados por ella. Una percepción falsa es que son pocos y otra que requieren un tratamiento y atención separada o aparte. Doble error. Uno: sí son numerosos, aunque invisibles en las estadísticas; y Dos: no se trata de atenderlos de manera “especial” y separada del resto, sino de integrarlos a todos los niveles de la sociedad.

Así en el censo del 2012 el INEI, en el Perú encontramos 1'575, 402 personas con diferentes tipos de discapacidad. De este total asisten a alguna institución educativa unos 87.230, que constituye el 5.5% de personas con discapacidad. El sistema educativo formal no llega al 94.5% de estas personas.

El interés de este trabajo es que la educación inclusiva supuestamente surgió para “incluir” a los estudiantes con discapacidad, al mismo tiempo que se concretizaba su derecho a la educación. Sin embargo, la implementación de la misma que ha venido realizando el MINEDU está teniendo efectos contrarios que importa superar; toda vez que muchas instituciones educativas no cuentan con accesibilidad, docentes capacitados, adecuación de currículos.

En tal sentido, este trabajo permitió identificar si existe inclusión/exclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas del nivel inicial en la ciudad de Puno.

La investigación se organizó en la revisión de literatura, seguido de la selección de los materiales y métodos, donde se describió el tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra y las técnicas e instrumentos; finalmente se presenta los resultados, la discusión de la investigación y las conclusiones de la investigación.

2. MÉTODO

La investigación es de tipo descriptiva, porque describe e interpreta sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con el fenómeno de estudio. En esa misma línea, Oseda (2008, p.117), indica que la investigación de profundidad descriptiva, se preocupa primordialmente por descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos de su naturaleza. Caracteriza un fenómeno o una situación concreta indicando sus rasgos diferenciadores. El diseño de investigación es descriptivo simple. Según Sánchez (2006), la investigación descriptiva simple es la forma más elemental de investigación, donde el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a una situación previamente determinada, no presentándose la administración o control de un tratamiento. En este caso no se busca relacionar o controlar variables, sino simplemente obtener información para poder tomar una decisión. Cuya población: Está conformada por 57 instituciones Educativas Iniciales del distrito de Puno. La muestra se seleccionó por el método: Muestreo estratificado *“es de tipo aleatorio que se hace en función de algunas variables, por ejemplo, inteligencia, grupos de edad, procedencia etc”* (Ñaupas, Mejia, Novoa & Villagomez, 2014). El presente trabajo de investigación se realizó en 36 Instituciones de Educación Inicial del área urbana pertenecientes a la ciudad Puno.

La técnica que se utilizó es la encuesta y la entrevista; la encuesta es una técnica muy utilizada en la investigación educativa, es un medio adecuado para obtener datos o informaciones que solo pueden aportar los sujetos acerca de un determinado problema.

El instrumento que se utilizó es el cuestionario, es una lista de preguntas que se proponen con un determinado fin. El instrumento consta de 20 ítems, que fue llenado por los directores de las IEI. Este instrumento permitió recolectar información si existe inclusión/exclusión educativa de niños con discapacidad en el nivel inicial en la ciudad de Puno. Se entrevistó a la especialista en educación especial de la UGEL Puno a fin de saber los avances y logros de la inclusión de niños con discapacidad en el nivel inicial, también se realizó encuestas a los directores de las instituciones educativas iniciales del sector urbano de la ciudad de Puno, a fin de identificar las condiciones y posibilidades para la inclusión de niños con discapacidad y las causas de la exclusión.

3. RESULTADOS

Tabla 1.

Tipo de discapacidad

TIPO DE DISCAPACIDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Auditiva	2	5,6	5,6	5,6
Intelectual	9	25,0	25,0	30,6
Visual	3	8,3	8,3	38,9
Física	2	5,6	5,6	44,4
Otros	4	11,1	11,1	55,6
Ninguna Discapacidad	13	36,1	36,1	91,7
No Opina	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

En la tabla N° 01 se muestra los resultados respecto al tipo de discapacidad que presentan los niños incluidos en las instituciones educativas iniciales, donde el 36,1% de instituciones educativas iniciales no cuenta con niños con ningún tipo de discapacidad, el 25% con niños con discapacidad intelectual, el 5,6% cuenta con niños con discapacidad auditiva, el 8,3% cuenta con niños con discapacidad visual, el 5,6% cuenta con niños con discapacidad física, el 11,1% cuenta con otros tipos de discapacidad y el 8,3 no sabe.

Cabe precisar que los niños considerados con discapacidad incluidos en las institución educativa iniciales de la muestra de la presente investigación, no cuentan con

su documento de discapacidad otorgado por el consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad (CONADIS)²⁰, lo cual no acredita que tales niños sean necesariamente un niño con discapacidad.

Toda vez, que la persona con discapacidad en los términos de la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), considera que debe entenderse como aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir la participación plena y efectiva de las personas en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Art. 1).

En esta misma idea la Ley General de las Personas con Discapacidad N° 29973, en su artículo 2 define a la persona con discapacidad como: *“aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás”*.

Para las personas con discapacidad las deficiencias o dificultades son mucho más profundas y por diferentes causas son permanentes o tienen un efecto de largo plazo²¹. “Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”. Sin

²⁰ El Artículo 76 de la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 29973) señala que: *“El certificado de discapacidad acredita la condición de persona con discapacidad. Es otorgado por todos los hospitales de los ministerios de Salud, de Defensa y del Interior y el Seguro Social de Salud (EsSalud). La evaluación, calificación y la certificación son gratuitas”*.

²¹ Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

<http://www.who.int/topics/disabilities/es/> Página Web de la Organización Mundial de la Salud.

embargo, la causa de la discapacidad es la interacción de las deficiencias con barreras que existen en la sociedad en que vive. Estas barreras pueden ser físicas, comunicativas y actitudinales e impiden a la persona incluirse socialmente, disfrutar de forma plena sus derechos y acceder a los servicios sociales al igual que todos los ciudadanos (Organización Mundial de la Salud).

En este sentido, la deficiencia es una diferencia que caracteriza una persona, ese hecho no la convierte en una persona con discapacidad, es necesaria la existencia de barreras que generan una segregación y discriminación. Por lo que, si modificamos el entorno de la persona, eliminando las barreras, para facilitarle su participación y aprendizaje en condiciones equitativas, brindando las ayudas y accesos adecuados y necesarios, la discapacidad también se modifica.

De las normas antes citadas se puede identificar tres clases de discapacidad a las que se encuentran sujetas las personas de manera permanente. A saber:

La Discapacidad Física o Funcional: es la atrofia total o parcial de los miembros inferiores o superiores o ambos que ocasiona que una persona se movilice en forma restringida con “ayudas biomecánicas” y cuyas principales causas son atribuidas a “factores congénitos, hereditarios, cromosómicos, por accidentes o enfermedades degenerativas, neuromusculares, infecciosas o metabólicas”²², entre otras.

La Discapacidad Sensorial o Emocional: está asociada a la disminución de algunos sentidos relacionados principalmente a la audición y a la visión generando el empleo de “medios aumentativos o alternativos de comunicación”; los cuales incluyen la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso conforme con la definición de “la comunicación”²³ contenida en el segundo párrafo del artículo 2º de la Convención diferenciándose de la definición del “lenguaje”²⁴.

La Discapacidad Mental: también denominada “discapacidad cognitiva”²⁵, consiste en la disminución de las habilidades intelectuales del individuo y entre las que se

²² La Discapacidad.com. Tomado de <http://www.ladiscapacidad.com/discapacidad/discapacidadfisica/discapacidadfisica.php>

²³ Cabe precisar que dentro de ésta definición se incluyen los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos.

²⁴ De acuerdo con el tercer párrafo del artículo 3º de la Convención, se entenderá tanto al lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal

²⁵ De acuerdo con la teoría de Howard Gardner, las personas con discapacidad cognitiva tendrían dificultades principalmente en el desarrollo de la inteligencia verbal y matemática, mientras que en la mayoría de cosas conservar intactas sus demás inteligencias tales como artística, musical, interpersonal e intrapersonal” (sic). La Discapacidad.com. Tomado de <http://www.ladiscapacidad.com/discapacidad/discapacidadfisica/discapacidadfisica.php>

encuentran el Autismo, el Síndrome de Down, el Síndrome de Asperger y el Retraso Mental; es decir, ello se traduce, en la dificultad para adquirir conocimientos; incluyéndose, dentro de ésta clasificación, “las personas con enfermedades mentales o desórdenes de conducta y/o interrelación social (esquizofrenia, depresión profunda, psicosis, etc.)” (PUEBLO, 2004).

Por otro lado, al realizar la entrevista a la especialista de educación especial de la Unidad de Gestión Educativa de Puno, Lorena, a la pregunta si contaba con información estadística de niños con discapacidad incluidos a las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, respondió “*si, hay 15 niños incluidos*”, sin embargo, desconoce las instituciones en las que fueron incluidos.

En este orden de ideas, se ha identificado que las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno tomados como muestra, no se tiene a ciencia cierta sobre una verdadera inclusión de niños con discapacidad. de lo que se infiere que las autoridades pertinentes no vienen trabajando adecuadamente respecto a la educación inclusiva.

Tabla 2.

Rango de edades de niños incluidos

RANGO DE EDADES DE NIÑOS INCLUIDOS				
Edades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3 AÑOS	3	8,3	8,3	8,3
4 AÑOS	11	30,6	30,6	38,9
5 AÑOS	6	16,7	16,7	55,6
NO HAY NIÑO INCLUIDO	12	33,3	33,3	88,9
NO OPINA	4	11,1	11,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

En la tabla N° 02 se muestran los resultados respecto al rango de edades con que cuentan los niños con discapacidad incluidos en las instituciones educativas de la ciudad de Puno, donde el 33,3% de instituciones educativas iniciales no cuentan con niños con discapacidad, el 30,6% cuentan con niños incluidos de la edad de 4 años, el 16,7% con niños incluidos de la edad de 5 años y el 11,1% no opina.

Cabe resaltar el resultado obtenido donde el 33,3% de instituciones educativas iniciales no cuentan con niños con discapacidad, sin embargo, en la Figura N°01 respecto al tipo de discapacidad con que cuentan los niños incluidos en las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno se obtuvo que el 36,1% de instituciones educativas iniciales no cuenta con niños con ningún tipo de discapacidad, lo que evidencia una diferencia de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno que no cuentan con ningún niño

con discapacidad; por lo que, con estos resultados obtenidos se infiere que no se tiene certeza de la cantidad exacta de niños con discapacidad incluidos en las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno y que algunos directores brindaron información que no se ajusta a la verdad, probablemente con la única intención de quedar hacer quedar bien a su institución.

Tabla 3.

Espacios accesibles

ESPACIOS ACCESIBLES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA ACCESIBLE	9	25,0	25,0	25,0
POCO ACCESIBLE	22	61,1	61,1	86,1
MUY ACCESIBLE	2	5,6	5,6	91,7
NO OPINA	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

En la tabla N° 03 se muestran los resultados respecto a los espacios accesibles de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde el 61,1% de las instituciones son poco accesibles, el 25% son nada accesibles, el 5,6% son muy accesibles y el 8,3% no opina.

Los espacios accesibles son las condiciones que tiene que cumplir una casa, edificación, ambiente, objetos o instrumentos utilizables por todas las personas, para que estas lleguen, ingresen, y lo manipulen con seguridad, comodidad y autonomía, sin necesidad de adaptaciones o de proyectos especializados. Es dependiente del diseño, la ejecución y el control de las obras urbanas, edificio, componentes físicos de los servicios y espacios relacionados con las actividades vitales de cualquier persona. (HOLST, 2006). El resultado de que la mayor parte de las instituciones educativas iniciales no cuenten con espacios accesibles es que una parte de ellas son construcciones antiguas, en otros casos no se tomaron en cuenta los parámetros y estándares de edificación adecuadas, según la información brindada por los directores de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno.

Tabla 4.

Ambientes accesibles

AMBIENTES ACCESIBLES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA ACCESIBLE	15	41,7	41,7	41,7
POCO ACCESIBLE	8	22,2	22,2	63,9
MUY ACCESIBLE	10	27,8	27,8	91,7
NO OPINA	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Válido

En la tabla N°04 se muestran los resultados respecto a los ambientes accesibles de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde el 22,2% de las instituciones son poco accesibles, el 41,7% son nada accesibles, el 27,8% son muy accesibles y el 8,3% no opina.

Se debe tener en cuenta que los ambientes accesibles deben estar acorde al diseño universal²⁶, el cual es la creación de ambientes y productos orientados para muchas personas sin distinción de edad, género o habilidad. El propósito es incluir la totalidad de la población de manera holística. De los resultados se tiene que alrededor del 63,9% de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno sus ambientes no se encuentran acorde con al diseño universal, a pesar que la Ley N° 29973, establece que el Ministerio de Educación, a través del órgano competente, formula normas técnicas de diseño arquitectónico para la construcción, equipamiento y mantenimiento de la infraestructura educativa, bajo el Principio de Diseño Universal y las normas técnicas establecidas en el Reglamento Nacional de Edificaciones, a fin de garantizar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad. Corresponde a los Gobiernos Regionales y Locales implementarlo y ejecutarlo, bajo la supervisión y coordinación de la Oficina de Infraestructura Educativa o la que haga sus veces, pero al entrevistarnos con los directores señalan que no se cumple porque el presupuesto que se designa a este sector es ínfimo.

Tabla 5.

Información respecto a la educación inclusiva

INFORMACION RESPECTO A LA EDUCACION INCLUSIVA				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	32	88,9	88,9	88,9
NO	1	2,8	2,8	91,7
NO OPINA	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

En la Tabla N° 05 se muestran los resultados de la información respecto de la educación inclusiva con la que cuentan los directores de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde el 88,9% han indicado que es suficiente, el 2,8% han indicado que es insuficiente y el 8,3% no opina.

²⁶ El artículo 3.4 de la Ley N° 29973, la define como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan usar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado[1].

El resultado de que el 88.8% de directores de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno consideren que es suficiente respecto a la inclusión de niños con discapacidad es incoherente con la realidad que presentan las instituciones educativas iniciales encuestadas respecto a los espacios y ambientes accesibles.

4. DISCUSIÓN

La noción de ajuste razonable, originada en Estados Unidos a través de la aprobación de la Equal Employment Opportunity Act de 1972, es definido en el artículo 2 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad como: “Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”

Arnaiz expresa que la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. El concepto de formación docente, se usan diferentes términos para referirse al mismo proceso, de tal manera que, términos como educación permanente o continua, formación permanente o continua, formación en ejercicio, actualización y/o perfeccionamiento docente, desarrollo profesional, entre otros, se usan para referirse al proceso de formación de los maestros en servicio. (Arnáiz, 2000)

En ese entender, para que se puedan incluir niños con discapacidad, el 66,7% de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno requieren hacer cambios significativos en los elementos constitutivos del ajuste razonable descritos anteriormente.

Los resultados respecto a si la institución está abierta al entorno: familias, instituciones, cultura, empresas, para acoger a todos, donde el 91,7% indican que si están abiertas al entorno y el 8,3% no opina.

Si el 91,7% de instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno están abiertas al entorno; familia, instituciones, empresas, para acoger a todos, sin embargo, estas instituciones no cuentan con dichos entornos que garanticen la inclusión de un niño con discapacidad. (Stainback y Stainback 2007) menciona que: Las clases de educación general de las instituciones educativas de los asentamientos humanos, zonas urbano marginales y rurales acogen y facilitan experiencias de aprendizaje significativas a todos

los niños y niñas, con independencia de sus características, sería negar la evidencia y ocultar la verdad. Han pasado más de una década que se viene desarrollando la educación inclusiva en el Perú, ésta sigue teniendo serios problemas en su ejecución, desde la formación profesional de los docentes, que se esfuerzan por presentar argumentos “técnicos” como la falta de preparación o capacitación para recibir en las aulas niños o niñas con NEE hasta argumentos como la falta de material y de apoyo de los padres de familia.

Toda vez, que a la entrevista realizada a la especialista en educación especial de la UGEL Puno Norma Castro Canaza, a la pregunta ¿si se brinda capacitación a los directores y profesores de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno sobre la educación inclusiva de niños con discapacidad?, respondió: “que sí se capacita, sin embargo se da una sola vez al año”, consideramos que brindar capacitación por una sola vez al año es insuficiente, esta debe ser permanente, ya que los directores de las instituciones educativas deben gestionar la implementación de políticas educativas inclusivas, articulando con organizaciones y miembros de la comunidad, a fin de potenciar las prácticas inclusivas desarrolladas. Además, debe ser un líder que conforma redes con otras instituciones educativas, para compartir experiencias y brindar soporte mutuo.

A la entrevista realizada a la especialista en educación especial de la UGEL Puno, Norma Castro Canaza, hecha la pregunta sobre ¿si las instituciones educativas iniciales trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidad? respondió; “si se promueve”, sin embargo, no sabe de qué forma es que trabajan. Por lo que, al desconocer este aspecto, su respuesta no es tan creíble.

Hoy en Puno podríamos decir que en pleno siglo XXI, pese a que las leyes nos dicen que debe haber inclusión , hay más exclusión en todos los sectores, por ejemplo: cuando te presentas a un trabajo primero no te miran la cara, el apellido, de donde provienes, si eres provinciana o no, si eres madre soltera, si eres minusválido, o si tienes alguna discapacidad especial, entre otro aspectos; entonces porque decimos que somos un país inclusivos, por el contrario esta sociedad puneña, peruana y mundial **es excluyente**.

Ahora en esta pandemia mundial del covid 19, nuestras autoridades excluyeron a los más vulnerables: niños, niñas, ancianos, los más frágiles, que podemos pensar en el sector educación, muchos niños y niñas no tuvieron acceso a la educación virtual por no tener una laptop, un computador, un celular, entonces seguimos excluidos por el gobierno, la inclusión “será para los de su elite”, pero para la población común, es simplemente

EXCLUSION. A nivel mundial seguimos siendo excluidos todas las personas vulnerables y más aún las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

5. CONCLUSIONES

PRIMERA.- Se ha llegado a Identificar que en las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno no existe una verdadera inclusión de niños con discapacidad y la exclusión del sector estudiantil con discapacidad es alta, porque se ha identificado que existen causas que impiden la inclusión de niños con discapacidad, por no brindar las condiciones adecuadas para atender las necesidades de los niños con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, por lo que la posibilidad de incluir a un niño con discapacidad es mínima. No existen condiciones suficientes para incluir a niños con discapacidad y por ende la posibilidad de incluir a un niño con discapacidad a una institución educativa regular es mínima.

SEGUNDA.- Se ha llegado a identificar que las causas de exclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en las Instituciones Educativas iniciales de la ciudad de Puno son: la falta de accesibilidad de los espacios y ambientes de las instituciones educativas iniciales, no se cuenta con materiales didácticos accesibles para el aprendizaje de los niños con discapacidad, desconocimiento sobre la educación inclusiva, deficiente apoyo del equipo SAANEE, los profesores no están capacitados para atender a los niños con discapacidad, no se cuenta con recurso y materiales accesibles para los niños con discapacidad y no se destina adecuadamente el presupuesto destinado a la educación inicial.

REFERENCIAS

- Forest, P. J. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Cardona, C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva-Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Rigormagrac, S.L.
- DIGEBE. (2009). Documento de capacitación virtual. Módulos I y II. . En M. d. Educación, *Dirección general de educación básica especial*. Lima, Peru: Ministerio de Educación.
- Educación, M. d. (2000). *Ley general de educación 28044*. Lima: MINEDU.

- Holst, B. (2006). *Ayudas Técnicas, Tecnologías de Apoyo y Accesibilidad. Centro de Investigación y Docencia en Educación -CIDE, División de Básica. Universidad Nacional. . Costa Rica.: Heredia. .*
- Mir, C. (1997). *¿Diversidad o heterogeneidad?* Lima: Cuadernos de Pedagogía.
- ONU, C. s. (2006). *CDPD*. Nueva York: Ratificado por el Estado peruano en diciembre 2007 mediante Resolución Legislativa N° 29127 y Decreto Supremo N° 073-2007-RE.
- Patterson, E. (1995). *Creación de un Escuelas Inclusivas*. Alejandría: ASCD.
- Pérez M, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario Primera Parte. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 6.
- PUEBLO, D. D. (2004). *Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Lima: Lineamientos de Intervención Defensorial.
- s, S., & w, S. (2007). *Aulas Inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: 4° Ed. Narcea.
- Significados.com. (7 de Setiembre de 2017). <https://www.significados.com/exclusion/>.
Obtenido de <https://www.significados.com/exclusion/>.
- Stainback, S. &. (2007). *Aulas Inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España : 4° Ed. España: Narcea.
- Tovar Samanez, M. T. (2003). La Década de la Educación Inclusiva 2003 - 2012 Para niños con discapacidad. *Artículo 39 de la Ley General de Educación 28044,, 26*.
- Tovar, T. (2003.). *Los peruanos invisibles*. Lima: Diario Liberación .
- Villegas, E. (2012). *Actitud del Docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de ventanilla*. Lima Peru.
- Wikipedia. (04 de Nobiembre de 2015). "C:\Wikipedia 2016". Obtenido de "C:\Wikipedia 2016": Inclusión (pedagogía)
- wikipedia. (14 de Noviembre de 2018). <https://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad>.
Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad>.
- wikipedia. (19 de Noviembre de 2018). <https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>.
Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>.
- wikipedia. (9 de Julio de 2018). https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_inclusiva. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_inclusiva.

wikipedia. (16 de Noviembre de 2018).
[https://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)). Obtenido de
[https://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)).

CAPÍTULO 23

PERCEPCIÓN DE IGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN DEL ALUMNADO MUSULMÁN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Raul Guerrero Morilla, Eva Orantes-Gonzalez, José Heredia-Jimenez y M^a Dolores Murillo Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

El papel que juega el sexo de los discentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es un aspecto relevante a la hora de analizar el éxito de los procesos educativos. De hecho, la ley actual de Educación (LOMCE, 2013) contempla como principio pedagógico la necesidad de desarrollar valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. Prueba de ello es la puesta en práctica del plan de igualdad que desarrollan los distintos centros educativos donde se reflejan todos los principios pedagógicos relacionados con la igualdad, abarcando todos los cursos con especial atención en el periodo que pertenece a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los estereotipos sexistas se consideran que son transmitidos desde el momento del nacimiento, teniendo la familia un papel fundamental ya que es el primer transmisor seguido del resto de agentes de socialización (Gallardo & Gallardo, 2018). Algunos autores han destacado que un modelo coeducativo donde se eliminan los estereotipos sexistas que se marcan desde las familias, escuelas o grupos de iguales, pueden dotar al sistema educativo de un gran valor para superar las desigualdades existentes en la sociedad (Gallardo & Gallardo, 2011; Gallardo & Gallardo, 2018). De hecho, destacan la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de la identidad y valores asociados a cada sexo, entre ellos las normas, reglas y costumbres que se producen en los procesos educativos (Delgado, 2015). Por tanto, la intervención en los contextos escolares resultaría fundamental para eliminar esas diferencias sexistas.

Una de las asignaturas donde se muestran las mayores desigualdades en relación con el sexo del alumnado es la Educación Física (EF), sobretodo si se centra en un enfoque de tradicional de enseñanza deportiva, contribuyendo la EF, en muchas ocasiones, a esas

diferencias entre hombres y mujeres (Khidir & Leonardi, 2017). Algunos autores destacan que existe la percepción de que determinadas actividades se corresponden con un género u otro (Blández, Fernández & Sierra, 2007), siendo por lo tanto en el ámbito de la actividad física y el deporte donde los estereotipos están más acentuados, confundiendo diferencias biológicas y anatómicas con posibilidades reales (Rodríguez, Martínez & Mateos, 2005).

Esta concepción de los estereotipos se ha visto reducido en los últimos años, habiendo un mayor número y tipo de actividades físicas que se perciben como neutras (Riemer & Visio, 2003). De igual forma, frente al reducido número de deportistas femeninas vinculadas a nivel histórico con ciertos tipos de deportes definidos como “masculinos” (halterofilia, automovilismo...), recientemente estamos asistiendo a un aumento de la presencia de femenina en todo tipo de deportes (Alvariñas-Villaverde, López-Villar, Fernández-Villarino, & Alvarez-Esteban, 2017). Dadas las características que tiene la asignatura de EF, se le asocia un destacado papel en la transmisión de valores igualitarios, siendo esta una plataforma idónea y con unas circunstancias distintas al resto de asignaturas donde se puede trabajar valores de igualdad, respeto y tolerancia, planteando tareas que enfaticen el proceso y no el resultado (Valls, 2013).

La forma de presentar la tarea, con independencia del tipo de la misma, es un factor importante para el fomento de la igualdad entre los discentes. De hecho, se ha demostrado que la forma de presentar la tarea en la EF influye en la percepción de igualdad, siendo mayor cuando el logro se basa en la tarea. Sin embargo, aumenta la percepción de discriminación cuando la actividad se basa en el ego (Murcia, Galindo & Gimeno, 2011). En cambio, otros factores como el sexo del alumnado y el nivel educativo al que pertenecen han sido factores no vinculados con la percepción de igualdad o discriminación según el estudio de Sánchez-García et al., (2016).

Algunos estudios destacan la importancia del profesorado en el fomento de la igualdad ya que este deberá trabajar de manera igualitaria los aspectos relacionados con la motivación, las actitudes, la presentación de las tareas, la forma de valorar el trabajo realizado o el fomento de la superación personal del alumnado (Moreno, Martínez & Cervelló, 2011). Otros autores señalan que la cesión de responsabilidad del profesorado al alumnado en procesos como la evaluación, influye positivamente en una mayor percepción de igualdad y menor discriminación del alumnado además de favorecer una práctica activa durante las clases (Lacárcel, González & Murcia, 2009). En el estudio de Pérez-Muñoz et al., (2018) destacaron que el trato cercano del docente y una ratio

adecuada también provoca una mayor percepción de igualdad en ambos sexos. Además, hay que considerar que el docente es el que diagnostica esas situaciones de desigualdad o discriminación para que el resto de agentes implicados tomen conciencia de la necesidad del trabajo de igualdad (Povedano, Muñiz, Cuesta & Musitu, 2020).

En la actualidad la presencia de alumnado que profesa la religión musulmana es cada vez más evidente y presente en las aulas. Este aspecto podría influenciar la percepción de igualdad y discriminación debido a la visión orientada al cuidado familiar que parte de la sociedad occidental tiene de la mujer en la cultura islámica según destaca (Vallejo, 2010). Dadas las características tan peculiares de la EF, así como su necesidad de movimiento, hace que algunos de los hábitos de vestuario, como el uso de la hiyab o velo islámico, pueda dificultar o influenciar el desempeño de las alumnas o el planteamiento de actividades por parte del profesorado (Contreras & Pastor, 2012). Si bien, Pérez & Rebollo (2009) concluyó que el alumnado musulmán escolarizado en centros occidentales está siendo un ente rompedor con los tabús relacionados con el papel secundario que tiene la mujer en esta cultura. Por lo tanto, se perciben ciertos cambios en la percepción de las nuevas generaciones relacionados con la igualdad entre hombre y mujeres

Dado el reducido número de estudios que han analizado la percepción de igualdad y discriminación en EF en el alumnado musulmán en entornos occidentales, en este estudio vamos a analizar la percepción de igualdad y discriminación de los alumnos musulmanes desde 1º de la ESO a 1º de Bachiller en función del género y del curso al que pertenecen, así como en función del género del docente, siendo este una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

En este estudio participaron 295 estudiantes escolarizados en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO (13-16 años); y 1º de Bachiller (17 años). De ellos, 172 participantes fueron mujeres mientras que 123 fueron hombres, siendo todos los participantes profesantes de la religión islámica. La distribución de los participantes en función del curso y del género se muestra en la Tabla 1. En cuanto al género de los docentes que imparten la asignatura de EF, 4 de ellos eran profesores mientras que 1 era profesora.

Tabla 1.

Distribución de los participantes por cursos y por género, así como el género del docente que imparte EF a cada curso. n: número de participantes.

Curso	Mujeres (n)	Hombres (n)	Total (n)
1º ESO	27	34	61
2º ESO	41	23	64
3º ESO	59	44	103
4º ESO	17	16	33
1º BACHILLER	28	6	34

2.2 Protocolo

En primer lugar, los padres/madres o tutores legales de los menores participantes firmaron un consentimiento informado autorizando su inclusión en el estudio. Todos los participantes (alumnado y profesorado) fueron informados de la voluntariedad y anonimato del estudio, de sus objetivos, así como de la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Antes de administrar el cuestionario sobre percepción de discriminación e igualdad, se les preguntó a los participantes si profesaban alguna religión y en su caso cuál.

Una vez recabada esta información, durante el horario de clase habitual y contando con la colaboración de los tutores de cada curso, se administró el “Cuestionario de Percepción e Igualdad-Discriminación en Educación Física” (CPIDEF) para el análisis de la percepción de igualdad y discriminación en EF. Este cuestionario fue elaborado por Cervelló & Villar (2004) y ha sido utilizado en numerosos estudios previos (Lacárcel, et ál., 2009; Moreno et al., 2005). El CPIDEF cuenta con 19 ítems, 12 de los cuales hace referencia a preguntas sobre la igualdad de trato mientras que otros 7 hacen referencia a preguntas sobre discriminación.

Las preguntas son cerradas y pertenecen a una escala de tipo Likert siendo 0 el valor mínimo y 10 el valor máximo. Las variables obtenidas fueron los valores medios referentes a “discriminación” e “igualdad de trato”. Durante la administración del cuestionario se contó con la presencia de al menos un investigador que, junto al tutor de aula correspondiente, resolvieron las posibles dudas que pudieran surgir y comprobar que ningunos de los ítems quedarán sin contestar.

2.3 Análisis estadístico

Se utilizó el software SPSS v.23 (IBM SPSS, Armonk, NY) para el análisis de los datos. Las variables “discriminación” e “igualdad de trato” se analizó entre género y entre los distintos cursos. Para la comparación entre género se utilizó el test U de Mann-Whitney para muestras independientes. Para la comparación entre cursos se utilizó el test H de Kruskal-Wallis. Si las diferencias obtenidas eran significativas, se procedía a realizar el test U de Mann-Whitney acompañada de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error. El nivel de significación fue $p < 0.05$, excepto para la comparación entre cursos dónde se aplicaron las correcciones de Bonferroni, dividiendo el valor de p entre el número total de comparaciones, obteniendo un valor de significación de $p < 0.005$.

3. RESULTADOS

El total de los participantes afirmaron que profesaban la religión islámica. En la comparación entre género en las variables “discriminación” e “igualdad de trato” no se obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los cursos analizados (Tabla 2). Además, en función del género del profesorado, las diferencias fueron no significativas en la percepción de discriminación ($p = 0.57$) y en la percepción de igualdad de trato ($p = 0.33$).

Tabla 2.

Datos descriptivos (media y desviación estándar) de las variables “discriminación” e “igualdad de trato” en hombres y mujeres en los distintos cursos analizados. p-valor: nivel de significación entre género.

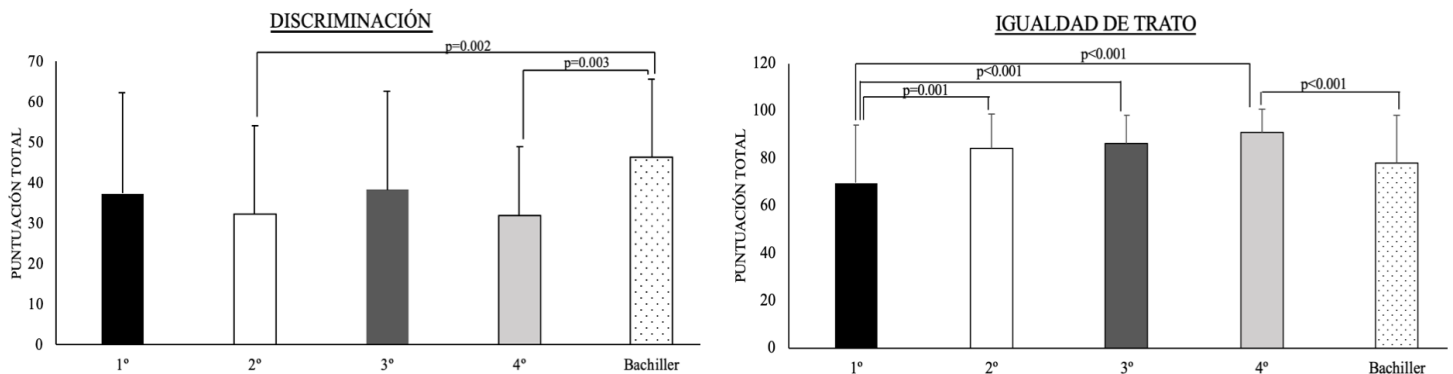
Curso	Discriminación			Igualdad de trato		
	Mujeres (Media $\pm$ DE)	Hombres (Media $\pm$ DE)	p- valor	Mujeres (Media $\pm$ DE)	Hombres (Media $\pm$ DE)	p- valor
1º ESO	32.7 (25.9)	41.4 (23.9)	0.21	71.3 (26.2)	68.7 (23.5)	0.47
2º ESO	33.2 (21.3)	30.6 (23.2)	0.65	86.1 (14.1)	81.6 (14.9)	0.21
3º ESO	37.6 (24.7)	39.4 (24.3)	0.71	86.9 (11.3)	85.6 (12.5)	0.69
4º ESO	30.7 (17.2)	33.5 (17.3)	0.51	90.8 (9.3)	91.5 (10.4)	0.73

1º				79.4		
BACHILLER	44.2 (18.3)	55.5 (23.3)	0.41	(20.2)	72.7 (21.2)	0.36

En la comparación entre cursos se obtuvieron diferencias significativas en las variables “discriminación” e “igualdad de trato” ($p=0.03$ y $p<0.001$ respectivamente). Concretamente, en la variable “discriminación” las diferencias significativas se obtuvieron entre los cursos de 2º y 4º de la ESO con respecto a 1º de Bachiller (Figura 1). En la variable “igualdad de trato”, las diferencias fueron obtenidas entre 1º de la ESO con respecto a 2º, 3º y 4º; y también entre 4º de la ESO y 1º de Bachiller (Figura 1).

Figura 1.

Diferencias obtenidas entre los cursos analizados en las variables “discriminación” e “igualdad de trato”.



4. DISCUSIÓN

La religión es una variable que influye directamente sobre la percepción en aspectos de igualdad o discriminación que tiene el alumnado (Pérez & Rebollo, 2009). Más si cabe, durante la clase de EF, ya que dadas las características de la asignatura se le asigna un papel destacado en la transmisión de valores igualitarios, idónea para trabajar valores de igualdad, respeto y tolerancia (Valls, 2013). Por ello, en este estudio se analizó la percepción de igualdad y discriminación que los alumnos y alumnas musulmanes tienen desde 1º de la ESO a 1º de Bachiller en función del género del docente y del curso al que pertenecen.

Los resultados obtenidos muestran que el género del docente no influye en la percepción que el alumnado tiene sobre la igualdad o la discriminación, no observándose diferencias, en esta variable, entre los alumnos y alumnas en ninguno de los cursos analizados. Así mismo, se observa que no existen diferencias significativas entre alumnos

y alumnas en ninguno de los cursos analizados. Esto estarían en la línea de lo concluido por Pérez & Rebollo (2009), en cuanto a la tendencia de los escolares musulmanes a romper con los tabús relacionados con el papel secundario que podría tener considerado la mujer, enfatizando el cambio que se está promoviendo en referencia a igualdad en las nuevas generaciones musulmanas.

Además, se destaca como la percepción de la igualdad de trato a lo largo de los distintos cursos de la ESO va en aumento conforme mayor es la edad del alumnado, pudiendo deberse a la efectividad del plan de igualdad con el que se trabaja en el centro educativo desde 1º de la ESO. Esto corroboraría los datos obtenidos en el “Informe de evaluación del I Plan de Igualdad” (Consejería de Educación de Andalucía, 2013), en el que se evidencia los beneficios y la importancia de trabajar la coeducación. Junto a este factor, podría haber influenciado también la inclusión de contenidos considerados como neutros (acrosport, actividades de orientación, escalada y deportes alternativos entre otros), favoreciendo la no discriminación entre alumnos y alumnas (Riemer & Visio, 2003).

Sin embargo, habría que destacar el descenso significativo de la percepción de igualdad en 1º de Bachiller, pudiendo ser consecuencia de la creciente importancia que tiene para los escolares las calificaciones en este curso, dadas su inclusión como parte de la nota media que será tenida en cuenta en el acceso a la universidad. Esto podría inducir en un aumento del ego del alumnado con el fin de poder destacar por encima de los compañeros, lo que cual estaría vinculado a una menor percepción de igualdad (Moreno et al., 2011). Futuros estudios deberían profundizar en la relación entre la percepción de igualdad y discriminación sobre la orientación de la tarea.

5. CONCLUSIONES

La percepción de igualdad o discriminación del alumnado es independiente del género del docente y del género del propio alumnado. Además, parece que hay una tendencia a obtener peores niveles de igualdad y discriminación en 1º de Bachiller, curso en el que las notas de los estudiantes comienzan a ser importantes para el futuro universitario. Destacar que la percepción de igualdad va aumentando conforme mayor es el curso dentro del nivel ESO, lo que podría estar relacionado con la eficacia de los planes de igualdad del centro escolar.

REFERENCIAS

- Alvariñas-Villaverde, M., López-Villar, C., Fernández-Villarino, M. A., & Alvarez-Esteban, R. (2017). Masculine, feminine and neutral sports: Extracurricular sport modalities in practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(4), 1278–1288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.14>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 11(2), 5.
- Cervelló, E., Ruth, F., & Villar, L. (2004). Goal Orientations, Motivational Climate, Equality, and Discipline of Spanish Physical Education Students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(4), 271. <https://doi.org/10.2466/pms.99.4.271-283>
- Consejería de Educación de Andalucía. (2013). Estudio sobre evaluación del I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación. *Junta de Andalucía*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/COED_2005-10_2.pdf
- Contreras, O. R., & Pastor, J. C. (2012). Consideraciones sobre el velo islámico en las clases de educación física. *Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 1(1), 13. <https://doi.org/10.6018/185511>
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29–48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v10n2/1870-5766-peni-10-02-00029.pdf>
- Gallardo, P., & Gallardo, J. (2011). Educación para la igualdad entre los géneros. *I Congreso Internacional de Educación Para La Igualdad: Género y Sexualidades*, 579–586.
- Gallardo, P., & Gallardo, J. (2018). Equidad e igualdad de género en Educación. In Afoe (Ed.), *IV Congreso virtual internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. <http://revistaesalud.com/index.php/revistaesalud/article/viewArticle/210>
- Khidir, A., & Leonardi, M. (2017). La cuestión de género en las clases de Educación Física. Cómo interpela las clases tradicionales. *Actas 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano En Educación Física y Ciencias.*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lacárcel, J. A. V., González, R. M., & Murcia, J. A. M. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), (2013).
- Moreno, J., Alonso, N., Martínez, C., Martínez, M., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*.
- Moreno, J., Martínez, M., & Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 355, 207–208.
- Murcia, J., Galindo, M., & Gimeno, E. (2011). Predictive relationship between students' perception of the teacher's disciplinary strategies and of equalitydiscrimination in Physical Education classes. *Revista de Educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-029>
- Pérez, M., & Rebollo, M. (2009). El Islam en la vida de la mujer a través de los tiempos. *Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, IV(4), 227–247.
- Pérez, S., Domínguez, R., Barrero, D., Arenas, J., & Pereira, J. (2018). Percepción por parte de los alumnos, de la igualdad discriminación del maestro de educación física, en diferentes tipos de centros educativos: Rurales y no rurales. *Revista Digital de Educación Física*, 50(50), 115–127.
- Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P., & Musitu, G. (2020). *Agenda para la Igualdad de Género*. Junta de Castilla y León.
- Riemer, B., & Visio, M. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 193–204.
- Rodríguez, D., Martínez, M., & Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109–126. <https://doi.org/10.1159/000114839>
- Sánchez García, C., Chiva Bartoll, O., & Ruiz Montero, P. (2016). Estereotipos de género y educación física en educación secundaria. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de La Actividad Física, El Juego y El Deporte*, XI(11), 4.
- Vallejo, P. R. (2010). *Género, religión y discriminación: las trabajadoras islámicas*. 1–20.

Valls De La Torre, A. (2013). El Significado De La Educación Física Para Una Alumna Inmigrante Musulmana: Aproximación a Un Estudio Etnográfico. *Revista Colegio de Licenciados de Actividad Física y Deporte de Valencia*, 13–31.

CAPÍTULO 24

HACIA UN CURRÍCULO DE CULTURA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA Y PORTUGAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esther Jiménez Pablo y Gemma Muñoz García

1. INTRODUCCIÓN

Tratar de *cultura inclusiva* en el aula significa que existe un clima de confort donde se trata con respeto al alumnado, e incluso empatizan entre ellos o ellas, independientemente de la cultura que sientan como propia. Es un espacio donde todos son tratados por igual, y donde el aprendizaje es el motor para entender que nuestra cultura está formada por un conjunto de distintas culturas que han ido llegando a lo largo del tiempo. Indica también un reconocimiento positivo de la diferencia y una igualdad de oportunidades en lo escolar y en el futuro profesional (Plancarte, 2017). Para conseguir la integración cultural en el aula existen distintos caminos; lo ideal es contar con una comunidad escolar que proyecte como reto educativo el conseguir la inclusividad cultural, a través, por ejemplo, de la formación en diversidad cultural del profesorado del centro, o de una apuesta de la dirección del colegio por poner en marcha actividades que valoren el componente intercultural y de diálogo entre distintas culturas. Con todo, en este estudio queremos poner de relieve otro enfoque, que también es necesario, pero está muy poco explorado; dejando a un lado la formación del profesorado y las iniciativas del centro escolar, habría que sumarle la mejora que se conseguiría si los contenidos teóricos del currículo ofrecieran una mayor apertura al aprendizaje de otras culturas también presentes en nuestra sociedad. Ello proporcionaría el respaldo normativo deseado al tratamiento de la diversidad, a la vez que constituiría una guía orientativa para el profesorado. De esta forma, en este artículo, nos proponemos analizar si, en concreto, los conocimientos históricos que debe adquirir el alumnado en la asignatura de Ciencias Sociales de Primaria (de 6 a 12 años), y que aparecen a grandes rasgos en el currículo español (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero), y de manera más específica, en el de la Comunidad de Madrid (Decreto 89/2014, de 24 de julio), pasan por tener en cuenta la inclusividad de

otras culturas que no sean la propia. Es preciso señalar, que las Ciencias Sociales se imparten a partir de 1º de Primaria desde el ámbito de la Geografía y la Educación cívica, y que a partir de 3º se incorpora el conocimiento de la Historia de España. En ésta última parte, la inclusividad cultural estaría presente si, por poner un ejemplo, se tratase sobre la herencia identitaria que nos han legado cada una de las culturas que han pasado y convivido en la Península Ibérica a lo largo de los siglos (fenicios, griegos, romanos, visigodos, judíos, musulmanes, etc.) y cómo entender el enriquecimiento entre culturas.

De esta manera, nuestro objetivo es, por un lado, localizar los puntos fuertes de los conocimientos que se imparten en el área de Historia (Ciencias Sociales) en Primaria en cuanto a temas de cultura inclusiva se refiere, y, por el otro, reflexionar sobre aquellas cuestiones que se podrían mejorar, teniendo presente otro currículum europeo como es el portugués, que guarda grandes semejanzas con el español, pero va un paso por adelante en educar en inclusividad cultural. En este sentido, ya adelantamos que los contenidos históricos del currículum portugués para Educación Primaria no sólo son más inclusivos que el español, pues se recoge un temario de Historia que abarca otras culturas, sino que además fomentan competencias actitudinales positivas hacia los “otros” que mejoran la convivencia social.

2. LA CULTURA INCLUSIVA EN CIENCIAS SOCIALES

La inclusión en educación sigue siendo un tema para debatir que se ha convertido en todo un reto en el ámbito escolar. No resulta fácil hacer frente a todos los procesos discriminatorios, las desigualdades y la exclusión, con todos sus matices y variedades presentes en los colegios a nivel mundial. El propio concepto de inclusión en educación resulta complejo porque presenta múltiples formas de abordarlo, según donde se quiera poner el énfasis de la exclusión social (Echeita, 2006). El objetivo es conseguir una escuela sin distinción de discapacidad, nivel socioeconómico, género, raza, religión, etc., y una de las vías, en líneas generales, es fomentar a todos los niveles los valores de comunidad y participación (Booth & Ainscow, 2002). Valores que trabajar desde todos los ambientes educativos: desde la propia familia, desde el aula, desde el proyecto educativo del colegio, desde el currículum y desde todos los decretos que elaboran las administraciones públicas para el contexto educativo, etc. Además, la inclusión defiende una educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad, en la que se respete y

valore lo diferente (Coll y Miras, 2001), que es lo que verdaderamente enriquece los procesos de aprendizaje, y se traduce en una mayor cohesión social (Blanco, 2008).

En el caso de la inclusión cultural en el aula es fundamental garantizar una integración, y mejor aún, una participación de los grupos culturales minoritarios. Mejor participación que integración, porque el primero implica acción, frente al segundo que se percibe de forma más pasiva al sentirte “integrado o aceptado por un grupo”. Las minorías culturales, a menudo, sufren exclusión por el prejuicio generalizado de que su ritmo de aprendizaje es considerado *a priori* más lento. La falta de conocimiento de la lengua en el país de destino hace que el aprendizaje lingüístico sea una prioridad en detrimento del aprendizaje de otras asignaturas, que también ayudarían a la participación. Desde esta perspectiva, es preciso superar el estigma de que las dificultades para aprender de un alumnado que llega de otro país se deben a sus carencias o déficits; lo que acaba clasificándolos y segregándolos de la mayoría del grupo escolar en aulas o grupos especiales, paralelos al ordinario. En esta cuestión, no hay duda de que la inclusión cultural de las minorías pasa por realizar actividades de enseñanza y aprendizaje con la totalidad del grupo, y no al margen de él. Otro problema es que desde los centros se lamenta la falta de un profesorado especializado en cuestiones de multiculturalidad, que oculta, en cierta manera, la responsabilidad que tiene el profesorado regular en abordar estos temas (Martín, 2013). En este sentido, la incorporación de otros profesionales de la educación, como pedagogos y educadores sociales puede ser un factor que contribuya a mejorar el tratamiento de la diversidad.

Quizá una de las contrariedades es que en la inclusión el objeto de discusión no debería ser tanto el alumnado, el profesorado o el centro escolar, como sí el sistema educativo, porque para enfrentar a la exclusión y dejar paso a la inclusión se necesitan políticas educativas más comprometidas, capaces de elaborar un proyecto de mejora de los derechos, la participación y la pertenencia. Hoy sabemos que desde el siglo XVIII, las políticas ya fueran de una u otra ideología encomendaban a los sistemas educativos nacionales tratar de crear una identidad homogénea. Y esto resultó fácil en la medida en que la población que accedía a los estudios era del mismo grupo étnico, cultural, lingüístico y religioso. Con el tiempo, el currículum se convirtió en un canal perfecto para estructurar un mismo modelo de identidad cultural para cada nación. La lengua y la religión fueron instrumentos eficaces para esta tarea de homogenización social, y desde luego, en ella, el uso de las Ciencias Sociales también ayudó. La Historia y la Geografía se pusieron a disposición de los estados para crear en los más pequeños y los jóvenes un

sentimiento de pertenencia muy arraigado, tergiversando en muchas ocasiones los hechos y biografías de los personajes históricos. Como si la nación fuera una misma comunidad con un pasado común y con un mismo destino glorioso dentro de unas fronteras perpetuas. El siglo XX y las continuas migraciones a nivel mundial demostraron que este esquema no funcionaba bien, era excluyente, porque los que llegaban eran de distintos países, con distintas culturas y lengua, así como creencias. Nuevos ciudadanos que reclamaban una mayor participación social, política, económica y educativa sin tener que perder sus rasgos culturales de origen (García Ruiz *et al.*, 2005, pp. 11-12).

Hubo que esperar a que estos cambios sociales tuvieran una respuesta educativa que llegó con el proyecto de la LOGSE, donde se trató por primera vez sobre el respeto a la diversidad cultural, no obstante, quedó lejos de una mejora social porque no existía un tratamiento profundo y serio de este asunto. Hoy la LOMCE trata la integración cultural de manera más convincente y en eje transversal en distintas materias, pero no deja de ser un proyecto en el que se trabaja la diversidad cultural a través de las competencias del currículo, olvidando una vez más, que éstas deben estar acompañadas de conocimientos y contenidos que traten la interculturalidad. Tampoco la alternativa debe ser la de esperar a que el contexto curricular cambie, porque contamos a nuestro alcance con numerosos instrumentos que permiten una mayor participación de las minorías culturales en el aula (Ainscow y Miles, 2009). En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales se convierte de nuevo en una herramienta eficaz de la transformación, pero esta vez en positivo, ya no para homogeneizar las culturas como en el pasado escolar sino para poner en valor una cultura inclusiva que tiene en cuenta un contexto social y educativo multicultural. Porque desde las Ciencias Sociales en los colegios además de abordar contenidos de Historia, Historia del Arte y Geografía, se impulsan valores cívicos y sociales de inclusión. Esta inclusión en su variante “cultural” se puede trabajar fácilmente dando a conocer otras realidades culturales del pasado y del presente del alumnado (Muñoz García & Jiménez Pablo, 2020), aprendiendo en el aula de Primaria nuevos contenidos apoyados en cuestiones patrimoniales, arqueológicas, antropológicas, histórico-artísticas, etnológicas y sociológicas, que ayudan a entender otras manifestaciones culturales, y con ello, permiten valorar la diversidad para que sea respetada y conservada (Romero y García, 2016, p. 56). Desde las Ciencias Sociales se construyen escenarios didácticos que contribuyen a la exploración de otras culturas y sociedades, cuyo conocimiento puede ayudar a transformar la realidad de la propia cultura, que se abre al reconocer esas otras culturas formando parte de una misma

ciudadanía, mejorando así la dignidad humana y la calidad de vida de las minorías. El abanico cultural que ofrecen las Ciencias Sociales y que se trabajarían en el contexto educativo, tendría como objetivo final, trascender a la realidad social, siendo el aprendizaje de las Ciencias Sociales un buen motor de reflexión y pensamiento crítico en favor de la diversidad (Ruíz Castillo, 2018).

3. MÉTODO

Para comprender cómo podría mejorar el currículo español se ha realizado una comparativa de los conocimientos históricos que presentan los currículums en Educación Primaria vigentes en España y Portugal. Se ha elegido para la comparativa curricular el español y el portugués porque la trayectoria histórico-social, así como la gestión de la educación en los colegios, presentan grandes similitudes entre estos dos países. Para ello, se ha seguido un procedimiento lógico y sistemático del estudio de sus partes (Morlino, 2005), identificando aquellos temas y conocimientos que mencionen o traten sobre la inclusión de otras culturas presentes o pasadas. Se trata, por tanto, de una investigación con tintes transnacionales, que tiene por objetivo la búsqueda de variables disimilares que resulten interesantes de contrastar (Fideli, 1998).

Presentamos aquí brevemente los dos currículos que son objeto de estudio y el aparato legislativo en los que se enmarcan:

- España: El currículo español actual de *Educación Primaria* (de 6 a 12 años) se enmarca en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). El currículo de Educación Primaria quedó articulado un año después, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. La especificación de los contenidos se presenta por Comunidades, utilizando en nuestro caso el Currículo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid (Decreto 89/2014, de 24 de julio).
- Portugal: El currículo portugués de Ensino Básico (de 6 a 12 años) se rige por el Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, alterado por los Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho, DL nº 176/2014 de 12 de dezembro, y DL nº 17/2016 de 4 de abril. Los contenidos del programa de Historia de Portugal quedaron reestructurados por última vez en el DL 139/2012, que sigue en vigor, de acuerdo con lo previsto en el artículo 38º del Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, como resultado del análisis, presentamos dos cuadros (1 y 2) con la descripción de los contenidos curriculares de Historia en Primaria que favorecen la inclusión cultural en el aula, y que se imparten en Portugal y España. Las variables seleccionadas para analizar ambos currículos son propias de las Ciencias Sociales: el conocimiento de otras culturas pasadas o presentes, las desigualdades sociales, el intercambio cultural, herencia cultural, y la identidad cultural. Comenzando por el currículo portugués, se muestra la tabla 1.

Tabla 1.

Temas y contenidos de Historia que tratan la inclusión cultural en Ensino Básico en Portugal.

PORTUGAL (Ensino Básico) Metas curriculares	Estudio de otras culturas pasadas y presentes	Origen de los pueblos mediterráneos (fenicios, griegos y cartagineses). El cristianismo y su origen en el judaísmo. Localización en el mapa actual de los países de mayoría islámica, destacando el islam como una de las religiones con más creyentes y diferenciando árabe de musulmán.
	Estudio de las desigualdades sociales en la Historia	Relacionar la adhesión del cristianismo entre los habitantes del Imperio y la existencia de profundas desigualdades sociales. Entender que las épocas de crisis son momentos susceptibles de provocar el aumento de la intolerancia (ejemplo: las persecuciones a las comunidades judías europeas durante la peste negra). Destacar los efectos de la intensificación del comercio con esclavos a partir de los descubrimientos y colonización de nuevos espacios (siglos XVI-XVII). Caracterizar la vida de los esclavos, conociendo las condiciones a las que eran sometidos (desde el continente africano hasta los cultivos de azúcar en Brasil. Siglos XVI-XVII). Reconocer el mantenimiento de la división de la sociedad en grupos y los profundos contrastes sociales que existen (siglo XVIII). Identificar en las ceremonias públicas y en la ley el reflejo de la fuerte estratificación social de la época. Señalar las reformas en la enseñanza, el fin de la distinción entre “nuevo cristiano” y “viejo cristiano” y la prohibición de la esclavitud en la metrópoli (siglo XVIII).
	Contacto con otras culturas y su intercambio	Reconocimiento de la existencia de una comunidad islámica en Portugal. Periodo de ocupación musulmana y “reconquista” cristiana: momento de conflicto y de cooperación entre ambas civilizaciones. Permanencia de los musulmanes en los reinos cristianos y cristianos en la zona musulmana. Características de los contactos de los portugueses con pueblos africanos, asiáticos y amerindios (siglo XVI-XVII). Relacionar la intensificación de los contactos entre continentes como procesos de aculturación verificado (siglo XVI-XVIII).

	Reconocimiento de la herencia cultural de otras sociedades en la propia.	Marcas dejadas por fenicios, griegos y cartagineses en la Península Ibérica, destacando las principales contribuciones técnicas y culturales de estas civilizaciones para el enriquecimiento de las culturas peninsulares. El latín y el derecho como grandes legados de la civilización romana en las sociedades actuales. Vestigios materiales de la presencia de los visigodos. Profundas marcas dejadas por la civilización musulmana en la Península Ibérica a nivel económico, científico y técnico, artístico y cultural. Reconocer en las características étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas de varias poblaciones actuales la influencia de los contactos establecidos o promovidos por los descubrimientos marítimos. Reconocer en las características étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas del Brasil de hoy el mestizaje entre amerindios, africanos y europeos.
	Identidad propia por oposición a otras culturas.	Caracterización de los lusitanos en oposición a los romanos. Conocimiento de los aspectos del modo de vida de los pueblos invasores, por oposición al modo de vida romano.

Elaboración propia

Como se observa en la tabla 1, el currículum portugués es, sin duda, un buen ejemplo de cómo tratar la diversidad en los planes de estudio en Primaria. Solo hay que echar un vistazo a la cantidad de temas que proponen un modelo de interculturalidad y que mejorarían la inclusión cultural en el aula. Su lenguaje positivo en cuanto a los contenidos históricos de otras culturas, como por ejemplo el reconocimiento del “islam como una de las religiones con más creyentes”, es todo un acierto.

El examen de las desigualdades sociales para poder trabajar críticamente en su transformación es otro de los puntos fuertes del currículum portugués. En distintos momentos de la Historia de Portugal lo tratan expresamente, destacando la insistencia en que el alumnado de Ensino Básico entienda que el Brasil colonial (ss. XVI-XVIII) fue un periodo de intercambio cultural con la metrópoli, pero también generó muchísima desigualdad socioeconómica, y lo que es peor, se creó todo un sistema de esclavitud y de sometimiento que se aborda sin complejos, para que no se repita. Destacan la abolición de la esclavitud en los territorios portugueses en el siglo XVIII como algo muy positivo. Incluso, se llega a intentar “caracterizar la vida de los esclavos, conociendo las condiciones a las que eran sometidos (desde el continente africano hasta los cultivos de azúcar en Brasil. Siglos XVI-XVII)”. Ese conocimiento de la vida de la esclavitud permite a los docentes trabajar la empatía histórica ya desde Primaria, para poder generar posturas de rechazo a la opresión y a la falta de libertad en cualquier ámbito.

No obstante, todavía en el área de Ciencias Sociales del currículum portugués, al igual que en el español, se percibe un fuerte nacionalismo identitario, se atiende al conocimiento de la propia identidad por oposición a las culturas “invasoras” que llegaban de fuera; así se describe en el currículum el conocimiento de “los lusitanos por oposición a los romanos” y cuando ya estaban romanizados se estudia a “los visigodos en oposición a la cultura de los lusitanos romanizados”. Con todo, los contenidos históricos del currículum portugués, a diferencia del español, conectan mucho mejor las relaciones interculturales y tratan de manera más cuidadosa el tema del colonialismo, porque buscan constantemente generar posturas críticas y de rechazo al dominio de otros territorios.

El hecho de que a la Edad Moderna (ss. XVI-XVIII) se le considere un periodo en el que se “intensificaron los contactos entre continentes como procesos de aculturación verificado” significa que se pone énfasis en el intercambio cultural y no en el análisis yuxtapuesto que confronta dos culturas como si no hubieran convivido.

La conexión entre el pasado y el presente en Primaria se torna importante en el área de Historia portuguesa e incita a los docentes a buscar canales de unión entre los contenidos históricos y la educación cívica. Un ejemplo de ello es la insistencia en que el alumnado reconozca el legado africano en las actuales sociedades portuguesa y brasileña. O las continuas referencias a lo largo de la Historia de Portugal de los movimientos migratorios, ya sean libres o forzados, que es un tema de gran relevancia actual. Sin duda, la educación portuguesa busca concienciar, dar un paso más en la formación de los niños y niñas (Armas Castro et al., 2019). A este respecto, las investigaciones de Barca y Solé demuestran que las metas del currículum portugués intentan transmitir, más allá de los sucesos o la descripción de procesos históricos, una comprensión más profunda del mundo cultural que rodea a los estudiantes (2012, p. 94). Por lo tanto, los contenidos históricos tratan de dar un sentido práctico al estudio de la Historia, como es la conexión entre culturas históricas que reflejen una mejora de la convivencia social.

A continuación, se muestra en la tabla 2 una combinación de los contenidos históricos del currículum español (R.D. 126/2014) con el de la Comunidad de Madrid para Educación Primaria (D. 89/2014), al ser este último donde más especificados se encuentran los contenidos. Los epígrafes con las siglas de la CAM han sido extraídos del de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Tabla 2.

Temas y contenidos de Historia que tratan la inclusión cultural en el currículum de Primaria español y en el de la Comunidad de Madrid.

ESPAÑA (Educación Primaria) Estándares de aprendizaje	Estudio de otras culturas pasadas y presentes	Los fenicios, griegos, cartagineses y romanos en la Península Ibérica. CAM Aspectos fundamentales de la sociedad de al-Ándalus. CAM
	Estudio de las desigualdades sociales en la Historia	Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos. CAM
	Contacto con otras culturas y su intercambio	Identifica los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en los Reinos Peninsulares durante la Edad Media describiendo la evolución política y los distintos modelos sociales.
	Reconocimiento de la herencia cultural de otras sociedades en la propia.	Identifica el legado cultural romano en España: infraestructuras (puentes, acueductos, murallas, vías, calzadas), idioma (latín), legislación (derecho romano) y la religión (cristianismo). CAM Respeta los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado. Aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.
	Identidad propia por oposición a otras culturas.	Reconoce algunos restos musulmanes en España como la Alhambra de Granada o la Mezquita de Córdoba. CAM Describe los rasgos característicos de la sociedad española actual, y valora su carácter democrático y plural, así como su pertenencia a la Unión Europea.

Elaboración propia

En caso del currículo español y madrileño, la diversidad cultural aparece en los contenidos, aunque su tratamiento no es el correcto. Por ejemplo, cuando se habla de conocer “la Hispania visigoda”, se entiende que la cultura visigoda fue parte de nuestro pasado histórico, diríamos que está en nuestro ADN, pero cuando se trata de los musulmanes, se estudia la llegada de los musulmanes a la Península ibérica y seguidamente la Reconquista, pero no se especifica la “España musulmana”, que también existió y perduró durante siglos en Al-Ándalus. No se da, por tanto, el mismo tratamiento a una cultura que a otra, una se integra como propia y la otra se considera ajena.

El hermanamiento con los territorios que han estado vinculados a las Monarquías, aunque sea colonialmente, que se observaba en el currículo portugués, no aparece para el caso español con las colonias americanas. El currículo sigue anclado en conceptos tan “hispanocéntricos” o “eurocéntricos” como “el descubrimiento de América”, como si la América anterior a Cristóbal Colón no hubiera tenido su propia historia. O en simples y erróneas divisiones que desvirtúa el conocimiento de las poblaciones americanas reduciendo su estudio únicamente a tres grandes grupos “incas, mayas y aztecas”, sin ni

siquiera nombrar que existió un gran variedad cultural y social con miles de poblaciones distintas en América. Ni mucho menos se atiende en el currículo español o madrileño a las desigualdades sociales derivadas de los procesos de conquista, como sí ocurría en el portugués.

Tampoco hay interés expreso en los procesos migratorios sucedidos en el siglo XX y XXI en España y que han marcado su Historia, cuyo intercambio cultural es determinante para entender que nuestra cultura se forma a su vez de distintas culturas que han convivido a uno u otro lado del atlántico. De manera llamativa, tampoco aparece el valor a los siglos de convivencia entre religiones; la cristiana, la judía y la musulmana, que tuvieron muchos momentos de persecuciones y encononazos, pero también de intercambio que se percibe en las costumbres y en la lengua castellana, a través de la gran cantidad de vocablos heredados de los dos últimos grupos religiosos. Cabe recordar que en la mayoría de los manuales de texto de Primaria sí se tratan estas tres culturas, pero ayudaría si el currículo lo indicase, para poder conseguir de manera más efectiva y “obligada” el tratamiento de la integración cultural.

Se echa en falta, por tanto, más presencia de contenidos curriculares que permitan una cultura inclusiva en la que quepan distintos grupos culturales, que han formado parte de una misma Historia y siguen presentes en nuestra sociedad actual (Galindo, 2005).

5. CONCLUSIONES

El cambio a una cultura inclusiva en Educación vendrá dado cuando se modifiquen las relaciones de las personas con su cultura identitaria, porque es difícil encontrar en la tradición la solución a los problemas sociales actuales. La misión no es promover culturas particulares, sino preparar a los futuros ciudadanos para un mundo más abierto, más complejo e interdependiente (Besalú, 2002). Donde el reconocimiento al pluralismo cultural y su puesta en valor permita una sociedad cohesionada y democrática, que supere las fragmentaciones culturales (Gabardon de la Banda, 2005).

Desde las Ciencias Sociales se puede trabajar en el aula de Primaria la realidad con todas sus complejidades fuertemente relacionadas con componentes sociales como son la migración, la globalización o la desigualdad. No sólo se trata de mostrar la pluralidad de culturas que pasaron por un mismo territorio a lo largo de la Historia, sino de conectar el resultado de un intercambio cultural.

Las Ciencias Sociales, por su propia naturaleza del conocimiento social, adquieren una relevancia especial en el tratamiento de la integración cultural, ofreciendo respuestas y criticando posturas de exclusión e intolerancia. Junto a las Ciencias Sociales se puede avanzar hacia una enseñanza que supere lo meramente escolar para llegar a lo experiencial de la vida, y por ello, es preciso acercar la realidad multiplural de nuestra sociedad al aula. A la vez que los conocimientos que se transmiten en su espacio sirvan para revertir en mejorar actitudes de cohesión social en una sociedad formada por múltiples culturas.

Se debe buscar la manera de ir eliminando la tendencia a estereotipar al alumnado acorde a su identidad cultural, y se debe mejorar la exploración de las similitudes y diferencias entre estudiantes de distintos grupos culturales. Ir acabando con las dicotomías todavía muy presentes de cultura dominante/dominada, cultura nativa/ajena o cultura receptora/migrante. Como señala Rosa Ávila (2005, p. 35) se debe crear conciencia en el alumnado acerca de la diversidad cultural, preparando a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para que conozcan la diversidad y las diferencias culturales, perciban y analicen las desigualdades sociales en las que a veces se traduce la diversidad, critiquen dicha traducción y proyecten una transformación con una postura crítica y activa en la mejora social. Y para ello, como docentes debemos asegurarnos de que una cultura inclusiva formada por múltiples culturas se transmite en el método de enseñanza, pero, además, y de manera fundamental, debemos contemplar con total naturalidad la diversidad en los contenidos culturales que transmitimos, aunque en el currículo hoy en día no se contemple de manera tan clara. Hay que avanzar para abrir nuestro currículo de Primaria a otras perspectivas y visiones que ofrecen otras manifestaciones culturales presentes o no en nuestra sociedad, imprimiendo un enfoque globalizador que elimine el excesivo eurocentrismo y nacionalismo que se percibe aún en la enseñanza, y ofrezca garantías para educar al alumnado en diversidad cultural.

REFERENCIAS

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.

- Armas Castro, J., Moreira, A.I., Maia, C. & Conde Miguelez, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80.
- Ávila Ruiz, R. M. (2005), Repensando la enseñanza del arte desde una perspectiva multicultural: implicaciones didácticas. En *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 33-42). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería-AUPDCS.
- Aprendizagens Essenciais - 2.º Ciclo do Ensino Básico I História e Geografia de Portugal 5.º ano e 6.º ano de escolaridade Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Barca, I., Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 91-100.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. (Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). Santiago de Chile: UNESCO.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (ed.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. II, Psicología de la educación escolar* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D. Front, J. Marín, N. Miguel, E. y Soler. M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Fideli, R. (1998). *La Comparazione*. Milano: Angeli.
- Gabardón de la Banda, J. F. (2005). La enseñanza del patrimonio histórico local en una sociedad multicultural: una posible revisión curricular. En *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 69-78). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería-AUPDCS.

- Galindo Morales, R. (2005). Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad. En *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 305-343). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería-AUPDCS.
- García Ruiz, C., Gómez Rodríguez, E., Jiménez Martínez, M.D., López Andrés, J.M., Martínez López, J.M., Moreno Baró, C. (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería-AUPDCS.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Martín, E. (2013). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Editorial GRAÓ.
- Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo. Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Morlino, L. (2005). *Introduzione alla ricerca comparata*. Bolonia: Il Mulino.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusive. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Romero, G. y García, A. (2016). Las Ciencias Sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *La didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 44-70). Madrid: Pirámide.
- Ruíz Castillo, S. (2018). Didáctica de las ciencias desde la diversidad cultural y ambiental: aportes para un currículo contextualizado. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2), 291-305. <http://doi.org/10.14483/23464712.12546>

CAPÍTULO 25

APLICAR LA RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA MEDIR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN CENTROS EDUCATIVOS

María Jesús Benlloch Sanchís, Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez, Nerea Hernaiz-Agreda e Inmaculada López-Francés

1. INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX el interés de la comunidad internacional por el estrecho vínculo existente entre el desarrollo económico, social y el medio ambiente ha ido creciendo exponencialmente, concienciando a la población sobre las futuras implicaciones para todos los que habitamos el planeta la humanidad. Este interés se ha materializado en distintos informes, documentos y cumbres desarrollados por las Naciones Unidas, la UNESCO y sus agencias internacionales, con el objetivo de “asegurar que se satisfacen las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Naciones Unidas, 1987, p. 23).

Con esta pretensión, se ha establecido y aprobado la Agenda 2030, una de las más recientes iniciativas que ha resultado de la cumbre de las Naciones Unidas (2015) y del compromiso político por parte de los países miembros a impulsar una acción colaborativa de cara al desarrollo sostenible. La Agenda 2030 reconoce la importancia de abordar a la vez la lucha contra la pobreza, el cuidado del planeta y la disminución de las desigualdades, las tres dimensiones que se han identificado en el Desarrollo Sostenible. Está estructurada en torno a cinco ejes centrales: planeta, personas, prosperidad, paz y alianzas, que en inglés se han denominado “las 5 P”, por la inicial de los términos: Planet, People, Prosperity, Peace, Partnership. La Agenda 2030 contiene 17 objetivos y 169 metas de aplicación universal.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible reconocen que la aplicación debe contener estrategias que favorezcan el desarrollo económico y aborden una serie de necesidades sociales, entre las que cabe señalar la educación o las oportunidades de empleo. Así pues, el foco de la agenda y de los ODS no están dirigidos únicamente hacia aspectos medioambientales, sino que dan un lugar representativo a los derechos humanos, la

igualdad y el género, entre otros aspectos poniendo el énfasis en el desarrollo humano como una cuestión mucho más compleja que el simple crecimiento económico y/o de aceptación social (Boto-Álvarez y García-Fernández, 2020).

En este sentido, los centros educativos, de formación y las universidades, emergen como componentes claves en el proceso de desarrollo sostenible (Wolf y Ehrström, 2020) y como "instrumento para la transición a la sostenibilidad" (Gil y Vilches, 2017, p. 81) por lo que resulta importante que los centros formativos valoren y acojan la posibilidad de desarrollar estrategias y mecanismos que estimulen a la comunidad educativa en la toma de decisiones y el análisis consciente y reflexivo de la propia entidad (Laurie et al., 2016) aplicándolo a todo tipo de educación (formal, no formal e informal) y al mismo tiempo promoviendo sociedades cada vez más conscientes y sostenibles (Nolet, 2016).

Y es que la escuela debe encontrar la forma de funcionar de manera respetuosa y vincular su trabajo formativo a las necesidades reales de la sociedad a la que sirve, en este sentido, está invitada a ser parte de las actividades de desarrollo sostenible en su comunidad local (Gallardo, 2018). Las escuelas atienden al área micro que también contribuye a implementar con éxito los ODS, por tanto, debe ser tenida en cuenta a la hora de evaluar y medir la consecución de los mismos, así, la enseñanza se liga a nuevas formas de economía, que plantean el abordaje de cualquier organización desde perspectivas ambientales, sociales y económicas actuales (Olsson, 2014). Ahora bien, si se pretende que el estudiantado sean agentes sociales y tomen decisiones respecto a los factores que conforman su comunidad educativa y la cadena de valor (medio ambiental, social y económico) es necesario atender a un enfoque crítico desde las pedagogías que se implementan en la escuela (Sandell et al., 2005). Desde esta perspectiva, la educación se convierte en la base para la realización humana y el desarrollo sostenible, pero, además es un factor determinante para la existencia de más y mejores sociedades (UNESCO, 2015). En este sentido, merece la pena apostar por hacer de la educación un recurso de transformación para la construcción de un futuro que conlleve a la consecución de los ODS y de la Agenda 2030.

Una manera de evaluar el nivel de consecución de los ODS en los centros formativos es a través de la aplicación de instrumentos que hasta ahora se habían usado en el marco de una Economía del Bien Común (EBC) y en términos de Responsabilidad Social Empresarial/Corporativa (RSE/C). La aplicación de estas estrategias al ámbito educativo y específicamente en la gestión de un centro de formación, supone para el centro una valiosa oportunidad para centrar sus esfuerzos y dar una respuesta real a las demandas

sociales del entorno en que participa y para mantener el foco en las objetivos sostenibles que se han planteado (Benlloch et al., 2019), pues les permite visualizar cómo avanzar en su proceso de crecimiento y mejoramiento de manera responsable, ofreciendo servicios de calidad y al mismo tiempo desarrollando y formando a agentes socializadores que a través de la economía social se familiarizan con la idea de una educación en valores, patrones morales y éticos (Goldsmith y Cloke, 2002).

Aunque el término de Responsabilidad Social Corporativa/Empresarial (RSC/E) ha ido devaluándose en cuanto a su concepto inicial por las empresas; estas nuevas líneas de acción en el ámbito educativo, como las Escuelas de Desarrollo Sostenible (Mesa-Acosta, 2018) representan otras posibilidades para conseguir las metas fijadas en la Agenda 2030. Este tipo de escuela hasta el momento ha desarrollado acciones puntuales, pero no ha implementado un análisis de su propia cadena de valor para determinar qué acciones puede fomentar y cómo se sitúa de acuerdo a la meta de sostenibilidad que se ha planteado. En este sentido, extrapolar métodos de evaluación propios de una economía sostenible posibilita que las entidades y en este caso los centros formativos conozcan su cadena de valor, orienten su trabajo actual y futuro hacia la conciencia social y responsable.

Smith (2002), valora la posibilidad de que un centro formativo funcione como precursor de cambios siempre que existan los siguientes factores:

- Una motivación fuerte de querer cambiar una situación que se percibe como indeseable o que simplemente pueda mejorar las condiciones que legalmente se establecen.

- La participación de personas claves en la organización, equipo directivo y mandos intermedios, incluyendo a todas las personas que conforman el centro.

- La formación de una red de relaciones entre personas que se sientan comprometidas con el proceso iniciado y movilizandolos recursos necesarios en momento de duda o desánimo, al ser una meta costosa.

- Pequeñas experiencias de éxito, buscando la consecución de pequeñas acciones que lleven a la consecución de las mismas. El éxito desde el principio da confianza de que los ODS son asequibles.

- Un marco científico que avala el proceso de cambio. Esto mismo indica que los agentes deben ser internos y externos adiestrados, con un plan flexible.

-Un proceso de ejecución con un ritmo igualado según la complejidad de la situación y que se va adaptando en función de cómo se desarrollan los planes estratégicos de las escuelas para poder poner en marcha los ODS.

En consecuencia, los centros educativos se convierten en promotores de ODS cuando sus modelos son: visionarios, proactivos y trabajan intensamente en función de un cambio en el sistema (Dixon, 2003) que les permite concretar la idea de Escuelas de Desarrollo Sostenible (EDS). Estas EDS parten de la idea de reconocer que la consecución de los ODS son una responsabilidad compartida, para la que es fundamental reorientar la educación y la concienciación de los ciudadanos para hacerlos propensos a la comprensión, el análisis crítico y el apoyo a personas y entidades. Sus bases se asientan en:

-Medio ambiente: está constituido por factores sociales, físicos, económicos, culturales y humanos.

-Las acciones que se realizan a nivel local han de tener referentes globales que hacen de marco para sustentar las acciones que se llevan a cabo.

-La educación formal y no formal debe estar dirigida a la modificación de actitudes y a la formación de los sujetos para desarrollar y evaluar sus acciones.

De este modo, la misión de la educación es predisponer al estudiantado hacia el esfuerzo de conseguir que los ODS se puedan trabajar desde el balance social, ya que éste constituye una memoria que refleja toda la información de un centro formativo en cuanto a su análisis de valor, visión, misión y cadena de valor (Alarcón y Álvarez, 2018).

2. MÉTODO

El estudio que aquí se presenta se ha desarrollado a partir de una metodología cuantitativa, abordada desde instrumentos relativamente recientes del modelo metodológico de Balance Social, como la Matriz EBC 5.0 y el programa Sustainable Development Goals (SDG) (Álvarez, 2016) que evalúan el grado de cumplimiento o consecución de los ODS, en este caso en un centro formativo.

Estos instrumentos emplean indicadores de tipo: social, económico, medioambiental e institucional que han sido validados previamente por expertos y se han considerado generalizables (Da Silva et al., 2014). También hay que destacar que los resultados expresados por ambos instrumentos en el informe de balance social hacen de estos, una herramienta útil para determinar en qué medida el complejo esfuerzo de incorporar los

ODS a la gestión y el servicio educativo que presta el centro se concretan y, asimismo, para la toma de decisiones: políticas, personales, y educativas ligadas a alcanzar los ODS.

2.1. Instrumentos

2.2.1. Matriz Del Bien Común 5.0

La matriz del bien común 5.0 es una herramienta que permite un balance ético, ecológico y democrático de las actividades de una organización educativa. Está basada en valores constitucionales que fomentan la cooperación frente a la competición. La Economía del Bien Común (EBC) desarrolla una herramienta propia cuya aparición data desde el 2010 y que desde entonces ha sufrido varias modificaciones, llegando a la matriz del bien común 5.0 que es una versión consolidada tras siete años de evaluación continua (Sanchis Palacio y Campos Climent, 2018).

2.2.2. SDG Action Manager

En enero del 2020 se lanzó *SDG Action Manager* en alianza con el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, es una página web que integra una matriz de evaluación de indicadores orientada a entender qué ODS cumple la entidad que se registra. Allí mismo, se dan indicaciones de evaluación para mejorar los resultados del centro. El programa se basa en indicadores estandarizados para los 17 ODS y sus metas, estos indicadores pertenecen a la *Global Reporting Initiative (GRI)* y *Disclosure Insisht Action (CDP)*. Posteriormente con los resultados, el propio programa genera una matriz con los resultados de la cadena de valor de la institución.

2.2. Muestra

Para este estudio se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico e intencional, en tanto, los datos se han obtenido del *Centre de Formació Folgado S.L.U*, un centro de formación profesional especializado en educación, que es pionero como “Centro Educativo del Bien Común” desde el 2018 y siendo auditado en 2019. Se encuentra inmerso en varios proyectos de innovación social y proyectos europeos. El Centro se encuentra en Valencia y tiene al año 456 estudiantes aproximadamente y un total de 34 trabajadores/trabajadoras, atendiendo a la educación continua y a la educación formal.

Entre sus objetivos se encuentra la adquisición de buenas prácticas en materia educativa y de responsabilidad social.

3. RESULTADOS

Una vez aplicado el programa SDG al centro educativo, éste indicó que las fortalezas en cuanto al cumplimiento de los ODS del centro se encontraban en la educación de calidad con un 80.5% y en la promoción del uso sostenible de los ecosistemas terrestres con un 71.8%, en cambio los ODS de Salud y bienestar (12.6%) y Agua limpia y saneamiento (18.1%) obtuvieron una menor puntuación.

En consecuencia, el programa SDG a través de los resultados señaló una serie de medidas a tener en cuenta para mantener y mejorar los ODS trabajados desde el Centro. Entre ellas, indicó la necesidad de hacer hincapié en las coberturas de salud, intensidad de las emisiones de carbono, código de conducta para proveedores, beneficios adicionales para la plantilla, consumo de energía renovables de bajo impacto y la reducción del impacto ambiental de los traslados al lugar de trabajo.

Por otro lado, la herramienta de la matriz 5.0 de la Economía del Bien Común, dispuso de un carácter más abierto en los cuales el propio centro realiza un mapeo de las áreas de impacto a identificar y señala aquellas en que es competente y considera el tipo de centro que es para realizar las valoraciones, así estos ítems no se valoran de la misma forma para cada entidad.

Una vez realizado el mapeo, se establecen los resultados en la matriz atendiendo a los grupos de interés y se cruzan con los valores de la empresa (dignidad humana, solidaridad y justicia social, sostenibilidad y medioambiente y transferencia y participación democrática). Dentro de la misma matriz se establecen una serie de preguntas para tener evidencias y en función de las mismas el centro elige los indicadores que puede cumplir, a raíz de esto el propio centro se otorga una puntuación.

En concreto, los resultados del Centro en cuanto al cumplimiento de los ODS a través de la Matriz 5.0 indican que los ODS más destacados son el hambre cero, industria e innovación, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, vida submarina y ecosistemas, mientras que el que menos destaca es el agua limpia y saneamiento (40%).

Figura 1

Resultados de los grupos de interés y los valores de la empresa

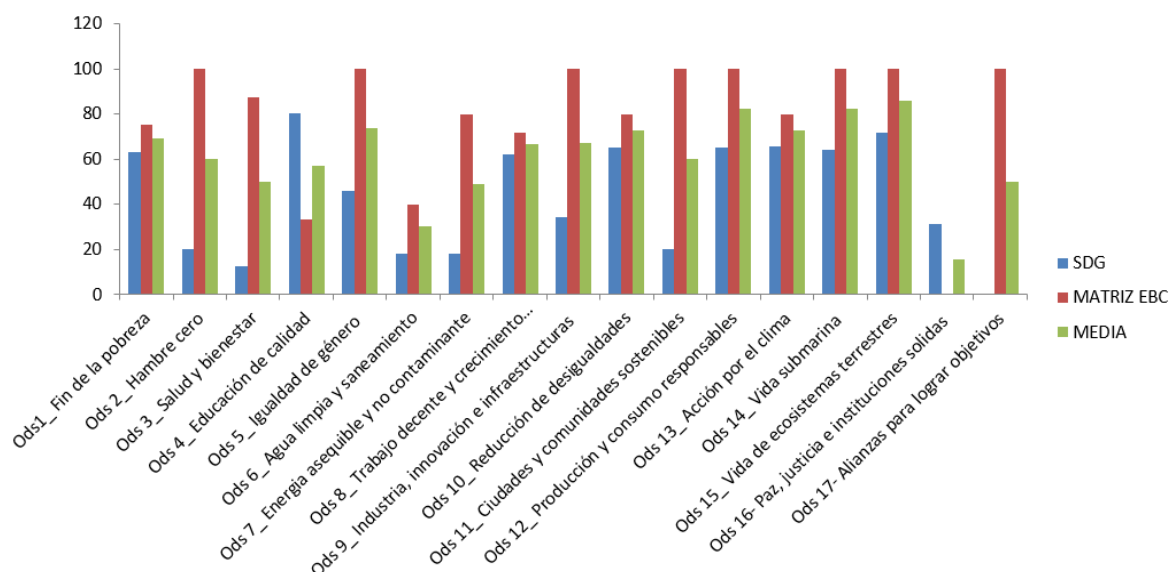
VALOR	DIGNIDAD HUMANA	SOLIDARIDAD Y JUSTICIA	SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL	TRANSPARENCIA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA
GRUPO DE INTERÉS				
A: PROVEEDORES	A1 Dignidad humana en la cadena de suministro 1 2 3 4 5 6 8 10 12	A2 Justicia y solidaridad en la cadena de suministro 1 2 3 4 10 12	A3 Sostenibilidad medioambiental en la cadena de suministro 6 7 12 13 14 15	A4 Transparencia y participación democrática en la cadena de suministro 10
B: PROPIETARIOS Y PROVEEDORES FINANCIEROS	B1 Actitud ética en la gestión de recursos financieros 8	B2 Actitud solidaria en la gestión de recursos financieros 1 8	B3 Inversiones financieras sostenibles y uso de los recursos financieros 3 6 7 8 9 11 13 14 15	B4 Propiedad y participación democrática 10 16
C: PERSONAS EMPLEADAS	C1 Dignidad humana en el puesto de trabajo 3 4 5 8 9 10	C2 Formalidad de los contratos de trabajo 1 3 5 8	C3 Promoción de la responsabilidad medioambiental de los trabajadores 3 7 12 13 14 15	C4 Transparencia y participación democrática interna 10
D: CLIENTES Y OTRAS ORGANIZACIONES	D1 Actitud ética con los clientes 10 12	D2 Cooperación y solidaridad con otras empresas 9 17	D3 Impacto ambiental del uso y de la gestión de residuos de los productos y servicios 6 7 12 13 14 15	D4 Participación de los clientes y transparencia del producto 12
E: ENTORNO SOCIAL	E1 Propósito e impacto de los productos y servicios 3 10 12	E2 Contribución a la comunidad 8 9 10 11 16 17	E3 Reducción del impacto medioambiental 3 6 7 12 13 14 15 17	E4 Transparencia y participación democrática del entorno social 10 16 17

El impacto social del centro formativo está más allá de los activos que posee o controla y eso se encuentra reflejado en la cadena de valor. En cualquier caso, para poder hacer un análisis adecuado hay que considerar ambos instrumentos, pues ninguno de los dos programas por sí solos arrojaría información suficiente, puesto que el primer instrumento no tiene en cuenta el tipo de organización que se analiza, por tanto, analiza el valor de cada indicador (ya preestablecidos) como una evaluación externa, mientras que la matriz de la EBC permite que aquellos que forman parte del proceso de creación de una EDS sean quienes añadan sus propios indicadores a partir del contexto real, la experiencia educativa, la gestión y el año académico en general, lo que aumenta su puntuación, incrementando su motivación para llegar al éxito o al máximo de las valoraciones, por lo que también funciona como una evaluación interna.

En consecuencia, una media de ambas evaluaciones nos puede aportar mucha información sobre dónde se encuentra situado el centro formativo, en cuanto a la consecución de sus metas.

Figura 2

Media de los resultados de los ODS con la matriz EBC y el programa SDG



4. DISCUSIÓN

En términos generales, resulta evidente que el *Centre de Formació Folgado S.L.U* muestra prácticas y acciones concretas encaminadas al fomento del Bien Común y hacia el desafío de la sostenibilidad, muestra de ello son los valores y datos obtenidos en cada una de las matrices con las que se desarrolló este análisis.

Los datos resultantes de la SDG señalan como ODS destacado al número 4: Educación de Calidad, lo que no solo es coherente a la naturaleza del centro, sino que está en línea con la cultura organizacional que declara. Así pues, responde y atiende al llamado que ha hecho la ONU para que los centros de formación sean generadores y promotores en materia de sostenibilidad (Romero et al., 2020), esto nos permite suponer que el centro se configura en torno al reconocimiento del valor innato que tiene la educación para atender a los procesos de cambio sociocultural que la sociedad actual requiere de cara a la construcción un futuro más sostenible (Evgueni y Patru, 2002).

Por otra parte, las bajas puntuaciones de ODS como: salud y bienestar, agua limpia y saneamiento pueden estar relacionados con la naturaleza del centro y el servicio primordialmente educativo que presta, sin embargo, promover una vida sana y contribuir al bienestar de las personas es también fundamental para un desarrollo sostenible.

Ahora bien, la matriz 5.0 resalta los esfuerzos que encamina este centro hacia la consecución de objetivos denominados: hambre cero, industria e innovación, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, vida submarina y ecosistemas, lo que puede ser una muestra del interés del centro por otros aspectos

también esenciales de la sostenibilidad que convergen en el bienestar humano (Wolf y Ehrström, 2020) aunque paradójicamente, sitúe el ODS de Educación de Calidad como uno de los que menos se trabaja, posiblemente porque la plantilla del centro tiene distintas definiciones para este mismo concepto.

Estos datos son reflejo de la apuesta que hace el centro desde sus lineamientos por el estudiantado y el medio ambiente y así mismo por hacer un abordaje tridimensional de la sostenibilidad, conectando la dimensión ecológica, social y económica del concepto a su propuesta educativa, una apuesta respaldada por la idea de que el mundo es un sistema articulado de mecanismos complejos que están interconectados (Murga-Menoyo y Novo, 2017) y un esfuerzo destacable, especialmente si se tiene en cuenta que en los discursos sobre la sostenibilidad y la EDS se ha priorizado la dimensión ambiental del mismo (Wolf y Ehrström, 2020), probablemente procurando la aceptación de la sociedad al pretender abordar un tema clave que se ha hecho popular con el tiempo, pero haciendo un abordaje incompleto, incluso realizando un trabajo inadecuado y al mismo tiempo, desvirtuando el concepto de la RSC/E.

5. CONCLUSIONES

Los centros de formación deben orientar sus acciones hacia una mirada sostenible en el tiempo, que involucre tecnologías innovadoras, eficacia energética, edificios verdes y otras medidas de interés que dirija los esfuerzos, los recursos e inversiones primero hacia una perspectiva local que posteriormente trascienda luego a nivel mundial. Apuntar a este crecimiento y esta transcendencia concreta los logros de los ODS en beneficio de toda la comunidad implicada, sin embargo, para ello la comunidad educativa requiere de aliados, medidas concretas en las que los temas fundamentales del Desarrollo Sostenible se incorporen al trabajo pedagógico (Gil y Vilches, 2017) de divulgar sus intereses y experiencias y compartir información con otros interesados, situándose como un ejemplo y potencial aliado en la implementación de buenas prácticas.

Actualmente, la evaluación interna de un centro formativo y de su gestión educativa tomando como referente los ODS y la EBC no se ha llevado a cabo en ningún otro centro formativo, o al menos no se ha reflejado en la literatura científica. Por lo que es un campo por explorar por otros investigadores y profesionales, pues consideramos que iniciativas como estas implican ir más allá de lo meramente visible, aceptado o esperado y permite avanzar en el proceso de concretar metas adecuadas a cada realidad o contexto social y

educativo que al mismo tiempo nos aproximan a alcanzar la sostenibilidad, conseguir los ODS tal y como han sido planteados y apostar por una educación sostenible y transformadora.

Cualquier centro formativo que desee incorporar la EBC y aplicar el balance social para alcanzar los ODS en su gestión y práctica, debe tener claridad sobre el desafío que esto representa y estar dispuesto a trabajar con un claro enfoque de derechos humanos. A partir de ahí, las herramientas que se han empleado basadas en la GRI establecen indicadores de calidad mientras que la EBC incluye la valoración de la propia comunidad educativa y de aquellos que se encuentran realizando el balance social, compartiendo información sobre indicadores claves de desempeño o *Key Performance Indicators* en inglés (KPI) tanto externos como internos. Los informes deben procurar poner en evidencia el compromiso del centro con los ODS, anclar el modelo de sostenibilidad a la gestión y las prácticas formativas del centro y comunicar cómo se desempeñan en sus metas y que KPI han sido evaluados.

Así pues, evaluar el propio centro supone beneficios en términos de sostenibilidad para toda la cadena de valor, pero también en términos de sostenibilidad corporativa, es decir, en cuanto a la mejora sustancial en la atracción de nuevos talentos, ayudas y otros mecanismos de fijaciones para costes o actividades, así como promover en el estudiantado cada vez más conciencia social, empoderamiento y compromiso. También favorece la relación de todos los miembros de la comunidad educativa a partir de diálogos verticales y horizontales, y es una herramienta eficaz para desarrollar políticas que operen bajo una base comunitaria en los centros formativos. Por otra parte, de un modo similar, evaluar la cadena de valor y divulgar los resultados con todos los implicados genera confianza y favorece la resiliencia en el grupo especialmente en cuanto a cambios no adecuados en legislaciones futuras, al mismo tiempo, da a conocer los éxitos alcanzados fomentando la motivación y sirviendo de modelo para otros centros formativos que deseen incorporarse a estos procesos.

La literatura ha puesto en evidencia que la educación es capaz de interrelacionarse con los ODS y en ese mismo sentido, de contribuir a disminuir la pobreza, promover la formación de los empleados y su compromiso con la comunidad. ¿Está claro que la implementación? De los ODS también puede ayudar en avanzar en igualdad de género y potenciar el empoderamiento de la mujer y de la ciudadanía en general, sin embargo, todo esto requiere un proceso consciente de evaluación, reflexión y análisis en las que las prácticas pedagógicas, organizativas y empresariales se contrastan para orientar las

acciones hacia metas que sean reales y factibles. Las herramientas que aquí se plantean permiten comprobar la brecha de desempeño del centro formativo, es decir, identificar su punto inicial y la diferencia que existe entre éste y la ambición de sus metas, proporcionando información sobre las necesidades de la propia entidad educativa, el estudiantado y su repercusión social. Todo esto, no solo permite compartir los resultados, sino que constituye una oportunidad valiosa de dar a conocer nuevas formas de incorporar la Agenda 2030 en los centros formativos y de orientar el papel que estos juegan en la consecución de los ODS y en la transformación y configuración de sociedades centradas en derechos humanos e inclusivas desde los escenarios educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. F. (2016). *Economía social y solidaria en el territorio: significantes y co-construcción de políticas públicas*. Bogotá: Colección Escuela Javeriana de Gobierno y Ética Pública No.2, Pontificia Universidad Javeriana.
- Alarcón, M. A., & Álvarez, J. F. (2018). La dimensión sectorial del cooperativismo colombiano a través de un análisis de redes. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 92, 121-154.
- Benlloch, S. M. J., Carmona, R. C., Vazirani, S. y Folgado, P. M. (2019, 19-21 de junio). *Economía del Bien Común Aplicada a un Centro de Formación para Gestionar la Diversidad* [conferencia]. Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid, España. <https://aidipe2019.aidipe.org/>
- Boto-Álvarez, A. y García-Fernández, R. (2020). Implementation of the 2030 Agenda Sustainable Development Goals in Spain. *Sustainability*, 12(6), 1-31. <https://doi.org/10.3390/su12062546>
- Da Silva, E. A., de Lamônica Freire O.B. y de Oliveira e Silva, F. Q. P. (2014). Indicadores de Sustentabilidades como Instrumentos de Gestão: Uma Análise da GRI, Ethos e ISE. *Journal of Enviromental Management and Sustainability*, 3(2), 130-148.
- Evgueni, K y Patru, M. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa
- Gallardo, C. (2018, 9-10 de julio). *La introducción de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en la escuela* [conferencia]. VII Jornadas d'innovació docent en

- l'educació Superior, Valencia, España.
<https://www.uv.es/uvweb/economia/es/presentacion-1285930953319.html>
- Gil, P. D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y Educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Revista Interuniversitaria*, 29(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201729179100>
- Goldsmith, J. y Cloke, K. (2002). *El arte de despertar a la gente. Cultivando la Autenticidad y Conciencia en el Trabajo*. Centro Coordinador de Estudios de Dirección (CCED) Ministerio de Educación Superior. La Habana.
<https://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2012/lvm.pdf>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R. y Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226-242.
- Mesa-Acosta, L. E. (2018, 16-17 de noviembre). *Papel de la Escuela en el Desarrollo Social Sostenible de las Comunidades* [conferencia] II Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Educación para el Desarrollo Sostenible (CITED-2018), México. <http://cited2018.corciem.co/>
- Murga-Menoyo, M.A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, Desarrollo “Glocal” y Ciudadanía Planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo “Nuestro Futuro Común”*.
http://ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Nolet, V. (2016). *Education for sustainability: Principles and practices for teachers*. Routledge.
- Olsson, D. (2014). *Young People's" Sustainability Consciousness": Effects of ESD Implementation in Swedish Schools* [Doctoral dissertation, Karlstads universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet.

- Romero S., Aláez, M., Amo, D. y Fonseca, D. (2020). Systematic Review of How Engineering Schools around the World Are Deploying the 2030 Agenda. *Sustainability*, 12(12), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su12125035>
- Sanchis Palacio, J. R. y Campos Climent, V. (2018). Economía del Bien Común y finanzas éticas. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 93, 241-264.
- Sandell, K., Öhman, J. y Östman, L. O. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Studentlitteratur.
- Smith, K. (2002). ISO considers corporate social responsibility standards. *The Journal for Quality and Participation*, 25, 3-42.
- UNESCO (2015). *Repensar la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Wolff, L. & Ehrström, P. (2020). Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability*, 12(10), 4176. MDPI. <https://doi.org/10.3390/su12104176>

CAPÍTULO 26

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL AULA.

UN ENCUENTRO EDUCATIVO²⁷

M^a Teresa Muñoz Alarcón

1. INTRODUCCIÓN

La esperanza de vida viene creciendo progresivamente, proceso que continua en nuestros días, debido a las mejores condiciones sanitarias, económicas, y sociales, entre otras, lo que supone uno de los cambios sociales más importantes del siglo XXI. Según el Instituto Nacional de Estadística, (INE) en España, “a 1 de enero de 2019 hay 9.057.193 personas mayores, un 19,3% sobre el total de la población (47.026.208)” (INE, 2020, p.5); cifras que, siguiendo los datos que proporciona el INE, irán en aumento en las próximas décadas. Partimos desde el concepto de una sociedad para todas las edades, concepto que propuso Naciones Unidas en el proceso preparatorio de 1999 como Año Internacional de las Personas de Edad (ONU, 1999). La idea central de tal enfoque o concepción es que concibe que todos sus miembros, independientemente de la edad que tengan, “puedan seguir contribuyendo al bienestar de la sociedad, siempre y cuando encuentren todas las oportunidades y el apoyo necesarios para dicha contribución” (Campillo y Muñoz Alarcón, 2018, pp.18).

La Educación es algo más que la transmisión de conceptos académicos, exámenes, memorización de contenidos etc., Como se ha dicho y escrito en las últimas décadas frecuentemente, educar es contribuir a la capacitación de personas, sea cual sea su edad, para que puedan jugar, con sentido amplio y crítico, en los entornos donde viven y se mueven, lo que significa vincular la educación, en un sentido antropológico, al proceso de humanización (Pérez, 2007) que lo distingue del animal. En este proceso un buen número de pedagogos reconocidos y referenciados han ido defendiendo la idea de que en las múltiples interacciones que los seres humanos tienen entre sí, todos educan a todos. Léase, por ejemplo, las reflexiones de Freire. No sólo educa el profesional preparado y

²⁷ Esta comunicación señala una de las varias ideas de un proyecto de investigación/tesis que se encuentra actualmente muy avanzado.

acreditado para ello. Para el aprendizaje y la educación no existen limitaciones de edad ni formulario definitivo que categorice toda la actividad humana en protocolos de actuación. Es un imposible.

De este cúmulo de ideas que han ido surgiendo, en el siglo pasado, con inquietud y deseo de darle y reconocerle a la educación todo el potencial que encierra por ello, ha ido tomando fuerza una idea fundamental que nosotros compartimos: y es que, tras el número tan amplio de experiencias que la confirman, de ensayos donde se abordan estos temas directamente-dando lugar a una bibliografía cada vez más rica y profunda- se puede asumir y afirmar sin dudas ni vacilaciones que las personas mayores pueden participar destacadamente en la educación de los más jóvenes, tal y como la UNESCO (1997) ya intentó reconocer (y citamos a una institución que no suele pronunciarse sobre temas sociales y humanos hasta que no posee los datos suficientes sobre aquello que es objeto de su atención detenida). Lo cierto es que este reconocimiento discursivo y práctico de que las personas mayores pueden educar y llevar a cabo actividades de muy diversa naturaleza (la edad no dice nada de lo que pueden y saben hacer, la edad sólo señala el tiempo que tienen como organismos vivos que somos) por mucha edad que tengan (y no sólo por el tópico clásico de que los mayores son sabios) ha puesto a los mayores en un lugar social muy medular ya que las investigaciones, de toda índole-buena parte de ella procedente de las ciencias sociales-, han encontrado un espacio fecundo para decir algo nuevo, alejado de ronroneos y prejuicios, sobre los mayores. No cuesta ningún esfuerzo identificar el enorme número de trabajos que se han realizado sobre los mayores, siendo una de esas líneas de exploración el estudio de los programas intergeneracionales en donde ellos representan un protagonismo fundamental y muy activo. En España, y bajo la batuta del IMSERSO, durante la primera década de nuestro siglo, se han realizado un buen número de proyectos que han contribuido a que tengamos una imagen más completa de qué son los programas intergeneracionales sino también del papel que juegan o pueden jugar los mayores en ellos.

Un paso más, en este proceso de reconocimiento de los mayores en sus más diversas dimensiones, era inevitable. Al menos en este ámbito generacional y educativo en el que nos hemos centrado. Si los mayores pueden educar impulsemos a las instituciones para que lo tengan en cuenta y aprovechen ese potencial. No tardaron en crearse, como se verá posteriormente, los centros en los que ellos fueran un actor indispensable. Nos referimos a una escuela intergeneracional, en donde las personas mayores actúan como mentores, como acompañantes con los más pequeños en sus actividades, y en este estar juntos se

produzca una verdadera relación entre las generaciones implicadas. Esto es, no se trata solo de centros de enseñanza donde los mayores son invitados a participar-modelo que sigue teniendo mucho predicamento y merece la pena ahondar- sino más bien un centro, una escuela, una organización educativa que toma, tanto en su diseño y desarrollo, así como en sus metas, las relaciones intergeneracionales como el espíritu, la columna vertebral que explica la razón de ser de tales centros. Escuelas intergeneracionales. Un nuevo discurso en el universo educativo, un nuevo lenguaje, una oferta generosa que enriquece y va más allá de los límites en los que la educación suele ser encerrada.

Así, no es extraño hablar de aula intergeneracional como la oportunidad para el encuentro entre las personas mayores y los más pequeños en donde las relaciones entre generaciones generen una interacción que produzca un intercambio de aprendizaje y beneficio mutuo (Sáez, 2003). Pero, para que se produzca una verdadera relación intergeneracional no es suficiente con que grupos de personas de diferentes edades estén juntos en un mismo espacio, sino que esta unión ha de tener una intención educativa. Sin la voluntad de educar no tendrá lugar la relación entre mayores y otros grupos generacionales. Por muy cerca que estén físicamente.

2. UN CENTRO EDUCATIVO INTERGENERACIONAL

Desde que en 1982 la Asamblea General de Naciones Unidas convocó la primera Asamblea Mundial sobre el envejecimiento, elaborando un informe para que los gobiernos nacionales e internacionales dirigieran sus políticas a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores (Naciones Unidas, 1982), son muchas y diversas las organizaciones internacionales y nacionales que han continuado en esa línea y han propiciado iniciativas que promuevan las relaciones intergeneracionales.

Este apoyo institucional no es sólo para evitar que las personas mayores se sientan o queden al margen de la sociedad, es también la consecuencia de la trascendencia y relevancia de las relaciones entre generaciones, puesto que:

La idea de inter-generación, relación entre generaciones, responde a la verdadera condición, a la auténtica ontología de la naturaleza humana. En el recorrido de la especie estos eslabones han ido perdiendo capacidad de soldadura y cohesión, pero son indispensables para la supervivencia de la sociedad una condición real para lograr la verdadera solidaridad intergeneracional (Sáez, 2009, p.6).

Entendemos que la educación no es sólo la instrucción en torno a conocimientos reglados y estandarizados; la educación consiste, también, en transmitir valores, experiencias vitales, es un legado que pasa de unas generaciones a otras, porque “el sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano” (Savater, 1997, p.180). Es la idea de la educación humanista, de una educación integral, ya que es esta idea la que hace posible que la educación sea un instrumento imprescindible para la cohesión social. No podemos educar pensando sólo en la productividad, ni podemos pretender cimentar el futuro sin conocer el pasado; hemos de pensar la educación como herramienta para preparar a las personas para que sean ciudadanos críticos, autónomos, responsables, que puedan y sepan vivir con los demás en solidaridad y respeto. En la escuela no se aprende solamente a jugar y mediante el juego, que también, aprendemos a ser personas adultas, aprendemos cosas que no se enseñan en otros lugares (Savater, 1997). Por ello la escuela, lugar donde se transmite conocimiento, es, además, un espacio extraordinario para la adquisición de saberes necesarios para la vida. (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012). Conviene recordar en este punto las palabras de Tedesco (2007) cuando afirma que:

la autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La E.I. plantea precisamente eso, la importancia y prevalencia de las relaciones, de la puesta en común de conocimientos, de las experiencias y expectativas compartidas, más que en la prioridad de los contenidos. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad. (p.39)

Apostamos decididamente por la Educación Intergeneracional (E.I) como un planteamiento educativo novedoso que, a través de las relaciones que se establecen entre distintas generaciones, desarrolla y fomenta el encuentro entre personas de diferentes edades y en distintas etapas de la vida en todos los ámbitos sociales, sobre todo y especialmente en el escenario escolar. El profesor Sáez nos ofrece una definición de la E.I. en donde las relaciones son el eje central en el encuentro entre generaciones distintas. Para él, la E.I. se entiende como:

procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros. (2002, p.29)

Son muchos los ejemplos que avalan el hecho de que las relaciones intergeneracionales, en tanto que relaciones educativas, suponen un enriquecimiento personal en los proyectos de vida de los distintos grupos que se descubren mutuamente (García Mínguez, 2002). Podríamos dar cuenta de ellos, pero no es el cometido de este trabajo por lo que vamos a reflejar dos ejemplos, que, a nuestro juicio, son suficientemente potentes para apoyar nuestra argumentación.

Un reconocido ejemplo a nivel internacional del éxito de la incorporación de las personas mayores en un centro educativo es The Intergeneratioonal School (TIS). TIS es una escuela ubicada en Ohio (EE. UU), fundada en el año 2000 por Peter J. Whitehouse, neurólogo de desarrollo orientado a la prevención, y su esposa, Catherine Whitehouse, doctora en Psicología y especialista en desarrollo infantil. No es una escuela de primaria tradicional, puesto que en ella se reúnen profesores y estudiantes de todas las edades.

En España también va teniendo calado la E.I. en centros educativos. El I.E.S Jaranda, en Cáceres es una buena muestra de ello. En él se lleva a cabo el Proyecto de Convivencia Intergeneracional en colaboración con el centro residencial para mayores Servimayor, de Losar. El I.E.S Jaranda se ha convertido en un centro intergeneracional en donde acuden las personas mayores de la localidad de Jarandilla de la Vera para desarrollar las actividades junto con el alumnado. Los centros educativos se transforman así en lugares de aprendizaje y de desarrollo de la autonomía, además de apoyar y promover el valor educativo y de beneficios para las personas mayores y los estudiantes más jóvenes puesto que “todos se necesitan y existen posibilidades para aprender e intercambiar sentimientos” (García Mínguez, 2003, p.20).

La misma Organización Mundial de la Salud (OMS,2002), destaca que la solidaridad intergeneracional supone “dar y recibir de manera recíproca entre individuos, así como entre generaciones de mayores y jóvenes” (p. 79). Es necesario la creación de programas que ayuden a que las distintas generaciones se encuentren para hacer posible el intercambio de valores intergeneracionales, porque “la sociedad no puede considerarse completa ni puede realmente evolucionar, si sus grupos de población no se interrelacionan y, aún más, si no se conocen” (Montero, 2003, p.119. Precisamente, lo que pretende la E. I. es que cada grupo generacional se conozca y se reconozca, que pongan en juego sus valores y experiencias y así se enriquezcan y aprendan todos (Sáez, 2002).

3. ¿PORQUÉ LAS PERSONAS MAYORES EN EL AULA?

Venimos sosteniendo desde el inicio de este texto, que la sociedad ha de ser una sociedad cohesionada y para todas las edades, entonces, resulta evidente que no se puede infravalorar la potencialidad de las personas mayores en el engranaje social, cultural, educativo... Para ello, se ha de contar con todos los medios y condiciones que lo hagan posible. Motivo por el cual:

Nuestras sociedades deberán inventar nuevas vías para valorizar el potencial de crecimiento que representan las jóvenes generaciones y los ciudadanos de edad más avanzada. Será necesario que todos los agentes contribuyan a gestionar estos cambios: deben desarrollarse nuevas formas de solidaridad entre las generaciones, hechas de apoyo mutuo y transferencia de competencias y experiencias» (Comisión Europea, 2005: 23)

Si convenimos que la educación, el aprendizaje, no es sólo cuestión de currículo y planes academicistas, sino que también son cruciales los vínculos, las relaciones, para que se produzca una verdadera relación educativa, porque de lo contrario lo que sucede en el aula es solamente la transmisión de contenidos sin más. Por esta razón, que las personas mayores se incorporen a los centros educativos puede suponer un valor muy positivo en la educación de las generaciones más jóvenes. ¿Por qué? Pues porque a los mayores no les cuesta establecer esa relación con los niños, no necesitan erigirse como autoridad formal, ni utilizar normas establecidas con lo que se debe o no hacer en el aula (Campillo y Muñoz Alarcón, 2018). La gente mayor se presenta al encuentro con los más pequeños sin normas, sin roles determinados de antemano, sin intereses de ningún tipo. Por el contrario, dan su tiempo, su experiencia y sabiduría sin condiciones.

Buscar una mejor calidad de vida tanto de los mayores como de los más pequeños puede que sea primordial para las organizaciones que creen y persiguen una auténtica transformación social (Castillo y Sostegno, 2014). Si tenemos el deber de ser humanos, como dice Savater (2006), creemos, continuando con Savater, que “queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos” (1997, p.165).

La relación que se crea entre personas de diferentes generaciones, se convierte en algo valioso e importante para todos,

y si esa relación es educativa, predominantemente pedagógica en la medida que se centra en el pasarle a los chicos en el aula, o fuera de ella, la cultura, aquello que profesores y mayores consideran valioso ¿cómo desperdiciar esa fuente de saber y saber hacer-cuando se tenga- en pro de ellos mismos pero también de los chicos con los que se

encuentran en el proyecto intergeneracional planteado por la escuela en el que se realiza?(Campillo y Muñoz Alarcón, 2018, pp. 18-19)

Somos en tanto que nos relacionamos, y conocer al otro nos hace crecer y enriquecernos personalmente, disminuye las distancias sociales y ayuda a entender mejor el mundo diverso del que somos parte. Por eso:

cada día se hace más necesario abrir las puertas de la escuela, de la educación, a la gente mayor. Sólo cuando se den auténticas relaciones intergeneracionales en los diferentes ámbitos de la ciudad, incluyendo las instituciones educativas, podremos afirmar que la sociedad somos todos. (Petrus, 2001, p. 642)

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El grupo de población de las personas mayores es diverso y heterogéneo, y en nada se parece a los mayores de otras épocas. Se vive más y mejor y por eso las personas de edad plantean otras necesidades también en el ámbito educativo. Pero ¿pueden las personas mayores enseñar algo útil a unos niños que han nacido en la sociedad de la información, en la era digital? ¿Pueden los mayores aprender algo de los niños que les sea de interés?

Nos afirmamos en la idea de la educación como instrumento para la cohesión social y en el convencimiento de que son necesarios e indispensables los vínculos entre las distintas generaciones, puesto que “la educación permite un enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también una mejor estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos” (Ortega, 2005, p. 171-172). Es la escuela, y el aula, la que puede ofrecer el punto de encuentro para que las personas de diferentes edades establezcan relaciones y aprendizajes recíprocamente; “se trata de una sabiduría de la vida que no se obtiene en ninguna disciplina o especialidad concreta, sino de persona a persona, de maestro a discípulo” (Martínez Hernández, 2019, p. 167), como también se trata de resaltar “la vital importancia de aquellos valores que no se pueden pesar y medir con instrumentos ajustados para evaluar la *quantitas* y no la *qualitas*” (Ordine, 2013, p. 15).

En una sociedad individualista, donde “el vector clave de las dinámicas sociales (pensamiento único) es la utilidad: el mercantilismo, la tecnocracia, la productividad, las relaciones productivas, la mitificación de “lo joven”, que no de los jóvenes, es el paradigma exclusivo” (García Mínguez, 2009, pp. 133-134), las personas mayores

proporcionan a los más pequeños un refuerzo añadido en su aprendizaje escolar puesto que les aportan valores tan importantes en su formación como la confianza, el cariño, respeto, dedicación, ...que no están, en modo alguno, reñidos con los demás conocimientos que la escuela proporciona. Todo ello demuestra que la sabiduría y experiencia vital de los mayores, la tradición y la actualidad social, cultural y tecnológica no tienen por qué confrontarse y provocar distancias, sino ser una experiencia de intercambios entre personas con intención educativa.

De lo que acontece en esta relación y en ese intercambio educativo, es lo que da sentido y justifica el surgimiento y la deseada expansión de la E.I. en el aula, ya que es este un espacio educativo que puede venir a cubrir un hueco en un sistema educativo que se percibe permanente y sin límites edadistas. De ahí que “solo nos resta a todos nosotros adoptar un mismo camino: reunir las edades en un mismo lugar y ponerlas a dialogar” (Couto, 2007, p. 209).

REFERENCIAS

- CEPAL (2020). *COVID-19. Recomendaciones generales para la atención a personas mayores desde una perspectiva de derechos humanos*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45316/4/S2000271_es.pdf
- Campillo, M. y Muñoz Alarcón, M. T. (2018). Un colegio intergeneracional. Relato de un encuentro. En J. I. Alonso Roque, R. Nortes Martínez-Artero, S. Albaladejo Albaladejo y N. Orcajada Sánchez (Coord.). *Investigación Educativa en las Aulas de Primaria*. (págs. 13-22). Murcia, España: EDITUM.
- Castillo, R. y Sostegno, R. (2014). *Perspectiva relacional de intervención. Recogida del seminario la perspectiva relacional en la intervención social*. https://issuu.com/otsbizkaia/docs/texto_final_perspectiva_relacional
- Couto, M. (2007). Pulsos en las tinieblas. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, (pp. 201-209). Barcelona, España: Caixa Catalunya.
- Comisión Europea (2005). *Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- García Mínguez, J. (2002). Una aproximación al concepto de educación intergeneracional. En J. García Mínguez y M. Bedmar (Ed.), *Hacia la educación intergeneracional*, (págs 11-24). Madrid, España: Dykinson.

- García Mínguez, J. (2003). Espacios de la educación intergeneracional. En M. Bedmar y I. Montero (coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*, (p. 20). Madrid, España: Dykinson.
- García Mínguez, J. (2009). Abriendo nuevos campos educativos. Hacia la Educación en Personas Mayores. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 129 – 151.
- Instituto de Enseñanza Secundaria Jaranda (2020). *Proyecto de Convivencia Intergeneracional Tablas para la vida*. <https://iesjaranda.educarex.es/>
- Limón, M. R., y Berzosa, G. (2006). Siglo, Envejecimiento y solidaridad. *Revista galega do Ensino*, 14, 48, 59-88.
- Martínez Hernández, J. (2019). *Antonio Machado, un pensador poético. Meditaciones del Juan de Mairena*. Córdoba, España: Almuzara.
- Montero, I. (2003). La Educación intergeneracional: ¿Utopía o realidad? En M. Bedmar e I. Montero (coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*, (p. 119). Madrid, España: Dykinson.
- Moreno, A., Díez, E., Pazos, J. L. y Recio, M. (2012). *¿Qué hacemos con la educación?* Madrid, España: Akal, S.A.
- OMS (2002). *Active Aging*. Geneva: WHO. <http://www.who.int/es/>
- ONU (1982). *Asamblea General de la ONU*. <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- ONU (1999). *Asamblea General de la ONU*. <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. (Jordi Bayod Brau, trad.). Barcelona, España: Acantilado.
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar. *Revista de educación*. (338), 167-175.
- Pérez, A. (2007). *Educación para humanizar*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez Díaz, J.; Abellán García, A.; Aceituno Nieto, P. y Ramiro Fariñas, D. (2020). *Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos*. Informes Envejecimiento en red nº 25, 39p. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf>

- Sáez, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. Sáez (coord.). *Pedagogía social y programas Intergeneracionales*. (págs.100-112). Madrid: Aljibe.
- Sáez, J. (2003) (Coord.). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de Personas Mayores*. Málaga, España: Aljibe.
- Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Espai Social*, (9), 4-7.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Savater, F. (2006). Educar a contracorriente. *Transatlántica de Educación*, (1), 139-141.
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4.
- TIS (2019). The Intergenerational School. <https://mycleschool.org/school/the-intergenerational-school/>
- UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. Hamburgo, Alemania: UNESCO.

CAPÍTULO 27

NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES

Paola Ahumada Contreras y Tatiana Cisternas Torres

1. INTRODUCCIÓN

Según estadísticas de la ONU, en el mundo viven alrededor de 650 millones de personas con alguna discapacidad física, intelectual o sensorial, es decir, el 10% de la población mundial. Estas personas, con grandes dosis de lucha y esfuerzo, han ido alcanzando metas y conquistando su espacio como ciudadanos de pleno derecho (*Convención Internacional Derechos Personas con Discapacidad*), pero les queda un camino largo por recorrer para poder tener una plena participación social.

Es una realidad que dentro de nuestro país la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa desde el aspecto educativo, sino que por el contrario éste acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos. El gran avance logrado en educación básica no ha sido acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de desigualdad social y una educación segmentada según estratos. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Situación que se acentúa más, si consideramos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que pertenecen a sectores vulnerables.

Como señala Tedesco (2004) una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población.

Para ellos, una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una cultura de paz, basada en el respeto, en la valoración de las diferencias y en la tolerancia. Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica, es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva

cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades, cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos.

En el contexto de los nuevos tiempos, la nueva concepción de la Educación se basa en un caminar de la Integración Educativa a la Inclusión Educativa, en donde todos los niños aprenden. (Jomtien, 1990). Se pretende transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública.

Es por ello que, en la actualidad, existe una preocupación permanente en el sistema escolar chileno por la integración a la educación regular (escuela básica y liceo) de alumnos, que por presentar una “discapacidad”, eran anteriormente atendidos por la escuela especial. La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que, al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

La integración es un fenómeno discutido especialmente en base a los beneficios concretos que pudiese acarrear a los niños que son educados dentro de esta modalidad, pero a su vez, la escuela especial es también cuestionada ya que es entendida como una manera de perpetuar la segregación escolar y a futuro, también social de estos alumnos.

Para muchos actores del ámbito educativo la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse a la práctica, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional. Estas dificultades constituyen un obstáculo al desarrollo de la integración escolar, tanto para inhibir la creación de proyectos de integración en las escuelas, como para desanimar a las escuelas que ya iniciaron estos proyectos y que toman conciencia de la falta de capacidades que poseen para enfrentar este desafío educativo.

Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza -

aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas, (Jiménez y Vilá, 1999)

El principio rector del marco de acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños / as independientes de sus condiciones personales, culturales o sociales, niños / as discapacitados y bien dotados, niños de la calle, las minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, planteando un reto importante para los sistemas escolares.

En este nuevo paradigma, la educación inclusiva implica eliminar barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía, en desigualdades sociales.

Por lo que como sociedad debemos tomar conciencia y buscar las mejores estrategias para poder enfrentar el tema de la diversidad, para lo cual es imprescindible conocer la percepción y la opinión que tienen los apoderados de aquellos niños que por alguna razón necesitan en todo o en algún momento de su vida escolar apoyos especializados y focalizados para lograr que mantengan las mismas oportunidades de aprendizaje y de acceso al curriculum de su curso, minimizando las barreras de aprendizaje a través de diversas acciones destinadas a lograr la plena integración e inclusión dentro de la sociedad.

2. MÉTODO

Tipo de investigación: Investigación de Campo, empírica y de carácter no experimental.

Según los objetivos planteados se clasifica como una investigación descriptiva.

Población y muestra

El universo está conformado por 18 escuelas de enseñanza de parvulario y básica de la zona urbana, con un IVE superior al 80%, correspondiente a un total de 297 alumnos con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

Estas escuelas van desde un 93,45% a un 81, 02% (JUNAEB, base de datos IVA/SINAE 2011) como se muestra en el cuadro a continuación:

1. Pedro Lagos Marchant D-7. IVE – SINAE 93,45 %
2. Carlos Guirao Massif D-23 IVE – SINAE 93,18%

3. América E-26 IVE – SINAIE 91,42%
4. Jorge Alessandri Rodríguez IVE – SINAIE 91,40%
5. Ignacio Carrera Pinto G-27 IVE – SINAIE 91,30%
6. Manuel Rodríguez D-11 IVE – SINAIE 89,67%
7. Rómulo Peña Maturana D-12 IVE – SINAIE 87,85%
8. Tucapel D-21 IVE – SINAIE 87,66%
9. Hto Valenzuela García D-18 IVE – SINAIE 86,43%
10. Cmdte Juan José San Martín D-17 IVE – SINAIE 85,91%
11. Argentina E-1 IVE – SINAIE 84,73%
12. José Miguel Carrera D.10 IVE – SINAIE 84,55%
13. Luis Cruz Martínez D-16 IVE – SINAIE 84,21%
14. Edo Frei Montalva D-2 IVE – SINAIE 83,76%
15. Ricardo Silva Arriagada E-15 IVE – SINAIE 83,17%
16. Centenario D-91 IVE – SINAIE 83,05%
17. Gabriela Mistral D-24 IVE – SINAIE 81,40%
18. República de Francia D- 6 IVE – SINAIE 81,02

La muestra está conformada por el 20% de la población total y los sujetos de estudio lo conforman los padres, madres y/o apoderados de los estudiantes integrados con NEE permanente.

La selección de la muestra fue de tipo probabilístico donde se escogió el muestreo al azar de las distintas zonas urbanas de acuerdo al mapa de Arica (norte – centro – periférico) quedando las siguientes escuelas seleccionadas:

- 1.- Pedro Lagos Marchant
- 2.- Carlos Guirao Massif
- 3.- América
- 4.- Jorge Alessandri Rodríguez
- 5.- Ignacio Carrera Pinto
- 6.- Manuel Rodríguez E
- 7.- Hto Valenzuela García
- 8.- Cmde Juan José San Martín
- 9.- Eduardo Frei Montalva
- 10.- Centenario
- 12.- Gabriela Mistral

De esta muestra fueron entrevistados un total de 120 padres, madres y o apoderados de los alumnos con NEE.

Instrumento

En el presente estudio fue adaptado de un instrumento de Autoevaluación de Centros Escolares para una Gestión de Calidad en México del año 2004. La encuesta que está dirigida a los padres de familia está consta de 52 enunciados, con una escala de valoración en la cual el 5 corresponde al valor más alto o positivo, el 1 al valor más bajo o negativo y la inclusión de un valor 0 relativo al desconocimiento de lo que se pregunta. Tiene como propósito efectuar un diagnóstico y conocer el estado actual del centro mediante la detección de sus puntos fuertes y áreas de mejora, y/o valorar los avances que ha tenido en una política de mejora continua.

Una vez revisado el instrumento se trabaja en su adaptación para la realidad chilena orientada a los alumnos con NEE, quedando de la siguiente manera:

Un total de 80 indicadores con 4 dimensiones de estudio, con una escala de valoración tipo Likert que va desde uno (nunca) a cuatro (siempre), donde el cuatro corresponde a la valoración más alta y 0 al desconocimiento de la pregunta.

Las dimensiones que se formaron fueron las siguientes:

- 1.- Gestión Institucional de la Integración.
- 2.- Gestión Política y Normativa Vigente.
- 3.- Gestión Intra-aula.
- 4.- Gestión de Resultados.

2.1 Validación y fiabilidad del instrumento

La validez del instrumento fue realizada a través de una encuesta piloto realizada en la escuela D-17 “Comandante José San Martín”, con la participación de 40 apoderados, elegidos al azar, de alumnos con necesidades educativas Especiales Permanentes de la escuela, para luego ser corregida y validada a través de juicio de expertos.

2.2.1 Procedimiento

La primera tarea fue contactarse con la coordinadora del Programa Integración del DAEM, para que nos facilitase los datos estadísticos de la cantidad de alumnos con NEE existentes en las escuelas de nuestro universo y poder conformar la muestra. Una vez conseguida esta información y con el instrumento validado se obtiene una cita con el

director del DAEM darle a conocer la investigación y obtener su autorización para la aplicación del instrumento en las diferentes escuelas básicas vulnerables urbanas de la ciudad de Arica.

La segunda tarea, fue contactarse con los directores de las escuelas seleccionadas para que dieran las facilidades de acceso a los apoderados, a través del gestor del Programa de Integración y lograr coordinar los horarios y las fechas para la aplicación del instrumento.

Los instrumentos finales se aplicaron durante el mes de octubre y noviembre del 2016, a los padres, madres y/ o apoderados de alumnos con necesidades especiales de distintas escuelas vulnerables de nuestra ciudad.

En la tercera tarea se cargaron los resultados obtenidos para su posterior tabulación a través del programa SPSS.

3. RESULTADOS

La información recogida por los cuestionarios fue tabulada y, en parte importante, graficada para realizar su análisis. Reducido de la muestra no se justificaba aplicar ningún procedimiento estadístico complejo de análisis.

Esencialmente, las unidades de análisis fueron Liderazgo y gestión directiva, Políticas y normativa vigente, Gestión de clases y Gestión de resultados.

Se aplicó el análisis de contenido de tipo cuantitativo, en el intento de “revelar «centros» de interés y atención para una persona, un grupo o una comunidad” (Hernández; 2006: 356).

4. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite analizar la información obtenida acerca del nivel de satisfacción de padres, madres y/o apoderados en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes en las escuelas básicas vulnerables municipales de la ciudad de Arica. Para una mejor comprensión se utiliza una metodología que determina dimensiones en forma separada.

5. CONCLUSIONES

Dimensión Liderazgo y gestión directiva:

Existe una percepción en los padres y apoderados de que su opinión no es considerada a cabalidad en todas las acciones realizadas por la escuela.

Lamentablemente, las escuelas municipalizadas se enfocan en otras actividades extracurriculares, en vez de preocuparse de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la integración escolar

Dimensión política y normativa vigente:

Existen múltiples barreras tanto arquitectónicas como de implementación para el libre acceso a las dependencias y al currículum nacional, de los alumnos con NEEP, que tienen requerimientos específicos debido a un déficit en la percepción visual, física o auditiva.

Dimensión gestión de clases:

A los alumnos, en general, les gusta asistir a la escuela debido a que se sienten aceptados tanto por sus pares como por comunidad educativa.

Los apoderados están conformes con las metodologías utilizadas por el docente y en su nivel didáctico para la atención de sus estudiantes con NEEP de acuerdo a cada realidad de curso.

Dimensión gestión de resultados:

Falta de una mayor rigurosidad, por parte de los docentes para considerar las características y dificultades de todos sus alumnos, en la elaboración de las evaluaciones diferenciadas de lecturas complementarias y de otros objetivos presentes en la cobertura curricular real.

Existen prácticas que denotan no entender a cabalidad los procedimientos y normativas existentes hacia estos alumnos con NEEP, ya que la mayor parte de las escuelas prefiere sacar a los estudiantes de la sala o sugerirles que no asistan, frente a las pruebas de carácter nacional que miden calidad de los aprendizajes.

Por último, la falta de compromiso y comunicación existente entre los jefes de UTP y los apoderados de los alumnos con NEEP provoca molestia ya que demuestra una carencia de interés hacia el aprendizaje adecuado para este tipo de alumnado.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo; F. de Borja Jordán de Urríes (Coords). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú

- Andrés, M.D Y Sarto (2009). *Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia*". Salamanca. Inicio.
- Bayliss, P. (1998, septiembre). *What is "inclusion"? Comunicación presentada en la BPS Conference*, Education Section, Exeter, Reino Unido.
- Booth, T. Y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Booth, T. Y Booth, W. (1996). Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, *Disability & Society*, 11 (1), 55–69.
- Bolívar, A.; Moreno, J. M. (2006): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain», en *Journal of Educational Change*.
- Busch, T. (abril, 2008). *From Management to Leadership: Semantic or Meaningful*.
- Carrasco, M. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos* (Tesis Doctoral). Universidad Huelva, Huelva.
- Carrasco, M., Coronel, J., Fernández, M., González, S., & Moreno, E. (2007). *Diversidad y Educación Inclusiva 41 Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabaní, M. L. Y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios". En C. Moneiro y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Díaz B., F. Y Hernández R., G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- English, F. (2008). *The Art of Educational Leadership. Balancing Performance and Accountability*. London: Sage Publications.

CAPÍTULO 28

NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES Y APODERADOS DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA SOBRE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL TALLER DE EQUINOTERAPIA.

Pablo Lobos Zenteno, Nicole Nilo Becerra y Paola Ahumada Contreras

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud estima que el 15% de la población mundial está compuesta por personas con discapacidad. Aproximadamente un 5,8% de los niños de entre 2 y 17 años en Chile presentan algún tipo de discapacidad.

Actualmente la discapacidad es un tema relevante en la educación, en donde estudiantes se ven perjudicados diariamente en su entorno educativo, tanto en personal como social.

Los índices de estudiantes en situación de discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Chile han aumentado significativamente en los últimos años por lo que hay un aumento de la llegada de estos alumnos a los colegios.

La educación inclusiva busca generar logros educativos disminuyendo las barreras del aprendizaje y mejorando la participación de los alumnos en la comunidad educativa. Por lo cual, en conjunto al equipo multidisciplinario de profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) según rige el Decreto N°170 y N°83 de educación realizarán buenas prácticas y fomentarán la inclusión dentro del aula común a la diversidad de estudiantes y sus distintos estilos de aprendizajes que se encuentren los establecimientos de educación regular.

Es por esto, que el PIE dentro de sus gestiones inclusivas innovadoras ha gestionado el año 2019 el taller de equinoterapia dentro del establecimiento educacional regular que consistirá en favorecer la inclusión de la diversidad de estudiantes, a través de evaluación, prevención, promoción, educación e intervención de terapias de profesionales especialistas en el área para así promover y generar aprendizajes y entornos educativos inclusivos.

Es así como nuestra investigación se basa en un grupo específico, que corresponden a estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que existe un aumento considerable de casos con TEA en los últimos años, como indican estudios epidemiológicos realizados en los últimos 50 años, en donde se indica que la prevalencia mundial de estos trastornos parece estar aumentando. Hay muchas explicaciones posibles para este aparente incremento de la prevalencia, entre ellas una mayor concienciación, la ampliación de los criterios diagnósticos, mejores herramientas diagnósticas y mejor comunicación (OMS, 2017).

Además, existen estudios poblacionales realizados por Posada-De la Paz, Arroyo, Aguilera y Muñoz (2005) en países como Inglaterra y Estados Unidos, en donde existe una tasa de 30-60/10.000 de personas con autismo. Mientras que en España tal y como exponen Carmona, Muñoz, De Andrés, Biggi y Posada-De la Paz (2010), tras haber analizado 567 trabajos sobre la epidemiología de TEA en España, observaron que el número de estudios psicológicos y biomédicos sobre autismo ha ido aumentando en los últimos años, así como el número de casos de TEA. Sin embargo, en nuestro país se desconoce tanto la incidencia como la prevalencia de este trastorno debido a la inexistencia de estudios poblacionales, aspecto que numerosos expertos pretenden cambiar posicionándose en la idea de que el incremento de casos de TEA pueda deberse a cambios en los criterios diagnósticos, a la concienciación sobre las manifestaciones de los comportamientos referentes a este trastorno o también a la mejora de las herramientas diagnósticas (Posada-De la Paz, M. et al, 2009).

El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo, conocer el nivel de satisfacción de los padres y apoderados de los alumnos beneficiados en el taller de equinoterapia, en la cual, es un proyecto innovador realizado por el Programa de Integración Escolar, para los alumnos de prebásica, básica y enseñanza media con Necesidades Educativas Especiales del colegio Simón Bolívar, comuna de Alto Hospicio.

2. MÉTODO

Está investigación tiene un diseño exploratorio, ya que, de acuerdo a su definición, pretende conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, además constituyen el preámbulo de otros diseños (Hernández, 2014).

Se eligió este diseño, ya que se pretende medir la satisfacción de los padres y apoderados con respecto a la gestión del PIE en el taller de equinoterapia. Este taller ha sido innovador dentro de la comuna, y está recién comenzando a realizarse en este establecimiento, por lo que no existen investigaciones previas y específicas sobre este taller.

2.1 Selección y caracterización de la muestra

Participaron en esta investigación catorce padres y apoderados de estudiantes que presentan la condición de TEA, cuyas edades fluctúan entre 4 y 14 años, quienes asisten a una escuela municipal, en la comuna de Alto Hospicio. El grupo de participantes corresponde a la totalidad de padres y apoderados de estudiantes con TEA que asisten al taller de Equinoterapia.

Respecto al diagnóstico de los estudiantes con TEA, estos han sido emitidos previamente por profesionales especialistas registrados y certificados por el MINEDUC, a partir de los criterios diagnósticos del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM V*.

2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.2.1 Encuesta

La encuesta es un instrumento de tipo likert de medición psicométrica, y se utiliza para medir actitudes y opiniones en los encuestados, en la cual las subescalas cuentan con cinco alternativas de respuestas en base al grado de acuerdo/desacuerdo. Además, siempre se debe tener un elemento neutral para aquellos encuestados que cuya opinión sea ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esta escala tiene como objetivo recoger información de los padres y apoderados del Programa Integración Escolar en relación al nivel de satisfacción del taller de equinoterapia.

Así mismo, la encuesta para padres y apoderados de los alumnos beneficiarios del taller equinoterapia es una adaptación al Cuestionario de padre y apoderados SIMCE 2011 de cuarto básico, y procura la comprensión de las preguntas cerradas que facilita tanto al encuestado como al encuestador, ya que, “se reduce la ambigüedad de las respuestas y se favorecen las comparaciones entre las respuestas “(Burnett, 2009).

2.3 Técnica y análisis de información

Una vez recolectados los datos se procederá a tabular los resultados de las encuestas de tipo Likert aplicada a los padres y apoderados de alumnos beneficiarios del proyecto de equinoterapia en el software estadístico SPSS versión N°23, el cual nos permitirá contrastar las evidencias con el objetivo de identificar las variables.

Finalmente, se procederá a elaborar un resumen con los principales resultados del proyecto de investigación.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados cuantitativos

Tabla 11.

Estadísticos de respuestas contestadas y no contestadas en la encuesta a apoderados de alumnos beneficiarios del proyecto de equinoterapia

	Fueron explicados claramente los objetivos de las sesiones de equinoterapia	Cree que las actividades desarrolladas en cada sesión estaban bien organizadas	Creo que mi hijo aumentó su rendimiento académico gracias a la equinoterapia	Cuando mi hijo participaba de las sesiones de equinoterapia veía motivado	Siento que mi hijo alcanzó mejor desarrollo gracias a la equinoterapia	Pienso que sería muy positivo recomendar a más padres para que se integran a este proyecto
N	Válido	14	14	14	14	14
	Pérdidos	0	0	0	0	0

La tabla n°11 muestra la cantidad de preguntas que fueron respondidas por los padres y apoderados y las que no fueron respondidas, se observar que, de un total de 14 personas encuestadas, el 100% respondió a todas las preguntas realizadas.

Tabla 12.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en el ítem “Fueron explicados claramente los objetivos de las sesiones de equinoterapia”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	En desacuerdo	0	00,0	00,0	
	Neutral	4	28,6	28,6	28,6
	De acuerdo	5	35,7	35,7	64,3
	Totalmente de acuerdo	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

En la Tabla n°12 se puede verificar que el 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, tomando en consideración 35,7% de acuerdo y 94,7% muy de acuerdo, mientras que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo.

Tabla 13.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en el ítem “Cree que las actividades desarrolladas en cada sesión estaban bien organizadas”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
En desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
Neutral	4	28,6	28,6	28,6
De acuerdo	4	28,6	28,6	57,1
Totalmente de acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
Total	14	100,0	100,0	

De acuerdo a la Tabla n°13 se puede estimar que del total de los apoderados (N =14). Se puede verificar que el 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, tomando en consideración 28,6% de acuerdo y 42,9% totalmente de acuerdo, mientras que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo frente a la pregunta en cuestión.

Tabla 14.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en ítem “Creo que mi hijo aumento su rendimiento académico gracias a la equinoterapia”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	En desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	Neutral	3	21,4	21,4	21,4
	De acuerdo	8	57,1	57,1	78,6
	Totalmente de acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

En la Tabla nº14 se aprecia que el 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, tomando en consideración 57,1% de acuerdo y 21,4% en la categoría totalmente de acuerdo, mientras que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo.

Tabla 15.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en el ítem “Cuando mi hijo participaba de las sesiones de equinoterapia lo veía motivado”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	En desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	De acuerdo	4	28,6	28,6	28,6
	Totalmente de acuerdo	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

En la Tabla nº15, queda en evidencia que del total de los apoderados (N =14), 4 de ellos se encuentran en la categoría “de acuerdo” que corresponden al 28,6%. Por otro lado 10 de ellos se encuentra en la categoría “totalmente de acuerdo” con un porcentaje del 71,4%. Por otra parte, se puede verificar que del 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, ya que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo.

Tabla 16.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en el ítem “Siento que mi hijo alcanzó mejor desarrollo gracias a la equinoterapia”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	En desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
	De acuerdo	7	50,0	50,0	50,0

Totalmente de acuerdo	7	50,0	50,0	100,0
Total	14	100,0	100,0	

La Tabla n°16 demuestra que el 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, tomando en consideración 50,0% de acuerdo y 50,0% en la categoría totalmente de acuerdo, mientras se evidencia que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo.

Tabla 17.

Distribución de respuestas válidas de los apoderados en el ítem “Pienso que sería muy positivo recomendar a más padres para que se integran a este proyecto”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
En desacuerdo	0	00,0	00,0	00,0
De acuerdo	3	21,4	21,4	21,4
Totalmente de acuerdo	11	78,6	78,6	100,0
Total	14	100,0	100,0	

La tabla n°17, muestra que el 100% de los encuestados tuvo una recepción positiva de la pregunta, tomando en consideración 21,4% de acuerdo y 78,6% en la categoría totalmente de acuerdo. por otra parte, se observa que no hubo porcentaje de encuestado que mostrara una recepción en desacuerdo.

4. DISCUSIÓN

La principal limitación que se aprecia de la equinoterapia es que no todas las personas pueden costearse este tipo de tratamientos, ya que los valores son demasiados altos, además hay que destacar que la muestra fue realizada en el norte de nuestro país y la accesibilidad a un caballo es muy restringido. Normalmente estas terapias son adicionales a la terapia clínica y suponen un plus en su costo que muchas familias no se pueden permitir. Los sujetos han sido elegidos por el equipo multidisciplinario especialista que cumplan con los requisitos en realizar este tipo de terapia y también para que participaran en la investigación. Por su parte, también ha sido muy bajo el número de sujetos, en este caso 14, ya que lo más favorable hubiera sido una muestra entre 20 o 30 sujetos para obtener más resultados en diferentes casos. También cabe destacar que las sesiones que se han visto reflejadas en esta investigación también han sido interrumpidas

principalmente en el transcurso del segundo semestre del año 2019 causado principalmente por el conflicto social en nuestro país, y que seguramente con más sesiones a la semana se hubieran podido descubrir muchas más mejorías y avances ya que al ser el tratamiento más largo se hubiera trabajado mucho más en las áreas más afectadas o más difíciles de mejorar, y por lo tanto la participación y el nivel de satisfacción de los padres y apoderados hubiera sido aún mejor. Otro aspecto a considerar que se pudo encontrar es que no todos los niños responden de la misma manera, ya que cada estudiante respondió de manera diferente, pero no así los padres y apoderados ya que en su mayoría respondieron a favor del taller, obteniendo un alto nivel de satisfacción respecto a la gestión del PIE en llevar a cabo el taller de equinoterapia.

Por otra parte es necesario destacar que este tipo de investigación es interesante y novedosa para la comuna, región y país ya que no existen investigaciones sobre los efectos de la equinoterapia en estudiantes con TEA, y los que se encuentran disponibles poseen una muestra muy pequeña, que los hace tener poca validez, sin embargo, para el diagnóstico de Parálisis cerebral existe bastante evidencia disponible (Hazeldine y Rojas, 2016).

Es por esto la novedad de esta investigación, en donde si bien es sabido que en los últimos años se ha visto un incremento significativo de la prevalencia de los niños con TEA a nivel mundial y nacional (OMS, 2017), la literatura existente es reducida en conocer el nivel de satisfacción por parte de la familia en las intervenciones realizadas por el equipo multidisciplinario, específicamente en el taller de equinoterapia de un establecimiento educacional.

Por otro lado, se pudo comprobar que la mayoría de los padres y apoderados tenían un excelente compromiso en asistir al taller de equinoterapia junto a su hijo lo que facilitó la realización de las actividades de manera más satisfactoria, lo que generó al mismo tiempo una mejor asistencia por parte del alumnado al establecimiento.

Por último, este tipo de intervenciones innovadoras tiene la limitación de que no todo el mundo las conoce y por lo tanto desconfían de ellas. Muchas familias al principio piensan que no van a servir de nada ,ya que, es algo fuera de lo normal, clínicamente hablando, por lo que son muy reticentes a realizarlas al comienzo, por lo cual es de vital importancia familiarizarse con los padres y apoderados a través de reuniones, educación y participación activa por parte de ellos y así el proceso sea más exitoso.

5. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se desprenden del estudio realizado.

La investigación se realizó con la finalidad de conocer el nivel de satisfacción de los padres y apoderados de estudiantes con TEA sobre la gestión del programa de integración escolar en el taller de equinoterapia del colegio Simón Bolívar de la comuna de Alto Hospicio, mediante la aplicación de una encuesta de satisfacción que fue adaptada de acuerdo a los requerimientos de este taller.

Para lograr el objetivo general de este estudio, el primer objetivo específico fue aplicar el instrumento de evaluación a los padres y apoderados de los estudiantes con TEA que participaban del taller. Para esto, se solicitaron en una primera instancia, documentos correspondientes, como es el caso de la firma del consentimiento informado y la autorización del establecimiento por parte del director. De acuerdo a esta primera impresión, pudimos notar la buena disposición para participar de la investigación de parte de los padres y apoderados, sin embargo, dentro de sus comentarios se repetían el que nunca se había considerado su opinión en otras actividades que se realizaban en el establecimiento, lo que nos permite concluir que la gran parte de padres y apoderados consideran importante la participación activa de ellos en la educación de sus hijos y el poco interés que tienen los establecimientos en conocer sus percepciones, si están de acuerdo con actividades o si tienen sugerencias para mejorar los métodos y metodologías que se utilizan en los centros educativos para enseñar los contenidos.

Por otro lado, y de acuerdo a los resultados generales obtenidos a través de la pauta utilizada, pudimos encontrar que existe un alto nivel de satisfacción por parte de los padres y apoderados, lo que concuerda con la hipótesis verdadera, que planteaba que los padres y apoderados presentan un alto nivel de satisfacción con respecto a la gestión realizada por el PIE en el taller de equinoterapia en el establecimiento Simón Bolívar, por lo que aceptamos nuestra hipótesis verdadera y rechazamos la hipótesis nula.

De acuerdo a cada ítem evaluado, se puede observar que en el primer ítem con el enunciado “Fueron explicados claramente los objetivos de las sesiones de equinoterapia”, la mayoría de los padres respondieron “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, por lo que se puede concluir que al realizar el primer acercamiento sobre el taller de equinoterapia, en donde se realizó una charla, los padres y apoderados entendieron el propósito del taller y la metodología que se utilizaría en este.

En el segundo ítem “Cree que las actividades desarrolladas en cada sesión estaban bien organizadas”, la mayoría de los padres se encontraban en la categoría de “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, lo que indica que la distribución con respecto al tiempo, las intervenciones de cada profesional y los elementos con los que se realizaba la terapia de acuerdo a cada estudiante, estaban bien organizadas y eso fue capaz de traspasarse a la percepción de los apoderados.

En el tercer ítem “Creo que mi hijo aumento su rendimiento académico gracias a la equinoterapia”, la mayoría respondió favorablemente, ubicándose en la categoría de “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, lo que indica que los avances no se observaron solamente en el taller de equinoterapia con el profesional que estaba a cargo de las intervenciones, si no que este aprendizaje fue generalizado, mostrando resultados positivos en otros contextos donde los estudiantes se desenvuelven.

En el cuarto ítem “Cuando mi hijo participaba de las sesiones de equinoterapia lo veía motivado”, la mayoría de los padres se ubicó en la categoría de “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, lo que indica que la metodología que se utilizó para complementar el aprendizaje, en este caso el trabajo con caballos, sirvió para que los niños participaran de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el quinto ítem “Siento que mi hijo alcanzó mejor desarrollo gracias a la equinoterapia”, esto nos indica que de acuerdo a los aspectos psicomotores (lenguaje, cognición y lenguaje), se obtuvieron resultados visibles para la familia, lo que concuerda con las evaluaciones realizadas por los profesionales, lo que nos permite concluir que, al realizar este taller de manera complementaria al aprendizaje tradicional, se obtendrán mejores resultados.

Por último, en el ítem “Pienso que sería muy positivo recomendar a más padres para que se integran a este proyecto”, la mayoría de los encuestados se encuentra en la categoría “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, lo que nos indica que el taller favoreció la visión general de los padres y apoderados con respecto al establecimiento en general, lo que puede aportar para que nuevas generaciones se sumen a este colegio y también al taller de equinoterapia.

Si bien, la mayoría de los ítem se ubican en la categoría “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, lo que es favorable para la realización y continuación del taller, existen algunos ítem en que los padres respondieron de manera neutral, lo que nos lleva a concluir, que si bien hasta ahora, recién comenzando el taller, se ha realizado un buen trabajo por parte del equipo que gestionó el taller, sin embargo, existen cosas por mejorar,

y que al tener los resultados de esta pauta se podrán analizar con todo los profesionales para realizar estas modificaciones y que el próximo periodo de realización del taller, sea de la mejor forma posible y considerando los comentarios de los padres y apoderados.

En síntesis, podemos concluir que los resultados obtenidos por los padres y apoderados en sus evaluaciones concuerdan con la percepción que en un principio de la investigación nos habíamos hecho de acuerdo a sus mismos comentarios.

Finalmente, podemos decir que a partir de este estudio, se generan nuevos temas de investigación, como explorar experiencias de nivel de satisfacción en las diferentes dependencias educativas (particular, municipal y particular subvencionado) y así contrastar la realidad que se vive en diferentes contextos en cuanto al nivel de satisfacción por parte de los padres y apoderados, así también, seguir innovando con metodologías nuevas que vayan en aporte al proceso de aprendizaje-enseñanza de los niños de la región de Tarapacá y de Chile.

REFERENCIAS

- Aga, M. & Safakli, O.V. (2007), An Empirical Investigation of Service Quality and Customer Satisfaction in Professional Accounting Firms: Evidence from North Cyprus, *Problems and Perspectives in Management*, 5(3), 84-98.
- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, E. & Fornell, C. (1994), A Customer Satisfaction Research Prospectus. En: Rust, R.T. y Oliver, R.L. (Eds), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice*, pp. 241-268.
- Asperger, H. (1944). Die autistischen psychopathen im kindersalter [Psicopatía autística en la infancia]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Bermúdez, C. I. M. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería neogranadina*, 10, 79-84.
- Bernardo, T. y Martín, C. (2002). *El niño y la niña autistas*. En R. Bautista (coord.), *Necesidades educativas especiales*, 3ª. Ed. Málaga: Aljibe.

- Berneche García, M. E. (2015). Terapias asistidas por caballos (TAC): el arte de la rehabilitación al paso y el rol del psicólogo: la Equinoterapia.
- Bleuler, E. (1911). Early dementia or group of schizophrenia. Manual of psychiatry.
- Carmona, M.B., Muñoz, L.B., De Andrés, E.G., Biggi, J. F. y Posada-De La Paz, M.P. (2010). Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007. *Psicothema*, 22(2), 242-249.
- Consoli, M. E. V. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación educativa*, 12(22), 203-221.
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- De La Fe, B. F. B. (1994). Título: El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 93-116.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (2000). *El ciclo vital completado* (pp. 66-71). Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Felman, R. (2008). *Desarrollo en la Infancia*. Pearson Educación, México.
- FONADIS INE (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (ENDISC - Chile). Santiago.
- Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frith, U. (1995). Dyslexia: can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology*, 12, 6-17.
- Gallego, P. H., Antón, E. G., Cantera, M. M., Blázquez, B. O., Trullén, E. G., & Molina, J. T. (2012). Efectos terapéuticos de la hipoterapia en la parálisis cerebral: una revisión sistemática. *Fisioterapia*, 34(5), 225-234.
- García-Sánchez, J.N. (2003). *Intervención piscopedagógica en los trastornos del desarrollo. Conceptualización, ámbito y modelo integrador*. 2ª ed. Madrid: Pirámide.
- González Menéndez, A., Williams, G. & Pérez-González, L. (2005): Tratamientos eficaces para el autismo. En: Pérez Álvarez, M., Fernández Hermida, J.R., Fernández Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Heller, T. (1908). Dementia Infantilis. *Zeitschrift fur die Erforschung und Behandlung des Jugenlichen Schwachsinnns*, 2, 141-65.

CAPÍTULO 29

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA: CONCEPTUALIZACIÓN, REALIDAD Y RESPUESTA EDUCATIVA

Augusto Jiménez de la Fuente y Sandra Macías Caballero

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la inclusión educativa es un reto y una tarea cada vez más cercana a la realidad de toda labor docente y de nuestro sistema educativo, el cual ha de garantizar una educación justa y de calidad para todo el alumnado. Por esto, el sistema debe asegurar una educación equitativa caracterizada por la inclusión, la igualdad de oportunidades y la no discriminación para todo el alumnado en base a sus necesidades y circunstancias (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).

Generalmente el término “inclusión educativa” lo relacionamos a las personas con discapacidad y la educación especial (Plancarte, 2017), pero el término acoge a muchos más colectivos, entre ellos, al alumnado con altas capacidades (AACC). Frecuentemente se ha creído que una persona con AACC o superdotación es una persona con talento, precocidad o directamente considerada como un “prodigio”. Pero, estas consideraciones son erróneas ya que están ligadas a una capacidad elevada en un campo determinado, mientras que una persona con AACC son aquellas personas que presentan “un rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea” (Torrego et al, 2011, p.13-14).

A su vez, estas definiciones erróneas se asocian a un cúmulo de mitos, estereotipos y prejuicios que lejos de favorecer la inclusión de este colectivo, producen un conjunto de barreras sociales que conllevan a pensar que este alumnado por sí solo es capaz de llegar al conocimiento total. Algunos docentes basan sus prácticas en estas creencias y no en la evidencia científica que nos muestra cómo enseñar y trabajar con este alumnado. De forma habitual, la comunidad educativa no tiene una concienciación de las necesidades especiales del alumnado con AACC, implicando la dificultad de su identificación,

evaluación, atención educativa y el desarrollo del alumnado (López, Martín y Palomares, 2019).

Según el principio de inclusión, estas necesidades especiales deben ser atendidas de forma personalizada, ya que todo individuo, con o sin necesidades especiales, merece una educación equitativa y de calidad. En este sentido, esta investigación pretende visibilizar las opiniones y realidades de familias y docentes de alumnado con AACC sobre la percepción de la educación e inclusión de este alumnado. El objetivo de esta investigación es por tanto analizar las posibilidades y limitaciones, desde un punto de vista pedagógico, curricular y organizativo, de la inclusión del alumnado con AACC en el sistema educativo español, y más concretamente, en la etapa de Educación Primaria (6-12 años).

2. MÉTODO

Este trabajo se fundamenta en un proyecto de investigación basado en una metodología de análisis cualitativo (Flick, 2012) en la que se ha utilizado como técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada. La toma de decisiones epistemológica vino motivada por el interés en conocer el objeto de estudio con un adecuado nivel de profundidad, combinando la dimensión descriptiva con la interpretativa del fenómeno estudiado.

2.1. Muestra

La población participante está compuesta por familias y docentes de la etapa de Educación Primaria de un centro educativo de la Comunidad de Madrid, el cual desarrolla un proyecto específico para alumnado con AACC. En concreto seis hombres (33%) y doce mujeres (67%), con edades comprendidas entre los 30 y los 59 años ($M=41,4$; $DT=8,99$).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la recogida de datos se ha utilizado la técnica de la entrevista semi-estructurada la cual nos permite comprender el mundo desde el punto de vista del entrevistado, así como revelar el significado de sus experiencias y descubrir su mundo vivido (Kvale, 2011).

Se elaboraron dos guiones de entrevista, uno para las familias y otro para los docentes, *ad hoc* para esta investigación y para su diseño se tomaron en consideración tanto la revisión teórica del objeto de estudio como en los estudios realizados por Albes et al (2013), Garcerán (2019), Jaime y Gutiérrez (2014), Puente y García (2018), Torrego et al (2011) y Terrassier (1994).

En el caso de los docentes, el guion de entrevista estuvo compuesto por diez preguntas sobre la definición que estos darían acerca del alumnado con AACC; en si consideran que los centros educativos están lo suficientemente adaptados; en la importancia de concienciar a la comunidad educativa sobre las necesidades y características del alumnado con altas capacidades; en si esta necesidad educativa especial creen que se valora y se le da la misma importancia que a las derivadas de una discapacidad; en si han tenido alumnado en su clase que presente estas características; a las principales estrategias y adaptaciones que realizarían para incluir al alumnado con AACC; acerca del planteamiento de la aceleración de curso de este alumnado y si en él se tienen en cuenta los aspectos emocionales, sociales y cognitivos del alumno; acerca de si creen que su formación académica; y acerca de la colaboración de las familias de este alumnado.

En el caso de las familias, el guion de entrevista estuvo compuesto por doce preguntas sobre acerca del significado que tiene para ellos que su hijo/a tenga AACC; el proceso de diagnóstico, sus reacciones y si el centro les proporcionó información; en si consideran que la información recibida es suficiente y si por ellos mismos han buscado información extra; en si creen que los centros educativos están lo suficientemente adaptados para dar respuesta a esta necesidad; en su opinión acerca de necesidad de concienciación a la comunidad educativa; en las adaptaciones y estrategias que se han llevado a cabo con su hijo/a; en si consideran que su hijo/a está bien incluido en el centro educativo; en lo que piensan acerca de la aceleración de curso, y en como este podría afectarle a su hijo/a; y en que creen que podrían mejorar los centros educativos respecto a las necesidades educativas de sus hijos/a.

2.3. Procedimiento

El contacto con las familias y los docentes estuvo guiado por el criterio de accesibilidad y la técnica de la bola de nieve fue el instrumento no probabilístico utilizado para seleccionar a la muestra.

En el primer contacto con cada participante se explicó el objetivo de la investigación y se pidió su consentimiento informado para participar. Posteriormente, se solicitó el permiso de las personas entrevistadas para registrar el contenido de la entrevista en audio mediante una grabadora. Al mismo tiempo, se informó a los participantes sobre la confidencialidad de los datos, explicando que el uso de estos sólo se haría para fines académicos y de investigación.

Tras la suspensión de la docencia presencial debido al estado de alarma producido por el Covid-19 (desde el 14 de marzo hasta el 21 de junio del presente año), fue necesario buscar otras alternativas para realizar las entrevistas. Para ello se convirtió el guion de las entrevistas en un cuestionario de Google Forms, el cual se hizo llegar tanto a los docentes como a las familias del alumnado con AACC.

La realización de las entrevistas y de los cuestionarios transcurrió entre los meses de febrero y mayo del año 2020, realizando su transcripción y posterior análisis en el mes de junio de dicho año. Todas las entrevistas se han caracterizado por ser de opinión e individuales, es decir, los individuos respondieron a las cuestiones de forma personal, según sus vivencias y conocimientos, participando únicamente en ellas el entrevistador y el entrevistado.

Una vez transcritas las entrevistas y recopiladas las respuestas de los cuestionarios, se procedió a realizar una categorización temática en base a un sistema de categorías y códigos (Gibbs, 2012). Su elaboración se realizó de forma inductiva-deductiva, de forma que el catálogo de códigos y categorías inicial que provenía del marco teórico fue modificándose en función de los primeros resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

Se realizaron un total de 18 entrevistas: 8 son de docentes, 9 de familias y 1 de una profesional colaboradora del Programa de Enrichimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC). En cuanto a los cuestionarios realizados por Google Forms se recibieron respuestas de 20 familias y 13 docentes.

Comenzando con la definición que los docentes dan sobre alumnado con AACC, surgen varias acepciones, una de las más llamativas es la definición que da la Colaboradora del PEAC (comunicación personal, 6 de marzo de 2020):

“Para mí un alumno con altas capacidades es una persona que destaca en un área en concreto, aunque no tiene que ser en todas las áreas...”

Esta definición parte de una estigmatización que corresponde con el estudio de Torrego et ál. (2011) en el cual explica cómo este tipo de consideración es errónea debido a que una persona con AACC no está sujeta a una capacidad elevada en un campo determinado (más cercano a una definición para un individuo con talento), sino que tiene un rendimiento mayor a la media.

Esta afirmación está interrelacionada con en el modelo de J. Renzulli de “Los tres anillos” (1978, citado por Albes et ál., 2013) donde se expresa que, mientras que una persona con AACC tiene un rendimiento exitoso en varios ámbitos, una con talento solo lo tendría en uno, concordando con la definición del Docente 5 (comunicación personal, 30 de marzo de 2020):

“La habilidad del sujeto para adaptarse, aprender, conocerse y resolver problemas de manera más objetiva, eficaz y creativa que el resto de los demás sujetos.”

Este error se origina en la falta de formación de los docentes, algo que ellos mismos y las familias reconocen en diversas ocasiones. De acuerdo con lo anterior, el Docente 2 (comunicación personal, 3 de marzo de 2020) responde en la pregunta acerca de su formación universitaria en relación con el alumnado con AACC, que:

“No, ósea cuando yo estudié la carrera a penas lo vimos por lo que vamos, es totalmente escasa.”

Tras esta cuestión, se incide en si ha recibido información extra tras salir de la universidad y si ha buscado por su cuenta, a lo que afirma que:

“No recibido ningún tipo de formación extra, aunque si he investigado un poco por encima sobre este tema, sobre todo cuando he tenido casos así en mi aula.” (Docente 2, comunicación personal, 3 de marzo de 2020)

El Docente 6 (comunicación personal, 31 de marzo de 2020) explica que esta falta de información se agrava a causa de la falta de recursos en los centros educativos:

“Hoy en día no se dispone de suficientes recursos. La ratio tan elevada y la inflexibilidad de grupos y de horarios hacen que no se pueda atender suficientemente a los ACNEES de cualquier tipo.”

De acuerdo con lo anterior la Familia 3 (comunicación personal, 3 de marzo de 2020) manifiesta que:

“El porcentaje de estos chavales con estas características es bajo, y por tanto los recursos los emplean en ayudas para chavales con dificultades en el aprendizaje.”

Que concuerda con lo expuesto por el Docente 8 (comunicación personal, 3 de abril de 2020):

“No se valora igual. Tendemos a cuidar más al alumno de bajas capacidades por un sentimiento de pena o similar. Los de altas capacidades son los listos y que se esfuercen.”

Estas declaraciones se relacionan con los estereotipos, prejuicios y mitos que hay acerca del colectivo de AACC que finalmente se ven sometidos a un conjunto de barreras sociales, así lo revela la Familia 4 (comunicación personal, 4 de marzo de 2020):

“Ni de lejos. La mayoría de la gente opina que si tu hijo es capaz de tener muy buenas notas: ¿De qué te quejas? ¿De que no tiene amigos? Pues que los busque. ¿Que cambia su forma de ser para ser aceptado y sus calificaciones se resienten? Es problema tuyo.”

Estos prejuicios adquiridos no favorecen a la comprensión de la respuesta real que necesita este alumnado, ya que provienen de diversas causas que muestran García y Puente (2018), como son el rendimiento, la actitud e interacción que se cree que tiene este tipo de alumnado.

Algo positivo dentro de este punto y que favorece la vivencia educativa del alumnado, es que generalmente sus familias tienen un gran interés por la educación que toman sus hijos, involucrándose en su aprendizaje. Así lo corrobora la colaboradora del PEAC (comunicación personal, 6 de marzo de 2020):

“Pienso que las familias de los alumnos con altas capacidades, por mi experiencia, colaboran bastante. Son familias que suelen estar super implicadas, con un montón de ganas de participar.”

Aunque difiere con la respuesta del Docente 4 (comunicación personal, 30 de marzo de 2020) donde explica que:

“Esto es muy diferente de cada familia en particular. Las hay muy colaborativas y preocupadas porque el desarrollo cognitivo y curricular de sus hijos sea el mejor posible, y los hay que hacen dejación clara, derivando al Centro toda la responsabilidad para bien o para mal.”

Según Garcerán (2019) las familias suelen tomar dos posturas diferentes: pueden acogerlo como una buena noticia “un premio” o como una preocupación “un castigo”, dada la ansiedad e inseguridad que surge en ellas al no saber cómo atender bien a su hijo. Esto se observa en las respuestas de las familias al enterarse de la condición de sus hijos.

“Al principio fue la confirmación de algo que ya suponíamos y una alegría pensando que se le iba a atender como es debido, después pasó a ser una gran preocupación.” (Familia 7, comunicación personal, 28 de abril de 2020)

Muchas veces esta situación de inseguridad se agrava por la falta de información dada a las familias tras el diagnóstico de su hijo, llegando a buscar esta de forma externa y por sí solos y como expone la Familia 6 (comunicación personal, 23 de abril de 2020):

“La información que he recibido es muy escasa. He sido autodidacta, leyendo mucho sobre la materia y asistiendo a muchas charlas.”

Aunque en otras ocasiones esto no es así, es el centro quien proporciona información a las familias, aunque como nos cuenta la Familia 7 (comunicación personal, 28 de abril de 2020), normalmente es escasa:

“Hemos recibido información por parte del equipo de orientación y el programa de enriquecimiento PEAC, aunque no ha sido suficiente.”

Por estas mismas causas, tanto familias como docentes creen que en general es fundamental concienciar a la comunidad educativa de las necesidades especiales que dispone este alumnado, tal y como puede verse en la respuesta del Docente 7 (comunicación personal, 2 de abril de 2020) tras preguntarle sobre ello:

“Por supuesto y a la administración, dado que es fundamental que estos alumnos estén integrados y comprendidos en la comunidad educativa.”

La Familia 8 (comunicación personal, 29 de abril de 2020), expone algunas de las grandes dificultades a las que el alumnado con AACC se enfrenta, y que mayoritariamente son desconocidas por la comunidad educativa:

“Son niños muy emocionales y con muchas disincronías que les hacen sentirse diferentes desde muy pequeños, el no conocer su condición hace que ellos sufran mucho y que además se desperdicie mucho talento.”

Lo expuesto por esta familia reafirma lo que explica el psicólogo Terrassier (1994): este nos habla de cómo las disincronías producen un desarrollo dispar en ciertos ámbitos y cómo afectan al alumnado con superdotación.

Por ello la Familia 5 (comunicación personal, 14 de abril de 2020) relata la importancia de la concienciación de la comunidad educativa respecto a la necesidad especial de su hijo:

“Muy importante, para que no sufran ansiedad ni emocionalmente, que no haya acoso escolar y no exista un 70% de fracaso escolar en estos alumnos, como existe hoy en día.”

La anterior afirmación apoya lo que citan Jaime y Gutiérrez (2014) donde manifiestan cómo en el aula se ignoran las necesidades educativas de este alumnado, y de

cómo afectado por una gran desmotivación pueden llegar a tener malos resultados, llegando incluso al fracaso escolar.

Es fundamental que la detección se dé a tiempo para poder realizar las adaptaciones necesarias y evitar por tanto el fracaso escolar, ante esto la Docente 4 (comunicación personal, 30 de marzo de 2020) manifiesta:

“En ocasiones, la labor tutorial es fundamental para esta detección, a través de las entrevistas personales. Es básico disponer de un adecuado y eficiente Departamento de Orientación para poder llevar a cabo los análisis y pruebas de diagnóstico en su momento oportuno.”

Tras esta detección, se debe llevar a cabo un conjunto de estrategias y adaptaciones curriculares que favorezcan a la evolución del estudiante en el centro. Algunas de las estrategias actuales que se llevan a cabo las hemos podido observar en varias de las respuestas de los docentes, siendo una de las más destacadas la del Docente 1 (comunicación personal 28 de febrero de 2020):

“Muchas veces se les potencia dándoles más trabajo en clase, más sumas, más problemas. Ósea, más trabajo extra, pero del mismo tipo del trabajo de la clase.”

Otra de las estrategias más llevadas a cabo trata acerca de la aceleración de curso, la cual debe ser estudiada en profundidad por el equipo de orientación y el docente, además de contar con la opinión de las familias.

“Creo que acelerar los cursos no es lo más adecuado, sobre todo si se trata de edades tempranas ya que el proceso de maduración social y emocional es tan importante o más que el desarrollo intelectual.” (Docente 3, comunicación personal, 6 de marzo de 2020)

Mientras que algunas familias, como la Familia 2 (comunicación personal, 2 de marzo de 2020) explica que:

“Nos lo han planteado, pero no hemos considerado que fuera positivo. Para su aprendizaje posiblemente lo sea, pero emocionalmente puede ser un shock.”

En contraposición de la respuesta de la Familia 3 (comunicación personal, 3 de marzo de 2020):

“En el caso de mi hijo fue un acierto... se adaptó genial a su nuevo curso, sus compañeros eran conocedores de ello y le acogieron genial e intelectualmente se niveló con el resto de sus compañeros.”

Aunque las adaptaciones y estrategias suelen ser bastante escasas en algunos centros durante la etapa primaria, según se ha podido observar durante este punto, algunas familias exponen cómo en la etapa de secundaria desaparecen por completo.

“En el centro realizaron un programa de atención para los alumnos de AA.CC. y en el aula le realizaron adaptaciones curriculares específicas, al llegar a la secundaria todo esto desapareció.” (Familia 7, comunicación personal, 28 de abril de 2020)

Esto produce en las familias malestar e inconformidad con la administración educativa, en este caso la de la Comunidad de Madrid tal y como declara la Familia 7 (comunicación personal, 28 de abril de 2020):

“La gestión de la Comunidad de Madrid en la educación pública es nefasta en general y especialmente patética en el área de la discapacidad y alta capacidad.”

Esta inconformidad no solo prevalece en las familias sino, en algunos docentes como es el caso del Docente 5 (comunicación personal, 30 de marzo de 2020):

“Termino con la poca sensibilidad que tienen los políticos, anteponiendo su ideología a la necesidad de un consenso sobre la importancia de la educación, en todas las capacidades/habilidades del sujeto y en bien del aprendizaje.”

A pesar de esto, el sistema educativo de la Comunidad de Madrid asiste al alumnado con AACC a través del Programa PEAC, donde además de recibir más información, atienden a sus hijos dos sábados al mes. La mayoría de las familias están contentas con el programa como puede verse en la respuesta de la Familia 5 (comunicación personal, 14 de abril de 2020):

“La única cosa buena a nivel “académico” fue que pudo acudir al programa de enriquecimiento... tenía algún entorno donde sentirse mejor.”

Sin embargo, en el caso de la Familia 7 (comunicación personal, 28 de abril de 2020) hay cierto descontento:

“Hemos recibido información por parte del equipo de orientación y el programa de enriquecimiento PEAC, aunque no ha sido suficiente.”

Tras esto se preguntó a los docentes y a las familias las estrategias que consideran oportunas para mejorar la situación de este alumnado, destacando la respuesta de la Familia 9 (comunicación personal, 4 mayo de 2020):

“Deberían de trabajar en todos los colegios sin excepción las habilidades sociales y la gestión emocional.”

Y la del Docente 4 (comunicación personal, 30 marzo de 2020) expone que una de las estrategias más favorables para este alumnado es:

“Trabajar de manera cooperativa.... Por último, tratar de atender a estos alumnos con programas y propuestas educativas adaptadas a estos alumnos.”

4. DISCUSIÓN

Como se ha podido observar, los maestros entrevistados señalan, en síntesis, la necesidad de que las familias del alumnado con AACC intervengan y participen en la educación de sus hijos, pues son especialmente significativos en su desarrollo psicológico y social (Garcerán, 2019); y en la concienciación de la comunidad educativa.

En general, la opinión expresada por las familias ha estado en la línea con las últimas investigaciones realizadas sobre esta temática. Sin ir más lejos, todas las familias se han mostrado de acuerdo en apuntar que la razón usual de esta falta de recursos y de formación para diagnosticar y dar respuesta al alumnado con AACC, reside principalmente en el bajo porcentaje que existe del alumnado que cumple estas características.

El Ministerio de Educación, en el curso 2018/ 2019 contempla que, en la Comunidad de Madrid, hay un alumnado total de 432.889 en Primaria y tan solo 1.482 han sido diagnosticados con AACC, esto representaría un 0,3% del total. Al observar estos datos, comprobamos que, de acuerdo con las familias el índice de alumnado con AACC es excesivamente bajo, comprendiendo que puede ser uno de los motivos principales por el que no se proporcionan los recursos necesarios para atender esta necesidad educativa especial, fomentando el fracaso escolar de este tipo de alumnado ya que, *“de acuerdo con cifras ofrecidas por el propio Ministerio de Educación, es posible comprobar que, dependiendo de las regiones, más del 90% de los alumnos más capaces están sin ni siquiera detectar”* (Tourón, 2020, p.24).

Otra de las problemáticas que observan las familias es la incomprensión de las disincronías de este colectivo por parte de la comunidad educativa. Estas dificultades son decisivas en el desarrollo del alumnado, creando en éste grandes frustraciones que pueden derivar en su posterior fracaso escolar.

Los maestros también han señalado algunas limitaciones de la inclusión del alumnado con AACC en la escuela que, a su juicio, podrían suponer problemas. Como por ejemplo las elevadas ratios y la inflexibilidad en los grupos y en los horarios, haciendo muy difícil la respuesta al alumnado con cualquier necesidad especial.

En cuanto a la opinión expresada por los maestros sobre su formación para dar respuesta a las necesidades especiales de este colectivo, es insuficiente. La formación de esta necesidad educativa es especialmente necesaria, para que, como docente, se realice una valoración previa y, tras esto poder derivarlo al equipo de orientación para la

consiguiente evaluación psicopedagógica, teniendo en cuenta el aspecto cognitivo, social y emocional del alumno (Puente y García, 2018).

También es importante matizar lo que algunas familias y docentes ya sugieren respecto a las estrategias y adaptaciones llevadas a cabo en la actualidad, las cuales consideran que no son más que un exceso de tarea y que lejos de beneficiar al alumnado con AACC, terminan por consumir la experiencia educativa de estos.

Los entrevistados están de acuerdo en que las principales estrategias y adaptaciones curriculares a implementar con el alumnado con AACC, han de basarse en la formación y capacitación del profesorado, un mayor fomento del trabajo cooperativo y la enseñanza de la educación emocional tal y como exponen Albes et ál. (2013).

El análisis de los resultados sugiere nuevas cuestiones a investigar. Consideramos necesario que se den las oportunidades para poder actuar y atender satisfactoriamente las necesidades tanto del alumnado con AACC como del resto, y a su vez se ofrezcan planes, guías de actuación y cursos formativos para los docentes, beneficiando así el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de nuestro alumnado.

En cuanto a las principales limitaciones de este trabajo, cabe destacar que la muestra total del mismo se compone principalmente de docentes y familias de la Comunidad de Madrid, por lo que sería conveniente seguir aumentando la muestra y poder así seguir explorando el fenómeno estudiado en otras zonas del país. Al mismo tiempo, el uso de otras técnicas de recogida de datos, como la observación en el aula o las grabaciones en vídeo, podrían aportar nuevos datos sobre la atención al alumnado con AACC en las aulas.

5. CONCLUSIONES

Una vez ultimada la investigación podemos afirmar que el alumnado con AACC no está lo suficientemente atendido por el sistema educativo español, produciéndose una brecha del derecho de inclusión y de una educación digna y de calidad.

A pesar de que la Comunidad de Madrid introduzca al alumnado con AACC dentro del Programa PEAC, consideremos que, a pesar de ser un recurso fundamental, el alumnado con AACC debería contar con una atención más personalizada en el centro educativo la cual ha de partir de los propios docentes y que tiene como pieza clave su formación en materia de diversidad y específicamente en alumnos con AACC; lo cual permitiría generar respuestas de calidad y favoreciendo a la detección precoz.

Esto nos hace entender que es fundamental un cambio relacionado con la progresión y personalización en la educación, que englobe un conjunto de medidas que no solo favorezcan al alumnado con AACC, sino también al resto de colectivos pues como ya sabemos cada persona y cada alumno es único y por ende presenta unas características, capacidades y necesidades específicas.

De forma que, para garantizar una educación inclusiva y de calidad aún quedan barreras por romper y estereotipos que borrar que sólo mediante la educación mejorarán el propio sistema educativo. Una mayor concienciación y formación de la sociedad, haciéndola más crítica, reflexiva, empática y consciente de que la diferencia existe y que es beneficiosa y nos enriquece, lograría que en un futuro no hablemos de inclusión educativa puesto que la propia idea de educación ya conlleve dicha inclusión.

REFERENCIAS

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Garcerán, M.C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 159-172. <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Altas-capacidades.pdf>
- Jaime, A., y Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. En B. Gómez, L. Puig (Eds.), *Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán*, 147-190. Universidad de Valencia.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 19 de enero de 2018, 7543-7547. [https://www.boe.es/eli/es/res/2017/12/20/\(1\)/dof/spa/pdf](https://www.boe.es/eli/es/res/2017/12/20/(1)/dof/spa/pdf)
- López, E., Martín, M.A., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 63-76.

- Ministerio de educación y formación profesional (2020). *Estadísticas de educación*.
<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10, 213-226.
- Puente, L., y García, J. (2018). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Cantabria: Consejería de educación, cultura y deporte.
- Terrassier, J. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista de Ideación*, 3, 1-6. <http://altascapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf>
- Torrego, J. C. (Ed).(2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Fundación Pryconsa; Fundación SM.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>

CAPÍTULO 30

LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

M^a Gloria Gallego-Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

El papel de la tutoría en la educación inclusiva está siendo un tema primordial para aquellos colegios que persiguen una educación personalizada. Los avances tecnológicos y el descubrimiento de nuevos modelos de orientación han originado nuevos planteamientos en este campo (Pujolas et al, 2006).

El informe Delors (2017), recoge y analiza los retos que tiene planteados la educación. Señala los cuatro pilares para la educación del futuro: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a convivir. Todos ellos deberían y de hecho están implícitos en la acción tutorial.

Hoy en día se puede palpar cómo en todas las clases existe una diversidad muy enriquecedora donde los alumnos están aprendiendo y obteniendo beneficio de ello (Taribini, 2014). Paralelamente se detecta cómo el sistema educativo está realizando unos cambios muy positivos que pueden favorecer a esa integración y a esa ayuda para el buen desarrollo de cada alumno. De hecho, la acción tutorial busca la formación integral del alumno que se potencia con la autonomía fruto de la presencia, participación y progreso de cada alumno. Estos aspectos son características de la educación inclusiva.

Es una realidad que la sociedad ha llevado a cambiar el sistema educativo presentando unas características que ayudan a abarcar esa diversidad. Se educa con métodos donde se tiene presente: la cooperación, el trabajo en equipo, diversidad, personalización, solidaridad y otras muchas características (Torralba, 2004).

1. La experiencia en el ejercicio de la tutoría pone de manifiesto la necesidad de replantearse una mejora de la acción tutorial realizando una educación inclusiva (Pujolas 2008)
2. Los alumnos perciben cuando un buen tutor les muestra cariño, los comprende, los acepta y les exige. Existe el riesgo de priorizar los aspectos formales sobre los afectivos, que son decisivos a esta edad. Con la

experiencia, el profesor cambia, pero debe ser consciente de que, los alumnos a los que imparte clases mantienen las características propias de cada etapa. El registro de las entrevistas mantenidas con el alumno y las anotaciones sobre su comportamiento escolar ocupan gran parte del tiempo de la entrevista de tutoría. Por esta razón, a veces, el tutor no puede profundizar en los aspectos afectivos que son los que más preocupan y pueden ayudarle (Shapon-Shevin, 2013)

3. La observación de que no existe siempre una correlación entre el expediente brillante y la calidad de la persona exige orientar la acción tutorial a la mejora de aspectos no exclusivamente académicos.

2. MÉTODO

Tomar como objetivo primordial la formación integral del alumno ha supuesto fragmentar la realidad para analizarla. Desde el inicio se ha fundamentado esta investigación en el estudio del ser humano.

Se presenta unas gráficas dónde se reflejan los resultados de las entrevistas realizadas en un colegio concreto. Este estudio se ha centrado en un solo centro escolar²⁸ para recabar las entrevistas realizadas a padres y profesores/tutores que están involucrados en la tutorización. Los datos se han obtenido gracias a la participación de 465 padres que contestaron las entrevistas y 41 profesores. Son datos relevantes para centrarse y recabar las valoraciones obtenidas de dichas entrevistas tanto a profesores como a padres.

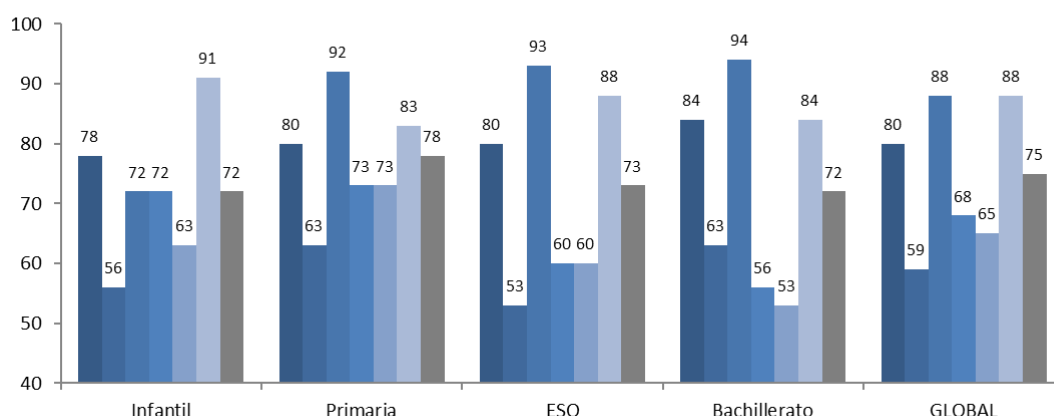
A continuación, se presentan unas gráficas donde se indican si las condiciones y la comunicación que se realizan en los encuentros de los padres con los tutores son positivas para lograr una inclusión fructífera y real

2.1. Condiciones de las entrevistas

Para evaluar este apartado se presenta unos aspectos concretos centrados en las condiciones en la primera gráfica que se recogen fruto de las entrevistas en los colegios con los padres-tutores de los alumnos. En la segunda gráfica se observa la comunicación que se establece incluyendo la inclusión en todas las entrevistas.

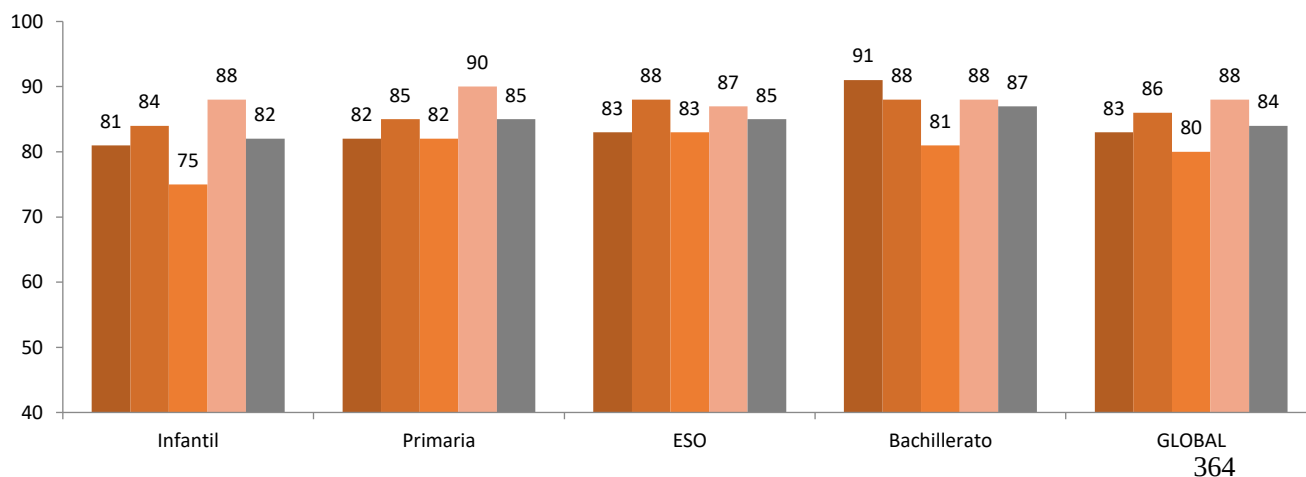
²⁸No se dan los datos del colegio aunque han facilitado que podamos publicarlo.

- 1. Horarios y sistema de concertar entrevistas bastante flexibles para que puedan asistir los dos.
 - 2. El tiempo que tienes para dedicar a las entrevistas es suficiente.
 - 3. El lugar donde se lleva a cabo las entrevistas es adecuado.
 - 4. Piensas que recibes la formación suficiente para llevar a cabo entrevistas de calidad con los padres
 - 5. Piensas que dedicas tiempo suficiente a leer sobre cuestiones que te ayudarían a mejorar las entrevistas con los padres.
 - 6. Recibes ayuda del colegio delante de cualquier dificultad que puedas encontrar con las familias.
- CONDICIONES



2.1. Comunicación de las entrevistas

- 7. Escuchas con tal de comprender la situación de los padres eviitando hacer juicios previos, incluyendo a todos y sin dar respuestas precipitadas.
- 8. Utilizas un tono positivo en las entrevistas con pardes y esto ayuda a tener una visión optimista e inclusiva de cualquier alumno.
- 9. En la mayoría de las entrevistas con los apdres consigues un diálogo ágil e inclusivo centrado en lo que es importante en la educación de su hija.
- 10. Tu actitud favorece que tanto los padres como los alumnos entiendan que te preocupas por ellos y te interesas por sus cosas.



3. RESULTADOS

La educación inclusiva persigue la mejora de cada alumno según sus capacidades. Se interesa por éste –de forma personalizada- pero dentro del grupo que hace que todos salgan enriquecidos con la participación, el progreso, la presencia y la autonomía de este (Maraculla & Saiz, 2009). Paralelamente, se puede afirmar que la educación personalizada también busca que el alumno -como ser orgánico, animal capaz de potenciar y perfeccionar sus facultades específicas- participe y se crezca mediante su interrelación con otros. Es este un proceso que nunca acaba porque el ser humano tiende a la autonomía a través de su autorrealización, que necesita del grupo y del enriquecimiento de cada persona de la comunidad educativa.

Las tres características de la educación inclusiva: la presencia, el progreso, la participación se logra cuando realmente se busca la preocupación por cada alumno que también es objetivo de la educación personalizada (Ainscow & Echeita, 2011). De hecho, ambas buscan la autorrealización y ésta se logra buscando el máximo progreso de cada uno, ya que el ser humano tiene una tendencia natural a desplegar y desarrollar sus capacidades en cualquier circunstancia.

Distintos programas centrados en la tutoría individualizada han sido estudiados brevemente pero en este apartado se ha centrado en las entrevistas que, deberían ayudar a la forma más adecuada para incorporar la integración de todos los alumnos con el grupo (Bisquerra, 2004).

Un elemento clave para la acción tutorial es las entrevistas periódicas entre el tutor y el alumno. En ellas, se manifiesta una de las principales necesidades humanas: la acogida para cada alumno. Este necesita sentirse querido por ser quien es. Al sentirse querido, es capaz de querer a los otros. Es un aspecto en el que, debido al mundo tecnológico y se podría añadir al COVID, ha provocado que, a veces, el alumno no haya sido atención con ese cariño que se merece (Gómez-Salgado et al. 2020)

Por todo ello, un aspecto a debatir es que ese cariño sólo se da cuando uno habla y el otro escucha. Implica palabra y acción y, se traduce en un comportamiento que transforma a uno mismo y contribuye al cambio de los demás. Este es el objetivo de las entrevistas personales: fijar metas concretas en el alumno para el desarrollo de la autonomía que ayuden al progreso, la participación y la presencia –características esenciales de la educación inclusiva- (Ainscow, 2011).

4. DISCUSIÓN

La acción tutorial debería ser un elemento integrador de valores, puesto que incide en la totalidad del ser humano. Pretende su crecimiento personal, su progreso y su autonomía, sin embargo, se detecta que no siempre se da. En algunos programas de acción tutorial estudiados no se observa un criterio unánime, se podría decir que son programas centrados en intereses sociales y curriculares, que no responden a la formación integral de los alumnos. Sin embargo cuando se lleva a cabo una educación inclusiva se podría conseguir una estrecha relación donde obtienen beneficios: padres, profesores y alumnos (Ríos, 2009).

Cualquier profesor, desde las asignaturas que imparte es, en cierto modo, tutor pero no todo profesor se ve capacitado para llevar a cabo en profundidad la tarea de la tutoría, porque o bien no ha recibido una formación adecuada, o bien, como persona no se dan en él unas cualidades propias para esta actividad específica. Es un factor relevante que no siempre se tiene en cuenta en todos los profesores.

Además es fundamental la relación tutor-padres para un adecuado plan de acción tutorial (UNESCO, 2010). Los padres deben hablar con el tutor para realizar una tarea conjunta que ayude al alumno a la mejora personal mediante el diálogo, que produce la elaboración del propio pensamiento, dado que a base de contrastar las propias ideas con otros, la persona se reafirma. Las palabras oídas actúan en el interior, ya que se registran a nivel consciente e inconsciente y se almacenan en la memoria, suscitando posteriormente una reflexión.

5. CONCLUSIONES

De las encuestas realizadas a padres y tutores se ha extraído los siguientes resultados:

a) Los padres valoran la formación que reciben en el colegio pero, a veces por motivos de falta de tiempo, no pueden asistir. Al igual sucede con los profesores ya que en ocasiones se prioriza aspectos formales sobre los afectivos de cada alumno. El registro de las entrevistas mantenidas con el alumno y las anotaciones sobre su comportamiento escolar ocupan gran parte del tiempo de la entrevista de tutoría. Por esta razón, a veces, el tutor no puede profundizar en los aspectos prioritarios: la autonomía de cada alumno.

b) Tanto padres como profesores observan que las condiciones y la confianza que se proporcionan desde el colegio es adecuada y correcta para que se consiga una implicación

de cada familia. Sin embargo, las casuísticas de cada una de ellas hacen que no siempre la implicación de ésta sea con frecuencia. Esto en ocasiones provoca que la comunicación no sea fluida y no se consiga los resultados que se querían lograr con cada uno.

c) Por último, la ayuda y el acompañamiento que reciben profesores y padres es buena si hay detrás una educación inclusiva donde buscan que esa ayuda se beneficien todos y el alumno no se sienta excluido. De hecho uno de los objetivos de la acción tutorial es la formación integral que se persigue mediante un plan de formación que mantiene el tutor juntamente con los padres a través de las entrevistas. De este modo se recibe la ayuda y el acompañamiento que se precise en cada momento.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2011): Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España.
- Arnaiz, P. et. al. (2003). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Barcelona. Graó.
- Bisquerra, R. (2004). *Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: "Orientación y tutoría"*. Zaragoza.
- Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Ed. Servei de Comunicació i Publicacions. Gener de 2010, 19-33.
- Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., Díaz-Milanés, D. & Ruiz-Frutos, C. Related Health Factors of Psychological Distress during the COVID-19 Pandemic in Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113947>.
- Debats d'educació 2016. Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. François Dubet. (www.fbofill.cat)
- Maraculla, I & Saiz, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat*. Barcelona. Ed Graó.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació*

especial i atenció a la diversitat, 12(1), 21-37. http://cife-ei-cac.com/wp-content/uploads/2008/03/cooperar_aprendre.Pdf

Pujolàs, P; Lagos, J,R., Riera, G; Pedregosa, O & Soldevila, J. (2006). Cap a una educació inclusiva, cròniques d'unes experiències. Eumo. Vic.

Rios, M (2009). La inclusión. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. http://www5uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6_pdf

Sapon-Shevin, M. (2013): La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3),71-85.

Tarabini, A. (2014). “Classes socials, expectatives docents i èxit educatiu: una tríada indisociable.” Dins: Capsada, Q. (Coord.). Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat. Barcelona: Fundació Bofill. Informes Breus, 53.

Torralba, F. (2003). Un altre món es possible?, A l'abast 62, Barcelona.

UNESCO (2010). Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: “Educación: hay un tesoro escondido dentro” es conocido con el nombre de su Presidente como “Informe Delors” <http://www.uned.es/educacionXX1/normas.htm>

CAPÍTULO 31

PRÁCTICAS DOCENTES TRANSCULTURALES

Claudia De Barros Camargo

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se va a abordar la temática de las prácticas transculturales. En la literatura de los últimos diez años encontramos con facilidad reflexiones e investigaciones sobre multiculturalidad, adentrándonos en cada uno de ellos no es difícil apreciar que a veces se dice multicultural cuando realmente sería intercultural o intracultural, así en relación a las prácticas docentes una confusión de este tipo no es cuestión baladí. Mucha menos información encontramos el término transcultural, que se suele aplicar cuando traspasamos fronteras idiomáticas y culturales, de esta forma, cuando se valida una escala latinoamericana en ámbito europeo, por ejemplo, se dice validación transcultural. Para nosotros este término tiene un significado bien diferente y mucho más profundo.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

La transculturación es un fenómeno que se define como el hecho que sucede cuando dos grupos diferentes intercambian características, normalmente esta interacción acaba sustituyendo a la cultura existente y suele pasar sin percatarnos, es decir, consiste en un proceso por el cual una cultura se adapta a otra dando como resultado una nueva identidad cultura. El concepto de transculturación proviene, junto con el término aculturación, de la antropología, y aparece por primera vez de la mano del autor cubano Fernando Ortiz (1940), quien defiende que es esencial la multidireccionalidad de los contactos culturales, y no una visión unidireccional como propone la aculturación, cuyo término, nos indica casi siempre la existencia de una cultura dominante y una cultura que se considera dominada (Pérez-Brignoli, 2016). De acuerdo con Wulf (2010) la transculturación puede abarcar temas como el multiculturalismo, matrimonios interraciales, conflictos, guerras, racismo...y muchos más eventos los cuales impliquen la intervención de varias culturas.

Hablar de transculturalidad exige referirnos al concepto de cultura, así, siguiendo las afirmaciones de García & Figueroa (2007) la cultura existe junto al individuo en el núcleo

de un grupo social determinado, pero cada individuo participa en su desarrollo, en sus transformaciones, a medida que van incrementando las experiencias sociales, a través de los intercambios con otras agrupaciones culturales. Wolfgang Welsch (1999), citado por Petersen (s.f.) afirma, que la cultura es más que una mera yuxtaposición entre lo familiar y lo extranjero, también defiende que el concepto de transculturación muestra numerosas variaciones culturales que se consideran inseparables uniéndose a otras. Conceptos como “familiar” o “extranjero” cada vez son más inexactos, como resultado del incremento del sistema de globalización y comunicación, este proceso transcultural abarca las diferencias verticales y horizontales de la sociedad, así como la disolución y fortalecimiento de los grupos e identidades nacionales con bases culturales. Esta diversidad cultural, según la UNESCO (2019) se entiende como la existencia de diferentes conjuntos culturales, su convivencia y las relaciones entre ellos. Este término tiene mucha influencia en la educación ya que cualquier forma de EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) debe tener importancia y que sea culturalmente aceptada, teniendo en cuenta que dichas costumbres valores..., serán enseñados a próximas generaciones, y es evidente que esto requiere un entendimiento intercultural y transcultural.

En el ámbito de la enfermería también se puede encontrar el término de transculturalidad definido como una comparación entre culturas para observar las diferencias entre los seres humanos. La enfermería transcultural se considera una especialidad que se basa en la comparación de las culturas, para favorecer los cuidados sanitarios, pero este concepto no solo hay que tratarlo en el ámbito sanitario si no en la manera de pensar, ya que puede ayudar a la hora de afrontar una enfermedad, o incluso la muerte.

3. MODELOS DE PRÁCTICAS TRANSCULTURALES

Batanero (citado en De-Barros & Hernández, 2016) defiende que la inclusividad en la educación se ha ido desarrollando y han ido realizándose investigaciones a lo largo de la última década, y no puede reducirse a una ley o a un discurso en concreto, por esta razón las respuestas de los centros han sido reestructurarse para poder dar apoyo al creciente número de escolares que requieren una atención más precisa y eliminar el porcentaje de alumnado que no consiguen alcanzar el objetivo del aprendizaje.

Como afirma Morriña y Parrilla (citado en Hernández & De-Barros, 2016) a continuación se explican una serie de reflexiones relacionadas con el aprendizaje continuo del docente y la evolución de las prácticas inclusivas:

1-Orientación practica de la formación: el profesorado no debe de tener una formación permanente, es decir la formación debe de estar compuesta por una mezcla de experiencias, modelos y orientaciones.

2-Formación como proceso estructurado: destinada a los centros que tienen una serie de dificultades, la formación tiene que ser un proceso estructurado, siempre y cuando se ofrezca un margen de libertad y autonomía al profesorado.

3-Diversidad como concepto amplio: en, al menos, casi todas las propuestas educativas, se debe realizar un análisis lo más completo posible del concepto diversidad, en el cual se englobe a todo tipo de persona o humano, sin cavidad a la discriminación.

4-Mejorar la respuesta a la diversidad como ultima meta: siempre y cuando se hable de diversidad, no ha de faltar las referencias a la mejora de la diversidad siempre.

5-Diversidad de contenidos formativos: que los contenidos sean variados, facilitan que la oferta formativa sea amplia y flexible, es decir que se adapte tanto al alumnado como al equipo docente.

6-Colaboración como estrategia de formación: estas prácticas deben ayudar a guiar al profesorado, pero para poder aprender a colaborar hay que realizar prácticas acerca de este concepto

7-Una formación de grupos heterogéneos: los destinatarios de la formación, no parece ser que haya una respuesta concreta en relación con esta cuestión, lo que se considera es que cuando los docentes aprenden en grupo hay resultados evidentes.

8-Una coordinación compartida: aquí se concreta que se debe desarrollar una propuesta de formación donde se coordinen las reuniones y que sea rotativa

9-Temporalización planificada: este concepto es la clave la culminación o la frustración de la formación y a su vez condiciona la progresión del procedimiento.

10-Espacio formativo: No solo se debe situar la formación en una coordinación temporal si no que se debe de establecer unas coordenadas espaciales.

11-Una formación que repercute a nivel institucional: siempre que se pueda perseguir que el impacto de la formación abarque múltiples ámbitos.

12-Una formación evaluada: Todos los procesos de formación deben de estar evaluados

13-La distancia entre necesidades de formación y procesos formativos deben ser más cortos.

Con respecto a los modelos educativos, se debe hacer un análisis de los modelos que han existido, y que siguen existiendo, y los modelos que están apareciendo con las influencias de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, vamos a abordar los modelos docentes tradicional, socio-constructivista y aquellos que están basados en las nuevas tecnologías.

Modelo Tradicional.

Este modelo fue creado por John Amos Comenius(1648), que fue un filósofo checo considerado el padre del modelo tradicionalista, el cual, que estaba influenciado por la idea de la naturaleza, del humanismo y de la sociedad, propuso la siguiente organización del sistema escolar: School of infancy (actualmente conocida como etapa de infantil), Maternal School (lo que hoy se conoce como la etapa de primaria), Latin School (Que se encontraba en las grandes ciudades), y por último Academy (había al menos una por país) y se establecían los fundamentos para la enseñanza: tipo de enseñanza, accidental o científica, significado, general o específica, metodología, científica, causal, trabajo y lenguaje, crecimiento personal, niños y más mayores y por último los resultados obtenidos ya sea rápidamente, fácilmente, agradables y seguros (Lukaš & Munjiza,2013).

Pestalozzi (1801), uno de los grandes representantes de este modelo docente, afirma que el humano está formado por tres elementos que componen su autonomía:

- La razón, que forma parte de la naturaleza humana.
- La sensibilidad, que constituye su particularidad radical.
- Una contradicción entre ambas que construirá la personalidad de los seres humanos.

Modelo Socio-constructivista.

En el modelo socio-constructivista el mayor representante es Vygotsky (1978), quien afirma que se deben establecer dos premisas: la magnitud del grupo y de la erudición, por tanto, no se ha de separar sociedad de la educación y debe estar contextualizada (Regard, s.f.) y existen varios fundamentos:

-Andamiaje: fue un término propuesto por Bruner por primera vez, y afirma que es un aprendizaje guiado donde el estudiante desarrolle diferentes competencias, es decir que el alumnado construirá sus los conocimientos considerados “andamios” y basándose en ellos irán adquiriendo poco a poco conocimientos más complejos (Terán, 2016)

-Aprendizaje situado: este concepto ha sido tratado por autores como Vygotsky (1986-1988), Leontiev (1978), Brown, Collins & Duguid (1989) este concepto se basa en

una docencia focalizada en la praxis de la educación que se caracteriza por ser racionales, relevantes etc. Como se ha mencionado anteriormente, el concepto del modelo socio-constructivista tiene como mayor representante Vygotsky (1978) pero también se puede encontrar las aportaciones de Jean Piaget, aunque se distancian, ya que Piaget propone una visión psicológica del constructivismo, hablando de los procesos individuales, ya que considera que el crecimiento es natural, se trata de evaluar el crecimiento natural del individuo, y no pensar en el futuro que le espera a dicha persona, lo que va a estudiar, como va a ser de mayor etc. Sin embargo, Vygotsky incluye el término social a esta propuesta y se considera el primer psicólogo que introduce lo social a la naturaleza humana (Londoño, 2010).

Por otro lado, no se puede tratar los modelos docentes de prácticas transculturales sin centrarnos en la incorporación de las Tic ya que en un mundo donde cada vez la tecnología va cogiendo peso en la vida de los estudiantes y sobre todo en un mundo globalizado donde existe una interconexión entre las naciones, es razonable entender que las TIC van relacionadas con el término transculturación. De acuerdo con Hernández & De-Barros (2016) los estudios del profesorado no deben centrarse solo en el conocimiento de las TIC tradicionales si no en las nuevas perspectivas TIC. A continuación, se van a observar las distintas perspectivas existentes:

- TPACK: “Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar” propuesto por Mishra & Koehler, (2006) es un modelo que resulta muy útil para comprender la forma de integrar las nuevas tecnologías en las escuelas desde el punto de vista de la formación para el profesorado, el cual se centra en lo que se enseña, como se enseña y como se puede utilizar la tecnología para la adquisición de estos aprendizajes

- SAMR (Substitution, Augmentation, Modification y Redefinition) que se focaliza en la integración de las nuevas tecnologías al diseño de actividades, para garantizar la mejora de la enseñanza y un sistema en el cual prime la equidad. Este modelo TIC está dividido en dos partes, y estas a su vez se encuentran divididas en dos respectivamente, redefinir y modificar que forma parte de transformar, y aumentar y sustituir que forman parte de mejorar (Puentedura, 2006). Existen otros muchos modelos para la aplicación de las nuevas tecnologías como son ACOT, ADDIE, ARCS THE DICK AND CAREY....

Concluyendo, podemos observar que no existe un modelo transcultural de manera explícita, sin embargo, sí que existen diferentes modelos educativos desde los cuales se pueden trabajar el concepto de transculturalidad. Así, gracias al modelo tradicional han surgido a lo largo del tiempo prácticas docentes que son contrarias a las tradicionales,

como es el modelo socio-constructivista en el cual si se introduce la sociedad como componente intrínseco en el crecimiento del alumnado, donde el alumno construye su aprendizaje en una enseñanza donde la educación y la sociedad deben estar relacionadas y no se han de separar. Mediante este modelo sí que se puede abarcar la transculturalidad, debido a que la colectividad es un factor relevante que forma parte de forma natural en el crecimiento del individuo, y la sociedad está formada por un conjunto de culturas que continuamente están interactuando y transformándose, sin perder la esencia. Por otra parte, para que existe evolución hacia un nuevo modelo transcultural se necesita la influencia de las nuevas tecnologías que ayudarán a la integración de aprendizajes en los cuales estén presentes los valores, objetivos, donde se pueda alcanzar la transculturalidad y tomando como base una educación inclusiva, entendida como aquella educación que comprende la existencia de diversidad y heterogeneidad en el ser humano, dando importancia a la discapacidad, las dificultades y quitándole relevancia a los talentos, capacidades etc., (Armstrong, 2012).

4. TIPOS DE PRÁCTICAS

Para abordar los tipos de prácticas nos centramos en: multiculturalismo, interculturalismo e intraculturalismo, ya que son las diferentes fases que podemos encontrar antes de concluir en las prácticas transculturales. Comenzando por el multiculturalismo, se define como una valoración positiva de la diversidad humana, defiende la convivencia, basada en el respeto y tolerancia entre las culturas, es decir afirma la existencia de la igualdad de todas las tradiciones culturales, y así evitar que haya una cultura superior a otra, todas son iguales (Navarro, 2009). En este modelo cultural podemos encontrar diferentes razones con las que gestionar la multiculturalidad como son:

-Pluralismo liberal: se centra en la envergadura de las diferencias culturales que hay en la sociedad. Trata de no intervenir en dicha diversidad cultural, por lo tanto, se define como la no acción, por parte de las instituciones, personas..., en la convivencia, desarrollo etc., de las diferentes identidades culturales que pueden existir en una nación, en este caso España (Sartori, 2001).

-Amplitud Cultural: esto se refiere a, que cuanta más diversidad cultural se encuentre el ser humano, más libre será su elección de una identidad cultural, por ello los liberalistas pluriculturales se encuentran más cómodos en situaciones multiculturales (Mill, 2001).

-“Competencia” entre culturas: esto quiere decir que, si dejamos que todas las culturas existentes compitan entre sí, resultaría muy interesante ver como el sujeto realiza una elección lo más amplia posible y así aquellas tradiciones culturales que no resultan satisfactorias, poco a poco irían desapareciendo (Quintana, 2008).

A continuación, revisaremos el término interculturalidad, el cual va más allá de lo definido anteriormente, y se entiende como la interacción entre diferentes culturas y se pueden observar dos tipos de interculturalidad: a nivel territorial y mundial, donde la diferencia que se puede observar es notable ya que en el ámbito internacional tiene una gran relevancia el poder y el hecho de predominar (Rehaag, 2006). En el proyecto Link Inc. (2015) se defiende la competencia intercultural y afirma que a través de esta competencia se ha de desarrollar la capacidad de comprender las diferencias culturales que pueden contemplarse cuando una persona se comunica, esto provoca la comprensión de los diferentes comportamientos de personas de diversos orígenes culturales, así como poder entender las diferencias que subyacen en la comunicación, incrementa la comprensión por parte de las personas de todas aquellas costumbres, hábitos... que presenta cada cultura. Dicha competencia intercultural presenta una serie de beneficios entre los que destacamos: el hecho de querer aceptar la diversidad cultural, a su vez se puede observar cómo se mejora la expresión verbal, se produce un crecimiento personal, centrado en el respeto y tolerancia y por ende se produce una mejoría en la comprensión de la cultura propia. Con lo que respecta a los conflictos pueden ser de diferentes enfoques: indirectos, directos, expresivos, restringidos etc.

Respecto a la intraculturalidad, la consideramos la penúltima fase antes de alcanzar la transculturalidad y se define como el fenómeno considerado como una reconsideración de los valores, un fomento de un desarrollo personal, así como un desarrollo de los conocimientos que proceden de la cultura de origen (Apala, citado en Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo, 2011). En referencia a los métodos que se han de llevar a cabo en la intraculturalidad, se debe matizar que dichos métodos han de ser vivenciales donde destaque: una forma de trabajo donde predomine el trabajo focalizado en las capacidades que presenta el alumno, esto provoca un incremento de la autoestima cultural de cada alumno, y esto debe ser esencial como metodología docente, estos métodos mencionados han de responder a la teoría practica-productiva (Contreras & Talavera 2005). De acuerdo con Riess (2013) la intraculturalidad se considera como la construcción de una serie de relaciones basadas en la equidad, este concepto tiene como principio reconocer y valorar la cultura propia de cada uno de los individuos que la constituyen.

Para finalizar, tenemos la transculturalidad, que va más allá de las definiciones expuestas en este apartado con anterioridad, ya que los procesos que se observan en la transculturalidad son resultado de los constantes intercambios entre las diferentes culturas, que se relacionan entre sí, así como entre las características correspondientes a cada una de las culturas, esto da como resultado un nuevo constructo cultural también denominado “tercer grado”, esto no significa que la esencia de las culturas de origen se pierda o se modifique (Zebadúa, et ál., 2017).

Para abordar los procesos que suceden en la transculturalidad, debemos observar la construcción de la identidad cultural en alumnado inmigrante, que se caracteriza por la capacidad de camuflaje, la cual se entiende como la aceptación de las costumbres de la cultura de origen, pero a su vez mantienen y defienden aquellos valores, tradiciones, que pertenecen a la cultura propia y por ello la defienden con orgullo (Román & Esteve, 2009). A su vez toma una gran relevancia la formación que presenta el profesorado para la atención a la diversidad, que se debe centrar en asegurar un acercamiento cultural de las diferentes partes del mundo, esto implica que el docente conozca las diferentes culturas y esté preparado para transmitir las de una forma adecuada. Esta formación debe estar centrada en el concepto de educación inclusiva, donde se realiza una atención a la diversidad lo más profunda posible, y, sobre todo, donde no se caiga en la equivocación de eliminar una posición cultural propia, este posicionamiento no implica que se lleve a cabo una imposición cultural, sino todo lo contrario, esta posición implica que se facilite la convivencia entre las culturas, la integración y la adaptación del alumnado.

5. CONCLUSIONES

La existencia de una cultura es esencial e inevitable en el ser humano, esto conlleva a la existencia de una gran diversidad cultural que ha de ser investigada, y que responde a las necesidades, conflictos, que podemos encontrarnos en el desarrollo de la historia. En cuanto a la transculturalidad, como se ha podido ver son pocas las investigaciones que se han realizado en el ámbito educacional, sin embargo tiene una gran importancia, ya que atiende al hecho de la igualdad entre culturas, basándose en la enseñanza de respeto, tolerancia, valores que son tan necesarios en la actualidad, y que mediante este modelo de prácticas se puede llegar a resolver conflictos tan actuales como es el bullying que afecta cada día a más alumnos, haciendo ver a los “acosadores” la existencia de diferentes

personas y la obligación de respetar las diferencias ya que todos los seres humanos son diferentes.

El hecho de que no existan o haya pocas investigaciones en el contexto escolar, sobre la transculturalidad, conlleva a reflexionar sobre el concepto de educación inclusiva ya que este defiende la igualdad de oportunidades, derechos etc., que los docentes deben de practicar, pero, sin embargo, no se profundiza, ni se investiga sobre las fases que hay que llevar a cabo para conseguir una verdadera educación inclusiva, por lo tanto si no se investiga y las leyes educativas no dan respuesta a la transculturación que es el motor de la educación inclusiva ¿realmente se trabaja en el concepto de educación inclusiva?

REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós: Barcelona.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Contreras, M., & Talavera, M.^a L. (2005). *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. 2ª Edición. La Paz: PIEB.
- De-Barros, C., & Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- Ortiz, F. (1940). *Los factores humanos de la cubanidad*. La Habana: Molina.
- García, J., & Figueroa, F. (2007). Cultura, Interculturalidad, Transculturalidad: Elementos de y para un debate. *El Cadejo* núm. 10 pp 15-62, 2007.
- Londoño, E. (2010). Desentrañando la lógica interna del Constructivismo Social de Vigotsky. *Pensamiento*, 4(4), 76-82.
- Lukaš, M., & Munjiza, E. (2013). Education system of John Amos Comenius and its implications in modern didactics *La vida y la escuela*, 31, 32-44, 13 Croacia.
- Mill, J. (2001). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054
- Navarro, J. (2009). *Definición de Multiculturalismo* [Mensaje en un blog] <https://www.definicionabc.com/general/multiculturalismo.php>
- Pérez-Brignoli, H. (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos de literatura*, XXI(41), 96-113

[file:///C:/Users/Crisf/Downloads/Dialnet-AculturacionTransculturacionMestizaje-6041342%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Crisf/Downloads/Dialnet-AculturacionTransculturacionMestizaje-6041342%20(2).pdf)

Pestalozzi, J.H. (1801). How Gertrude Teaches Her Children; Pestalozzi's Educational Writings. *Psychometrics and educational psychology* 2.

Petersen, K. s.f. *Transculturality*. <http://www.yorku.ca/aklim/Anon/Transculturality.htm>

Proyecto Link Inc (2015). *Comunicación intercultural y resolución de conflictos* [Mensaje de un blog] file:///C:/Users/Crisf/Downloads/07-LINK-INC_IO3_Handbook_Unit2_Intercultural_Communication_Conflict_Resolution-1.pdf

Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology and education* [audio en podcast]. Recuperado de <http://hippasus.com/resources/tte/>

Quintana, M. (2008). *Qué es multiculturalidad (y que no lo es)* pp 19-34. https://www.acta.es/medios/articulos/cultura_y_sociedad/051019.pdf

Regard, B., s.f. [Mensaje en un blog] *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky* recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de Educación* nº2 <file:///C:/Users/Crisf/Downloads/Dialnet-ReflexionesAcercaDeLaInterculturalidad-4036572.pdf>

Riess, B. (2013). *Interculturalidad y materiales didácticos: metodología para la recuperación de saberes*. México: SEP.

Román, C., & Esteve, J.M. (2009). *Identidades transculturales. Los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*, tesis doctoral Universidad de Málaga <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=23737>

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Terán, M. (2016). Jerome Bruner. *La arquitectura del conocimiento* nº11 recuperado de <https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/06/brunner.pdf>

UNESCO (2019). *Informe mundial sobre educación*. Lima: Unesco.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Welsch, W. (1999). *Transculturality – the puzzling form of cultures today*. Spaces of Culture: City, Nation, World, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213

Wulf, C. (2010). Education as Transcultural Education: A Global Challenge. *International Yearbook*, nº5, Japón.

Zebadúa, J., López, M., & Ascencio, E. (2017) Juventudes, identidades y transculturación. Un acercamiento analítico al rock indígena en Chiapas. *Estudios sociales y humanísticos* 15(1), 29-41
<http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/492>

Referencia legislativa:

Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino nº 30, 2011, pp 127-143.

CAPÍTULO 32

NANOTECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antonio Hernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo vamos a tratar sobre la nanotecnología, la educación y la inclusión. La nanotecnología ha tenido un impacto enorme a lo largo del tiempo en nuestra sociedad, desde que se empezó a hablar de ella con Richard Feynman en una conferencia en 1959 hasta el momento. Nos planteamos, ante un recurso tecnológico tan peculiar e innovador su utilidad para fomentar la educación inclusiva en el aula.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

La nanotecnología, proviene del término griego *nanno* cuyo significado es *enano*, hablamos de la materia a unas escalas de 1 y 100 nanómetros. “La nanotecnología es la posibilidad de manejar las cosas a escala molecular, atómica y subatómica, lo que podría reportar beneficios increíbles a las sociedades presentes y futuras. Entre sus campos de aplicación se incluyen: medioambiente, exploración espacial, tecnologías de la comunicación e informática, sector energético, textil, construcción y arquitectura, agricultura, ganadería, electrónica, cosmética, industria militar, automovilística, seguridad personal y vial, higiene y salud pública, deportes, espionaje y reducción de la brecha digital, entre otras.” (Mejías-Sánchez, 2009, p.2). Una de las mejores definiciones de nanotecnologías nos dice que es: “...el estudio, diseño, creación, síntesis, manipulación y aplicación de materiales, aparatos y sistemas funcionales a través del control de la materia a nano fenómenos, y la explotación de fenómenos y propiedades de la materia a nano escala.” (Euro residentes, 2013). La nanotecnología puede ser definida de distintas maneras según diversos autores, algunos son los siguientes:

“La nanotecnología es un nuevo planteamiento centrado en la comprensión y el dominio de las propiedades de la materia a escala manométrica” (Schulenburg, 2004)

“La nanotecnología es un fenómeno económico, empresarial y social que se avecina. Los nano-abogados argumentan que revolucionará la forma en que vivimos, trabajamos

y nos comunicamos” (Theis, 2015). Esta definición muestra una perspectiva más amplia del papel fundamental y el valor que la nanotecnología tiene en nuestro mundo.

“Estructuras, dispositivos con propiedades y funciones novedosas debido a la disposición de sus átomos en la escala de 1 a 100 nanómetros. Muchos campos de trabajo contribuyen a la nanotecnología, incluyendo la física molecular, la ciencia de los materiales, la química, la biología, la informática, la ingeniería eléctrica y la ingeniería mecánica” (Drexler, 2009). Esta definición añade una cita a la multitud de campos de la ciencia que tienen relación con la nanotecnología.

“La nanotecnología está en todo. Prácticamente tiene aplicaciones en todas las áreas: nanomateriales, nanomedicina, nanoelectrónica, medio ambiente, comunicación, cosmética... Ha impactado en la vida de todo el mundo con productos como los móviles o las pantallas de televisión LED. Mucha gente se beneficia de la nanotecnología y no lo sabe. Ha favorecido avances que no se imaginaban, o que se creían ciencia ficción.” (Correia, 2008)

3. TIPOS DE NANOTECNOLOGÍA

Dependiendo de la forma en la que trabajemos la nanotecnología podemos distinguir dos tipos (Mendoza-Uribe & Rodríguez-López, 2007):

A) Top-down.

Se trata de la disminución de tamaño de un objeto. La traducción literal es desde arriba hasta abajo. Consiste en la miniaturización a escala manométrica de mecanismos y estructuras. Este tipo es el más común hasta hoy, específicamente en el mundo de la electrónica. Los métodos que se usan en este tipo de nanotecnología transforman materiales de gran tamaño cavando, desgastando, disminuyendo o moliendo su tamaño.

B) Bottom-Up.

Se trata de un auto ensamblado. La traducción literal es desde abajo hasta arriba. Su proceso comienza con una organización manométrica del tamaño de una molécula y, a través de un proceso de auto-ensamblado, se consigue un mecanismo mucho mayor que con el que teníamos al principio. Este tipo se considera el único tratamiento nanotecnológico, que ha de ser capaz de hacer que la materia se controle de forma muy precisa. De esta forma nos deshacemos de los obstáculos de la miniaturización. El proceso de auto-ensamblaje necesita poca maniobra humana, se utilizan componentes físicos, químicos y biológicos para crear estructuras más grandes de nano objetos.

Dependiendo del ámbito en el que se trabaje con la nanotecnología se distinguen varios tipos (Vega, 2015):

Nanotecnología húmeda

Esta se fundamenta en sistemas biológicos que se encuentran en un medio con agua incorporando materia genética, y otros elementos de la célula.

Nanotecnología seca

Se basa en fabricar estructuras de distintos materiales como el silicio o materiales inorgánicos. Además, la podemos encontrar en la electrónica, magnetismo y aparatos ópticos. Se suele confundir con la micro miniaturización.

Nanotecnología seca y húmeda

Cuando una cadena de ADN se planifica para presionar moléculas en zonas concretas haciendo que las uniones covalentes se creen en áreas muy concretas. Las estructuras que se forman se pueden utilizar para la fabricación de nano estructuras.

Nanotecnología computacional

Con ella podemos trabajar en el tallado y reproducción de estructuras de alta complejidad a escala manométrica. Se pueden manejar átomos empleando nano manipuladores controlados por ordenadores.

Nanotecnología avanzada

Este tipo de nanotecnología se denomina también fabricación molecular. Su proceso consiste en que los artículos manufacturados se crean usando átomos y sus propiedades van a depender de la disposición de los mismos. Un ejemplo, sería reorganizar los componentes atómicos del grafito de la punta de un lápiz y transformarlo en diamantes.

4. NANOTECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hay multitud de autores y organismos, nacionales e internacionales que han definido el concepto de educación inclusiva a lo largo de los últimos años. Parrilla (2002) define la educación inclusiva como “un modelo comprometido, desde la profunda convicción de la igualdad humana, con el reto de hacer compatibles las diferencias de la escuela” y, Díaz (2017) define la educación inclusiva como “un derecho de todos los niños, y no solo de aquellos con NEE, pretende pensar las diferencias en términos de normalidad y de equidad en el acceso a una educación de calidad”. Con respecto a los gobiernos mundiales, muchos han mostrado interés por desarrollar la educación inclusiva en los centros

educativos. El objetivo que tienen estos es, por tanto, el propósito de prestar una atención educativa que mejore al máximo el desarrollo del alumnado en clase.

La educación inclusiva tiene una serie de características que, según Ainscow & Miles (2008) son de especial importancia y, se fundamentan en que la inclusión se refiere a todos los alumnos y alumnas que componen un centro educativo, se basa en la participación, la presencia y los resultados que se obtienen. Además, la inclusión y exclusión se vinculan, puesto que la inclusión es la lucha contra la exclusión.

La introducción de la tecnología en las aulas está facilitando cambiar muchos aspectos de la educación que tenían que actualizarse. Esta tecnología puede ayudar a personalizar la educación en los alumnos y alumnas para que nadie quede fuera de ella o en desventaja. Las herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) nos pueden facilitar el trabajo en una serie de campos como son: poner en proceso nuevos aprendizajes, forjar innovaciones pedagógicas y cambios en la organización, así como facilitar la comunicación con alumnos con dificultades en esta área, etc.

Con todo esto, a grandes rasgos la educación en temas de nanotecnología está vigente a nivel global, sobre todo en los países desarrollados como son Estados Unidos en la NSF (National Science Foundation) que ha empezado con que la nanotecnología sea obligatoria en los colegios, incluido preescolar. Por esto, se han desarrollado nuevos cursos y experiencias de investigación utilizando la nanotecnología en los alumnos de licenciatura en las Universidades más grandes de USA. Las Universidades de Australia y Reino Unido son las primeras que tienen una licenciatura expresa en nanotecnología, sin embargo, se prevé que en la próxima década se siga implantando en muchas otras universidades del mundo (Goncalves, Martínez & Beltrán, 2014). De esta forma la nanotecnología está empezando a introducirse en el mundo de la medicina, y su tratamiento se puede usar para el Alzheimer y otras enfermedades neurodegenerativas. Los investigadores están avanzando en el desarrollo de nanopartículas, que sirvan de transporte nanotecnológico y, se pueda así, trasladar los factores del crecimiento al cerebro adecuadamente y no interactuar con otro tejido distinto. Esto se consigue a través de unos contadores moleculares que solo podrían tener parecido con receptores situados en la superficie de las neuronas, donde colocarían los factores. Este trabajo corresponde a la Nanotecnología en Biomedicina y, en un futuro seguramente será posible en prácticamente todas las áreas de la Medicina.

La nanotecnología es también aplicada en el sector biomédico, un grupo de investigadores españoles han fabricado un electrodo con capacidad de calcular

información eléctrica procedente de las neuronas mediante nanotubos de carbono. Consiguieron reducir el ruido que emitían estas señales de forma considerable, dando lugar a una señal mejorada. Los electrodos tienen multitud de funciones, aunque concretamente se van a usar en mejorar las neuro prótesis visuales que tienen su uso en personas con problemas de visión o ceguera total. Un equipo de científicos del MIT y de las universidades de Nueva York y Tokio ha demostrado cómo se podría entrar el cráneo y llegar al cerebro a través de la conexión de una red de nano-cables de polímero a vasos sanguíneos en el cuello. Las últimas técnicas descubiertas hacen posible la implantación de electrodos en el cerebro para reparar sentidos como la vista o el oído, parar los temblores ocasionados por el párkinson. El proceso que se realiza, es decir, “romper el cráneo”, indudablemente va a dañar tejidos cerebrales, puede crear un riesgo de infección y dejar cables que salgan de la cabeza hacia el exterior. Incluso, con el paso del tiempo después de la intervención, se pueden desarrollar cicatrices en las cercanías de los electrodos, dejándolos fuera del tejido cerebral vivo.

En términos generales la Educación en temas de nanotecnología es una realidad a nivel global, lo que ha estimulado la creación de nuevos cursos y experiencias en investigación en alumnos de licenciatura en las universidades más grandes. La tendencia, en resumen, está en formar a profesores y profesionales de la educación en temas de nanotecnología entregándoles herramientas didácticas para ser utilizadas en los centros educativos. Hemos de resaltar las diez aplicaciones más actuales de la nanotecnología: lentes de contacto de realidad aumentada, pantallas holográficas, potabilización del agua, conservación de alimentos, nano-baterías, baterías de carga ultrarrápida, nanomaterial bactericida, piel artificial, nanosensores y nanobot administradores de fármacos. Algunas de estas aplicaciones se conectan con nuestro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como las lentes de contacto de realidad aumentada o las pantallas holográficas, que serían de utilidad en diversidad visual y en trastorno del espectro autista, pero con la inversión necesaria podríamos imaginar la ayuda en la reparación del daño cerebral y medular en parálisis cerebral infantil o la ayuda a nivel coclear en diversidad auditiva, solo por resaltar algunas ideas. Por supuesto, todo esto requiere inversión e investigación, es por esto que la nanotecnología abre un mundo de posibilidades muy ilusionante para las personas con discapacidad, y así, por extensión en el mundo de la inclusión educativa, aportando la nanotecnología elementos que permitan la inclusión social y educativa de nuestros alumnos y alumnas.

5. CONCLUSIONES

La nanotecnología es el futuro, desde la propuesta del premio Nobel Richard Feynman ha tenido grandes avances en nuestra sociedad en diversos ámbitos de ella. Una revolución superior a la que la mecanización supuso en el siglo XIX.

Es evidente que la nanotecnología y todo lo que ella conlleva ha llegado a transformar la forma de ver nuestro mundo y, nuestro entorno en sí de una forma radical. Nuestra sociedad, bajo este hecho relativamente nuevo, ya no podrá ser vista igual y, por tanto, la educación tendrá que ser vista desde unos ojos muy distintos. Los docentes y toda la comunidad educativa tendrán que estar muy atentos a los cambios que se avecinan, e implantar en sus clases la nanotecnología de manera inclusiva; de alguna manera, asumir los cambios y aceptar el momento que estamos viviendo y que aún nos queda por vivir, puesto que se aproxima una gran revolución que será definitivamente la más transcendental y marcará el rumbo por el que queremos orientar a nuestros alumnos y alumnas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Correia, A. (Editor) (2008). *Nanociencia y Nanotecnología en España: Un análisis de la situación presente y de las perspectivas de futuro*. Madrid: Fundación Phantoms.
- Díaz, J. (2017). Eduscopi. Recuperado el 07 de 10 de 2019, de <http://www.eduscopi.com/comunicaciocientifica/2017/04/09/nanoinventum-es-posible-ensenar-nanotecnología-en-primaria/> *Revista Eduscopi*. vol. (15), pág.26
- Drexler, E.K. (2009). *La nanotecnología (límites de la ciencia)*. Barcelona: Gedisa
- Euro residente. (2013). *Euro residentes*. Recuperado el 2019, de https://www.euroresidentes.com/futuro/nanotecnologia/nanotecnologia_que_es.htm *Revista Euro residentes*. vol. (15), pág.5
- Goncalves, A., Martínez, M., & Beltrán, M. (2014). *¿Nanotecnología aplicada a la medicina?* En <https://sites.google.com/a/correo.unimet.edu.ve/tecnologia-y-sociedad-desarrollo-e-impacto/home/pagina-web-2/-nanotecnologia-aplicada-a-la-medicina>
- Mejías-Sánchez, Y. (2009). *La nanotecnología y sus probabilidades de aplicación*. La Habana: MINSAP.

- Mendoza-Uribe, G., & Rodríguez-López, J.L. (2007). La nanociencia y la nanotecnología: una revolución en curso. *Perf. latinoam.* [online]. 2007, vol.14, n.29, pp.161-186. ISSN 0188-7653.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista_isees* nº 8, diciembre 2010, 73-84
- Schulenburg, M. (2004). La nanotecnología, innovaciones para el mundo. *Comisión europea*, 58.
- Vega, N. (2015). Need of nanotechnology in education. *Science journal of Education*, p. 58-64.

CAPÍTULO 33

LOS ODS Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN FILOSOFÍA DE 1º DE BACHILLERATO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL CINE

Daniel Peres Díaz

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una propuesta de enseñanza/aprendizaje de los derechos humanos, bajo la referencia indispensable de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015; concretamente, en el marco de la asignatura de Filosofía impartida en 1º de Bachillerato, según los planes de estudio vigentes en la normativa nacional –Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato– y autonómica –Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado–.

La propuesta fue pensada para ser implementada en el marco de las prácticas curriculares del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Granada durante el mes de marzo de 2020. Por la situación derivada de la COVID-19 y la declaración del estado de alarma por parte del Gobierno de España el día 14 de marzo, la experiencia quedó interrumpida en su desarrollo intermedio, por lo que no se presentan aquí resultados definitivos (sí unas conclusiones preliminares). En concreto, las prácticas se desarrollaron en el centro educativo de carácter concertado *Colegio Salesiano San Juan Bosco*, ubicado en el histórico barrio del Zaidín (Granada). El contexto del aula era el de un grupo de 1º Bachillerato, de la rama de Ciencias Sociales y Humanidades, con un total de 27 alumnos de nivel socioeconómico medio (14 chicos y 13 chicas), 1 de los cuales estaba diagnosticado de dislexia (el cual ya contaba con una adaptación curricular no significativa).

Como resultado de la formación recibida en el MAES y el desarrollo de las prácticas curriculares, se diseñó –entre otros materiales– esta Guía Didáctica. Su finalidad es servir

de ayuda a la enseñanza/aprendizaje de los derechos humanos, con especial referencia a los ODS 4 –educación de calidad– y 10 –reducción de las desigualdades– por medio de recursos audiovisuales, concretamente, la película “Parásitos” (Bong Joon-ho, 2019), ganadora del Óscar a la mejor película en 2020. Volveremos a este punto en el apartado siguiente, pormenorizando el itinerario y la estrategia didáctica.

Antes, en todo caso, conviene realizar una justificación didáctica y filosófica de la pertenencia de la propuesta docente. Partimos de la base de que la educación es un derecho humano que contribuye indudablemente al desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la persona y la dignidad humana. La educación tiene la particularidad de que es necesaria, como requisito previo, para el desarrollo de cada uno de los objetivos de la Agenda 2030; en tal sentido, los derechos humanos expresados en esos objetivos necesitan de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que les permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven.

¿Por qué incardinar la experiencia docente en la asignatura de Filosofía? Entendemos que tal decisión resulta conveniente si se parte de la importancia, tanto individual como colectiva, de los valores éticos –libertad, igualdad, justicia, etcétera– asociados a los derechos humanos y que, a la postre, constituyen el fundamento último del marco de convivencia de las sociedades democráticas avanzadas (Pérez Serrano, 2005, p. 22).

Por ello, es importante que los estudiantes –ciudadanos en formación– conozcan las problemáticas asociadas a los derechos humanos en relación con el valor de la educación (Reimers & Villegas-Reimers, 2005, p. 95), de manera que los ODS no sean meras proclamas desconectadas de su sentido histórico y de la función universal que han de cumplir. De esta manera, se adopta aquí un enfoque de Educación en Derechos Humanos (EDH), cuyo objetivo a largo plazo es establecer una cultura donde los derechos humanos sean entendidos, defendidos y respetados desde una perspectiva crítica (Consejo de Europa, 2005, p. 19). Y es que los derechos humanos, y su plasmación más visible, a saber, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), hasta la formulación hoy contenida en estos ODS con vocación, también, universal, son hoy por hoy uno de los pocos referentes universales, una especie de reglas de juego o de código ético universal que la humanidad ha decidido darse a sí misma (Azkarate, Errasti & Mena, 2000, p. 13).

Por lo demás, aparece una razón vinculada a la actualidad política, a saber, la necesidad de dotarse de buenos argumentos para hacer frente a la emergencia de discursos

antipolíticos de corte autoritario en el seno de nuestras sociedades democráticas (Pérez Tapias, 2020). En tal sentido, los derechos humanos y las libertades fundamentales son, sin lugar a dudas, un buen escudo democrático; más concretamente, los derechos humanos se basan en el deseo de vivir una vida en la que se respeten y protejan la dignidad y valor inherentes de cada ser humano (Cohan, 1996). La ausencia de estos derechos no solo constituye una tragedia individual, sino que también crea condiciones de inestabilidad social y política a partir de las cuales germinan la violencia y los conflictos sociales, tanto en el interior de las naciones como entre ellas (ACNUDH, 2004, p. 2).

En este marco, el ejercicio de la política es indisociable de la condición de ciudadanía, cuya referencia, a su vez, nos sitúa en el discurso de los derechos humanos. Estos constituyen la base, susceptible de ser universalizada a todos los seres humanos, de una actividad política y educativa destinada a la promoción de la dignidad humana, en cuanto valor fundamental y estructurante de los mismos (Sadio Ramos, 2011, p. 3). Así, a la institución educativa le corresponde el gran desafío de promover, a través de todas sus iniciativas y actividades, la vivencia y el aprendizaje de esta ciudadanía democrática y comprensiva de los derechos humanos. Significa entonces que todos sus agentes deben ser conscientes de su poder transformador y de que las temáticas de la ciudadanía, de los derechos humanos e, incluso, de la interculturalidad (Pérez Tapias, 1996) deben ser parte de la formación de todos los profesores, los alumnos y otros sujetos implicados en los procesos de educativos, más allá de su consideración como un saber reducido a ciertos círculos expertos. Con ello, por lo demás, se da cobertura a otros ODS como el 16 –paz, justicia e instituciones sólidas–.

2. MÉTODO

La normativa autonómica aplicable a nuestra propuesta despliega una serie de posibilidades metodológicas a fin de concretar los contenidos curriculares, diferenciando entre “Estrategias metodológicas generales” y “Recursos didácticos”. En nuestro caso, se ha optado por usar el visionado de películas como eje central, con el apoyo de otros materiales más convencionales y, por supuesto, los recursos digitales. Desde el punto de vista de la organización metodológica, la estrategia didáctica se divide en cuatro pasos: (i) puesta a disposición de información técnica de la película y esbozo de objetivos y contenidos; (ii) actividades previas al visionado; (iii) actividades durante el visionado; (iv) actividades posteriores al visionado, con respuesta a las cuestiones formuladas.

2.1. Información técnica de la película y objetivos de la propuesta

FICHA TÉCNICA
Título original: Gisaengchung
País: Corea del sur, 2019. Duración: 132 min.
Director: Bong Joon-ho
Guion: Bong Joon-ho, Jin Won Han
Producción: Barunson/CJ Entertainment/TMS Comics/Tokyo Movie Shinsha (TMS)/CJ E&M Film Financing & Investment Entertainment & Comics
Fotografía: Kyung-Pyo Hong
Música: Jaeil Jung

FICHA ARTÍSTICA
Song Kang-ho (como Ki-taek)
Lee Sun-kyun (como Mr. Park)
Cho Yeo-jeong (como Yeon-kyo, la esposa del Sr. Park)
Choi Woo-shik (como Ki-woo, el hijo de Ki-taek)
Park So-dam (como Ki-jung, la hija de Ki-taek)
Jang Hye-jin (como Chung-sook, la esposa de Ki-taek)
Lee Jung-eun (como Moon-gwang, el ama de llaves de la familia Park)
Jung Ji-so (como Da-hye, la hija del Sr. Park)
Jung Hyeon-jun (como Da-song, hijo de Mr. Park)
Park Seo-joon (como Min, amigo de Ki-woo y extutor de la familia Park)

2.2.1. Sinopsis

La familia Kim, compuesta por el padre Kim Ki-taek, la madre Chung-sook, el hijo Ki-woo y la hija Ki-jeong, viven en un pequeño apartamento en el semisótano, trabajan en empleos temporales mal remunerados y luchan para llegar a fin de mes. El amigo de Ki-woo, Min-hyuk, que se está preparando para estudiar en el extranjero, le regala a la familia Kim una piedra de erudito (Gongshi) que se supone les traerá riqueza. Min-hyuk le sugiere a Ki-woo hacerse pasar por estudiante universitario para obtener su trabajo como tutor de inglés de la hija adolescente de la rica familia Park, Da-hye. Cuando el hijo mayor empieza a dar clases particulares a domicilio a la hija de los adinerados Park, ambas familias, que tienen mucho en común pese a pertenecer a dos mundos totalmente opuestos, comienzan a tejer una interrelación que tendrá resultados imprevisibles.

2.2.2. Objetivos y contenidos

OBJETIVOS	CONTENIDOS
a) Disfrutar del visionado de la película, aunque se trate de un contexto –Corea– aparentemente lejano. b) Reflexionar de forma crítica sobre los comportamientos adoptados por los personajes. c) Reconocer en el filme situaciones e imágenes vinculadas a contenidos filosóficos, tales como la lucha de clases, el arte como capital cultural o la educación como elemento distintivo de la élite. d) Analizar las emociones que mueven a los personajes a tomar sus decisiones. e) Estudiar el espacio como elemento de expresión de unos determinados valores.	a) La desigualdad social y las clases sociales. b) La familia como núcleo socializador del individuo. c) El espacio, la arquitectura y el urbanismo como elemento social diferenciador de clases. d) Los comportamientos, actitudes, emociones y valores de las diferentes clases sociales (y de las familias). e) La violencia y la lucha de clases.

2.2. Actividades previas al visionados

Con carácter previo al visionado del filme, se llevarán a cabo una serie de actividades a fin de aprovechar al máximo la actividad formativa. Además de facilitar la ficha técnica de la película y una breve sinopsis argumental, en la sesión previa al visionado se llevarán a cabo las siguientes actividades:

- Primera aproximación.* En aras de hacer más interesante el visionado del filme, se comentarán algunos detalles o curiosidades de su rodaje. Por ejemplo, resulta interesante conocer que el director de la película se inspiró en su propia vida para escribir el guion, o que la compra de una vivienda como la de la familia Park requeriría cobrar 540 veces el salario promedio en Corea del Sur²⁹ (5').
- Contextualización del filme.* Una vez realizada esa aproximación, es pertinente contextualizar la película, acercándola en este sentido a la realidad cotidiana de los alumnos. En este apartado, se explicará brevemente el contexto social y económico de Corea del Sur, país en el que se desarrolla la acción, conectándolo con lo que ocurre en nuestro entorno (por ejemplo, preguntando a los alumnos las diferencias socioeconómicas que perciben en

²⁹ “Parasite: curiosidades de ‘la mejor película del 2019’ que no te puedes perder”, *La República*, 26 de diciembre de 2019. Disponible en: classroom.google.com/w/NDMyNjM4NTY3OFpa/t/all.

los barrios de su ciudad). Se utilizará una noticia de prensa como recurso pedagógico³⁰ (15’).

- c) *Los personajes*. Aunque ya están recogidos en la ficha técnica, se explicará al alumnado quiénes son los personajes de la trama, aunque sin revelar sus personalidades y comportamientos, pues ello restaría eficacia al visionado. Así, simplemente se presentaría a las dos familias (Kim y Park), para facilitar la entrada en escena (5’).
- d) *Temáticas para trabajar en el aula*. Se trabajarán los objetivos y contenidos de los apartados 3 y 4. De un modo general, se pretende que el alumno sea capaz, gracias al visionado de la película, de reflexionar sobre la problemática de la desigualdad social y la existencia de diferentes clases sociales en el marco del análisis de los derechos humanos, fundamentalmente mediante el análisis del aspecto y comportamiento de los protagonistas, y de las temáticas abordadas. De forma secundaria, se evaluará positivamente a los alumnos que, además, sean capaces de analizar las problemáticas planteadas a nivel estético, esto es, analizando las imágenes de la película (20’)³¹.
- e) *Detalles en los que fijarse*. Se darán indicaciones sobre detalles en los que conviene detenerse especialmente, a efectos de conseguir una mejor comprensión del “subtexto” y del “contexto”. En este sentido, es muy importante fijarse en la vestimenta, el aspecto físico de los personajes, los planos, el encuadre, o el espacio físico y urbano, pues detrás de todos estos elementos encontraremos un soporte idóneo para comprender las acciones de los personajes (10’).
- f) *Dudas a resolver*. Finalmente, se procederá a un turno de dudas, sugerencias o comentarios (5’).

2.3. Actividades durante el visionado

³⁰ “La creciente desigualdad en Corea del Sur, nacer con cucharas de oro o de plata en la boca”, *El Blog Salmón*, 1 de diciembre de 2019. Disponible en: <https://www.elblogsalmon.com/entorno/creciente-desigualdad-corea-sur-nacer-cucharas-oro-plata-boca>. Debe señalar que Corea del Sur, a pesar de su especificidad como país de Asia-Pacífico, es un ejemplo ilustrativo de desarrollo capitalista y, al mismo tiempo, nicho de desigualdad social.

³¹ La idea nuclear que articula los diferentes ejes de discusión se sitúa en las clases sociales como elementos estructuradores de nuestras sociedades capitalistas contemporáneas. Se trata de que los alumnos tengan una aproximación a esta problemática a partir no solo de las diferencias económicas, sino también culturales, que identifican a las diferentes clases sociales, abordando, por tanto, el problema de la desigualdad.

El visionado de la película se hará en casa, facilitando el acceso a tal efecto. En clase se proyectarán únicamente escenas específicas, o fotogramas determinados, a efectos de contextualizar mejor el debate. A la hora del visionado, se le indicará al alumno que se fije en detalles específicos, tales como:

- a) Los comportamientos de los diferentes personajes, anotando en la medida de lo posible aquellos aspectos de su carácter y acciones que más llamen la atención en relación a los contenidos trabajados.
- b) El subtexto, es decir, los pensamientos, emociones, motivos de los personajes. Se valorará especialmente que el alumnado sea capaz de relacionar ese subtexto con la acción explícita.
- c) Las imágenes como reflejo de la sociedad de clases. Se trata de que el alumno vaya avisado de la importancia de la imagen para representar y transmitir un conjunto de valores, ideas, derechos.

2.4. Actividades después del visionado

En relación a las actividades posteriores al visionado, se descarta el uso del cuestionario por ser “Parásitos” una película que da mucho más juego a la elaboración, frente a la respuesta de una serie de cuestiones cerradas. En todo caso, las actividades a realizar en clase son fundamentalmente tres:

- a) Análisis de los personajes a partir de un fragmento de conversación.
- b) Análisis de las temáticas/contenidos a partir de imágenes.
- c) Reflexión libre a partir de unas preguntas dadas por el profesor.

2.4.1. Primera actividad (fragmento de conversación)

Lee el siguiente fragmento de la conversación entre el Sr. Park y la Sra. Park, y responde a las preguntas que se plantean a continuación:

Sr. Park: *Espera un momento. ¿De dónde viene ese olor?*

Sra. Park: *¿Qué olor?*

Sr. Park: *El olor del Sr. Kim.*

Sra. Park: *¿Sr. Kim?*

Sr. Park: *Sí.*

Sra. Park: *No sé a qué te refieres.*

Sr. Park: *¿En serio? Debes haberlo oído. Ese olor que emana del coche, ¿cómo describirlo?*

Sra. Park: *¿El olor de un anciano?*

Sr. Park: *No, no, no es eso*

Sra. Park: *¿Qué es? ¿Como un rábano viejo?*

Sr. Park: *No. ¿Sabes cuando hierves un trapo? Huele a eso. De todos modos, aunque siempre parece estar a punto de cruzar la línea, nunca lo hace. Eso es bueno. Le daré una oportunidad.*

Sra. Park: *Sí.*

Sr. Park: *Pero ese olor cruza la línea. Se desplaza hasta el asiento trasero.*

Sra. Park: *¿Tan malo es?*

Sr. Park: *No lo sé. Es difícil describirlo. Pero a veces lo hueles en el metro. Hace años que no cojo el metro. La gente que viaja en metro tiene un olor especial.*

¿Qué piensas que quiere expresar el director del filme con esta metáfora sobre el olor y las clases sociales? ¿Qué repercusiones tendrá esta cuestión en el desenlace de la película? ¿Podrías relacionar las cualidades físicas y las actividades (por ejemplo, el estudio del inglés o el arte como ejemplos de “clase alta”) que llevan a cabo los personajes con su pertenencia a una determinada clase social? ¿Cómo relacionarías esto con el tema de los derechos humanos estudiados en clase?

2.4.2. Segunda actividad (análisis de imágenes)

Observa las siguientes imágenes y contesta a las preguntas que se plantean a continuación:

Figura 1.

Ki-woo y Ki-jung en el baño del sótano donde viven con sus padres, único lugar en el que captan señal “wifi”.

Figura 2.

La casa de la familia Park.



¿Qué diferencia aprecias, a primera vista, entre estas dos imágenes? Describe dos o tres situaciones de la película vinculadas al espacio, el urbanismo o, sencillamente, los recursos, que expresen las diferencias de clase entre la familia Park y la familia Kim (por ejemplo, la escena de la lluvia en la que se inunda el sótano de los Kim), y que puedas relacionar con la temática de los derechos humanos o los ODS.

2.4.3. Tercera actividad (ensayo libre)

La actividad consiste en la realización de un ensayo libre (máx. 700 palabras) en el que sea posible relacionar una posición personal con la problemática de los derechos humanos y la consecución de los ODS para el año 2030. A modo de sugerencia, y para ayudar al alumnado a realizar esta tarea, sería interesante partir, quizá, de la *Teoría de la clase ociosa* (Veblen, 2014) y plantearse qué elementos de cultura, consumo y ocio diferencian a ambas familias. También el significado de “Parásitos”, puesto que, en cierto sentido, ambas familias lo son. La familia Kim porque miente y se inventa una serie de roles para poder vivir lujosamente como los Park, y estos últimos porque, en definitiva, son incapaces de llevar a cabo las tareas del día a día y necesitan “contratar” a otros para sobrevivir. A modo de ejemplo para guiar y estimular el debate, se podrían emplear las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la película se titula “Parásitos”? ¿Quiénes son los parásitos? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias hay entre las familias, sus gustos, sus empleos, sus recursos, sus casas?

- ¿Qué pensáis de los hijos de la familia Park? ¿Son consentidos? ¿Son el arte o la enseñanza del inglés valores de alta clase?
- ¿Qué representa para vosotros la escena de la lluvia? ¿Cómo expresa el director en el espacio, las calles, la arquitectura, la diferencia entre ambas familias y, por tanto, entre ambas clases?
- ¿Hay diferentes estándares morales entre ambas familias? Piénsese en la escena en la que los Kim se quedan solos en la casa y se emborrachan.
- ¿Por qué Ki-taek explota de rabia al final y arremete con violencia contra el señor Park?
- ¿Qué os dice el mensaje final de Ki-woo? ¿Es un mensaje esperanzador o reproductor de las estructuras de desigualdad social?

3. RESULTADOS

La interrupción de la experiencia docente por el COVID-19 no permite extraer resultados cuantitativos definitivos. Sin embargo, en el apartado siguiente, se discute la viabilidad de la propuesta docente y su interés académico-pedagógico; y en el apartado relativo a las Conclusiones se bosquejan algunas consideraciones preliminares.

4. DISCUSIÓN

Para la evaluación de la actividad final se diseñó una rúbrica a fin de comprobar la adquisición de las correspondientes competencias clave, sobre todo, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), a la postre la más trabajada. La rúbrica constaba de cuatro indicadores y tres grados de consecución:

INDICADORES	Grado de consecución ALTO	Grado de consecución MEDIO	Grado de consecución BAJO
Corrección gramatical y estilo	El alumno es capaz de redactar el texto con un lenguaje sencillo y claridad expositiva.	El alumno es capaz de redactar el texto con un lenguaje sencillo, pero adolece de falta de claridad en algunas partes.	El alumno no es capaz de redactar el texto con un lenguaje sencillo y adolece de falta de claridad.
Argumentación y capacidad relación con el filme	El alumno justifica adecuadamente su razonamiento, enlazando unas ideas con otras de forma coherente y relacionando	El alumno justifica adecuadamente su razonamiento, enlazando unas	El alumno tiene dificultades para justificar adecuadamente su razonamiento.

	las ideas con momentos o secuencias del filme.	ideas con otras de forma coherente.	
Nivel de análisis	El alumno analiza el filme a nivel de personajes, a nivel de la trama y a nivel de la imagen.	El alumno analiza el filme a nivel de personajes y a nivel de la trama.	El alumno analiza el filme a nivel de personajes o a nivel de la trama.
Contenido original y perspectiva crítica	El alumno ofrece una perspectiva crítica y original sobre el filme.	El alumno ofrece una perspectiva parcialmente crítica y original sobre el filme.	El alumno no ofrece una perspectiva crítica y original sobre el filme.

De la observación realizada en clase se desprende el interés del alumnado y la alta participación cuando se introducen elementos audiovisuales en el estudio de los contenidos. En términos comparativos, durante las tres semanas anteriores, en las que asistí como observador a las clases impartidas por el docente titular de la asignatura, se constata un aumento más que notable de la participación en clase. Frente a las sesiones convencionales, construidas a partir de la clase magistral, se evidencia el interés del alumno por participar cuando se parte de sus intereses y se trabaja con los contenidos con medios más centrados en la imagen. Ello no debe hacernos perder la importancia del texto escrito, si bien una asignatura como Filosofía, ubicada además en 1º de Bachillerato, donde hay mayor libertad de programación didáctica, resulta propicia para impulsar estas metodologías.

Tras la interrupción del período de prácticas, por causas de fuerza mayor derivadas de la declaración del estado de alarma por el Gobierno español el día 14 de marzo, el docente de la asignatura me comunicó que la actividad fue entregada por la práctica totalidad de los alumnos (más del 90%). Y ello a pesar de que se trataba de una actividad optativa, en la que yo ya no podría realizar el seguimiento correspondiente por haber concluido mi relación de docente en prácticas con el centro educativo.

5. CONCLUSIONES

De esta propuesta didáctica –que adopta la forma de Guía Didáctica y que fue finalmente incorporada a una Unidad Didáctica completa– se pueden sacar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el alto grado de interés del alumnado por la propuesta didáctica. Este aspecto queda demostrado por varios ítems como elevado nivel de participación en

términos comparados, la entrega voluntaria de actividades incluso en período de confinamiento y sin haber terminado todo el itinerario, o, si se me permite, los comentarios informales que el alumnado me hacía llegar en los horarios de descanso o entre clases.

En segundo lugar, de los debates que tuvimos en clase, convenimos como opinión mayoritaria y bien fundamentada, que la educación es un aspecto esencial para la consecución de mayores cotas de igualdad social y política. Los aspectos reflejados en el filme fueron inteligentemente apreciados por la mayoría del alumnado. Como dato curioso, hay que destacar que la práctica totalidad se identificaba con la familia Kim en todos los aspectos, a pesar de que, salvando las distancias, muchos de ellos disfrutaban de ventajas sociales más parecidas a las de la familia Park.

En tercer lugar, la importancia de comprender los derechos humanos y los ODS como un todo indisociable y sistemático. A las recurrentes preguntas y debates formulados en clase, se contestaba en repetidas ocasiones dando cuenta de cómo no eran posibles soluciones locales, parciales, sino que la desigualdad, la educación y la dignidad de la persona, requieren de una defensa firme de todo el conjunto de derechos humanos.

Y, en cuarto y último lugar, aunque es una conclusión muy preliminar, susceptible de ser confirmada o no con más experiencias de este tipo, sorprende la capacidad del alumno para trabajar con imágenes. Su capacidad de análisis es mayor, en términos generales, al entrar en contacto con escenas o secuencias concretas, lo que parece, *a priori*, derivar en una correlativa dificultad narrativa para entender el texto escrito.

REFERENCIAS

Bibliografía y filmografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) (2004). *ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades para escuelas primarias y secundarias*. https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/10_2011/1729.pdf [consultado el 28 de abril de 2020].
- Azkarate, G., Errasti, L. & Mena, M. (2000). *Materiales para la educación en Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para diferentes áreas y líneas transversales*, Vitoria-Gasteiz, Ararteko.

- Cohan, W. (1996). “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”, *Aula*, 8, pp. 141-151.
- Consejo de Europa (2005). *COMPASS. Un manual de Educación en Derechos Humanos con jóvenes*.
<file:///C:/Users/Portatil/Desktop/M%C3%A1ster%20educaci%C3%B3n/TFM/Compass.pdf> [consultado el 28 de abril de 2020].
- Pérez Serrano, G. (2005). “Derechos humanos y educación social”, *Revista de Educación*, 336, pp. 19-39.
- Pérez Tapias, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, Madrid, Anaya.
- Pérez Tapias, J.A. (8 de enero de 2020). “Lo inédito viable frente a la antipolítica recusable”, *CTXT. Contexto y Acción*.
<https://ctxt.es/es/20200108/Firmas/30443/Jose-Antonio-Perez-Tapias-tribuna-investidura-gobierno-coalicion-PSOE-UP.html> [consultado el 28 de abril de 2020].
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E., (2005). “Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático”. En Espinola, V. (ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 90-107.
- Sadio Ramos, F. (2011). “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y formación continua del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (1), pp. 1-9.
- Veblen, T. (2014). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid, Alianza.
- Young-Hwan, J. (productor) & Bong Joon, H. (director). (2019). *Parásitos* [cinta cinematográfica]. País: Corea del Sur.

Legislación

- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 122, Sevilla, 28 de junio de 2016.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, Madrid, 4 de mayo de 2006.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, núm. 20, Madrid, 23 de enero de 2008.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, Madrid, 30 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, 3 de enero de 2015.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, 29 de enero de 2015.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 145, Sevilla, 29 de julio de 2016.

CAPÍTULO 34

LA GESTIÓN DE LAS COMISIONES DE HETEROIDENTIFICACIÓN PARA EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A PARTIR DE LAS POLÍTICAS DE CUOTAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ (UFC)

Isabela Aguiar da Silva

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como objetivo analizar las Comisiones de heteroidentificación como herramienta de gestión para complementar el proceso de admisión para aspirantes cuotistas en la Universidad Federal de Ceará (UFC), con la finalidad de reducir el número de fraudes que fueron identificados a lo largo de los ocho años en el sistema de cuotas. Las Comisiones son una novedad en la gestión del ingreso a la universidad y si explica porque las cuotas raciales por sí solas garantizan sólo las vacantes, sin garantizar que los verdaderos receptores de esta acción afirmativa las disfruten. Como herramienta pedagógica de gestión, las Comisiones forman parte de una responsabilidad social universitaria, para gestionar las acciones afirmativas de equidad en el ingreso, con la mirada puesta en sus efectos en la lucha contra el racismo, los prejuicios y la reducción de las injusticias sociales que la política de cuotas puede desencadenar, aunque sea a largo plazo. El carácter sociopolítico de la Comisión implica el reconocimiento de las universidades sobre sus errores y omisiones sobre casos de fraudes, desde la falta de control, la espera de normativas federales que apoyen el certamen, basadas en la autonomía para excluir y omitir sobre la inclusión. Es una oportunidad de reeducación de la gestión universitaria, por la capacidad de la institución para autocriticarse y aplicar una gestión democrática radical.

2. MÉTODO

En Brasil, la Ley de Cuotas (Nº 12.711) se aprobó en agosto de 2012, como política pública de acción afirmativa en la enseñanza superior, después de más de una década de discusión y muchas polémicas. Esta medida, legal y obligatoria, determina que las

Universidades, Institutos y Centros Federales reserven el 50% de sus plazas para los estudiantes de las escuelas secundarias públicas (escuelas preparatorias en México). Entre ellos, habrá un porcentaje especial reservado para los estudiantes negros (autodenominados "marrón" o "negros") y los indígenas. Este porcentaje se definirá por la presencia de estas poblaciones en el territorio de la Institución de Educación Superior (IES), según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) que tiene las mismas funciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México. El principal criterio de la ley es la "autodenominación" de los aspirantes para competir por una vacante en el examen con plazas reservadas para este grupo, pero las universidades tenían autonomía para utilizar herramientas para hacer la confirmación de la veracidad de esta "autodenominación", pero la mayoría de las IES, no lo hizo.

Hay algunas hipótesis para ello, porque envolvía, por lo menos, en la re-discusión de conceptos como raza, racismo, mestizaje e identidades; implicaba en el reconocimiento de los matices coyunturales que las categorías raciales, como la categoría marrón, sufren teniendo como motivación el acceso a las políticas públicas; involucraba en el reconocimiento de la diversidad de experiencias de las instituciones federales y, finalmente, en la atención a las conflictivas las relaciones entre los protagonistas de la acción afirmativa, los movimientos sociales, especialmente el movimiento negro, y algunas instituciones públicas (Dias, 2018, p.11). Implicaciones estas, que involucraron todo el proceso de discusiones de la ley e quizá volverían a recaer sobre las universidades la palabra final.

Cabe señalar que las universidades públicas de Brasil eran, y en cierta medida siguen siendo de élite, hubo avances gracias a las políticas públicas de inclusión y permanencia que fueron implementadas, pero el panorama ha cambiado a pasos lentos. Los negros siguen estando subrepresentados en las universidades públicas brasileñas, ya que representan el 50,3% de los estudiantes, aunque corresponden al 55,8% de la población, según datos del IBGE en 2018. Por otra parte, la tasa de ingreso a la educación superior sigue siendo inferior a la de la población blanca (IBGE, 2019).

El reporte "Las desigualdades sociales por color o raza en Brasil" del IBGE (2019), también muestra que otras tasas de educación han mejorado entre la población negra desde 2016, como la disminución de la deserción escolar y el aumento de la educación superior. Sin embargo, cuando se comparan estas cifras con los índices de la población blanca, la desigualdad racial sigue latente. A partir del sencillo mecanismo de la "autodeclaración" empezaron a surgir los fraudes en el sistema de cuotas, es decir,

muchos sujetos que socialmente son vistos como blancos por sus apariencias y gozan de ciertos privilegios de la población blanca en Brasil, se “autodeclaran” como “marrones” para acceder al sistema de cuotas, numerosos casos utilizaron el argumento de la ascendencia: "porque me considero marrón, además de provenir de una familia de ascendencia negra, con claras huellas de afrodescendencia" (caso ocurrido en 2019³², de una estudiante de piel blanca, rubia y de ojos verdes, del curso de Química de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)).

La mayoría de las denuncias de fraude fueron hechas por las principales víctimas, los negros, los estudiantes negros de varias universidades comenzaron a comunicar a las universidades y asociaciones representativas, de posibles fraudes cometidos por sus compañeros de clase. Si nota en este momento, la omisión de los directivos y profesores, quizá motivados por la ausencia de normas específicas, sea un motivo de rechazo o resistencia para llevar a cabo el procedimiento de validación de los aspirantes, o por otro lado, porque consideren el principio de la presunción de veracidad de la “autoafirmación”.

Hay dos elementos vinculados a este problema: la falta de información y la noción equivocada de lo que es "mérito". La primera se refiere al hecho de que, históricamente, el tema racial siempre ha sido poco discutido en los espacios educativos (formales y no formales) y, por lo tanto, una parte significativa de la población sigue sin estar informada sobre las cuotas en general, pero especialmente sobre las cuotas raciales (Dias, 2018, p.116).

Como Dias (2018), la segunda es porque el sistema de cuotas fue concebido a partir de muchos esfuerzos de diversos segmentos del movimiento negro antirracista y de grupos de profesionales de la educación que guiaron la democratización del acceso a la educación superior. Hay una parte de la sociedad brasileña que todavía cree que "todos somos iguales" porque viven en un país "mestizo", pero el racismo es una marca evidente y duradera de la esclavitud en Brasil.

A modo de aclaración, en el caso de los indígenas, se requiere un Registro Administrativo de Nacimiento Indígena (RANI), expedido por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). En el caso de las personas con discapacidad, se requiere un informe

³² Nota oficial sobre la acción de la UFRJ sobre los informes de fraude de cuotas raciales. Disponible en: <http://www.macaefufrj.br/index.php/8-news/2966-nota-oficial-sobre-providencias-da-ufrrj-acerca-das-denuncias-de-fraudes-em-cotas-raciais>

³³ La lucha contra los defraudadores de cuotas raciales en las universidades públicas. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51581715>

médico actualizado y exámenes que demuestren la discapacidad, y existe una comisión multiprofesional para la evaluación médica.

En 2015, hubo una importante audiencia pública de la Comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa (CDH) con la participación del movimiento negro, que sugirió tipificar el delito de fraude en el sistema de cuotas, en este encuentro, la principal petición fue para que el gobierno federal creara mecanismos para castigar a los estafadores. El papel de los movimientos sociales fue fundamental para la vigilancia de la aplicación de las cuotas en las universidades públicas. En 2018, el Ministerio de Planificación, Desarrollo y Gestión/Secretaría de Gestión de Personas del gobierno federal, publicó la Ordenanza Normativa No. 4, de 6 de Abril de 2018, que regula el procedimiento de heteroidentificación complementaria a la autodeclaración de los candidatos negros, con el fin de llenar las vacantes reservadas en concursos públicos federales, de acuerdo con la Ley N° 12.990 del 9 de junio de 2014.

Esta normativa federal que regula la Comisión de heteroidentificación para los concursos en órganos federales, fue la impulsora para la creación de las Comisiones en las universidades, en 2019, se creó la Comisión en la UFC, el procedimiento de heteroidentificación para los candidatos a las cuotas reservadas para negros y marrones está previsto en la convocatoria n° 02/2020 PROGRAD/UFC. Como las políticas públicas también son herramientas pedagógicas para los gestores, sus fallas y logros sirven de aprendizaje participativo, en donde “la comunicación es un proceso vital para crear una conectividad entre las distintas áreas” (Rosario-Muñoz, 2010, p. 96), que sirve para “incentivar el mejoramiento continuo, innovar constantemente en todos los niveles y escuchando a todas las partes” (Araujo, 2010, p.140) y analizar “la naturaleza ética de la toma de decisiones, la formación de grupos de poder y el tipo de racionalidad comunicativa que se construye por parte de quienes la dirigen” (Rosario-Muñoz, 2010, p.98).

2.1. La gestión de acuerdo al modelo educativo, académico y de las configuraciones estructurales en la UFC

Los modelos y las configuraciones son importantes para entender como está basada la gestión de la universidad porque el “modelo educativo es una guía básica del trabajo académico de las funciones sustantivas, se convierte en un aspecto crucial, especialmente por lo que se refiere al diseño de los currículos de la oferta educativa” (Villa, et al, 2003,

p. 66), por lo tanto, podemos conocer, por ejemplo, si hay reflexiones/acciones sobre el plan de estudios en el campo de la educación antirracista en la UFC, el modelo académico se refleja en la forma en que la universidad se organiza para impartir los programas de estudio, consecuentemente, saber cómo se hace la gestión de la diversidad y de talentos para mejorar la calidad de las universidades que está asociada a su pertinencia con la diversidad cultural y cómo la configuración estructural predominante en la universidad contribuye al logro de sus objetivos institucionales.

2.2.1. La Universidad Federal de Ceará (UFC): su configuración estructural, modelo educativo y académico

La Universidad Federal de Ceará, con sede en la ciudad de Fortaleza, capital del Estado de Ceará, fue creada por la Ley N° 2.373, de 16 de diciembre de 1954, es una institución federal de enseñanza superior, constituida como una autarquía educativa de régimen especial y vinculado al Ministerio de Educación, trata de cumplir con el principio de inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión. La UFC es un brazo del sistema de Educación Superior de Ceará y su actuación se basa en todo el territorio cearense y está compuesta por siete campus. La población de Ceará, según la Encuesta nacional por muestreo de hogares (2018) de IBGE, Ceará tiene 9.073 millones de habitantes: Blanca - 2.561 millones (28,23%), Negros - 480 mil (5,29%), Marrón - 5.962 millones (65,71%). Su organización y funcionamiento son regulados por las disposiciones contenidas en los siguientes documentos jurídicos: a) Estatuto, que contiene las definiciones y formulaciones básicas; b) Reglamento General, que regulará, a partir del Estatuto, todos los aspectos comunes en la vida universitaria. Es constituida por departamentos que serán coordinados por los Centros Universitarios y facultades. La administración y coordinación de las actividades universitarias se llevará a cabo en dos niveles: Administración Superior y Administración Académica. A partir de esta breve descripción, se conocerá la configuración estructural, el modelo educativo y académico de la UFC.

De acuerdo con Mintzberg (2008), se puede clasificar cualquier organización, según a un conjunto de cinco configuraciones: estructura simple, burocracia maquina, burocracia profesional, estructura divisional y adhocracia. La identificación de esta clasificación, a su vez, presupone el análisis de tres características básicas de la

configuración: mecanismo principal de coordinación, parte clave de la organización y tipo de descentralización.

Los mecanismos de coordinación se utilizan para explicar las formas en que las organizaciones coordinan su trabajo, la parte clave de la organización, en cada configuración, es la que se destaca porque es la que toma las principales decisiones, y por los tipos de descentralización, que se refiere a la medida en que los no administradores controlan los procesos de toma de decisiones.

A partir de la investigación realizada por Moreira (2019), que analizó cómo la configuración organizativa predominante en la UFC contribuye al logro de sus objetivos institucionales y hasta punto proporciona más dificultades o facilidades para su consecución. Se hará una síntesis de los resultados de la configuración dominante, haciendo un hincapié sobre la gestión de la diversidad, de talentos, conocimiento y de la educación antirracista.

Al tratar de identificar los problemas producidos por la configuración estructural en la UFC, se verificó que es configuración híbrida (burocracia maquinal y profesional), y ha proporcionado algunas dificultades para el logro de los objetivos institucionales: el retraso en la toma de decisiones, el fuerte conservadurismo y la falta de autonomía y flexibilidad causada por el fuerte aparato tecnocrático presente (Moreira, 2019, p.93). Los problemas relacionados a la estructura híbrida fueron:

- a) La complejidad estructural: puede obstaculizar la gobernanza, por la dificultad de planificar y coordinar;
- b) El conservadurismo: puede dificultar los cambios y las innovaciones inherentes a la universidad;
- c) La dimensión política: la lucha por el poder en los colegiados;
- d) Burocratización: promueve un largo proceso de toma de decisiones;
- e) Falta de autonomía y flexibilidad: autonomía no corresponde a la realidad tal como se practica, principalmente, la financiera. La falta de flexibilidad en la obediencia de la universidad a las normas federales cuyas determinaciones no tienen en cuenta las especificidades de la UFC;
- f) Control externo: interferencia a la autonomía de la universidad.

Al tratar de conocer los facilitadores relacionados por la configuración estructural de la UFC, se presentaron pocos facilitadores dentro de la actual configuración híbrida. La propia burocracia, si bien se presenta como una barrera, se destaca como necesaria para

mejorar las prácticas de enseñanza, ya que la Universidad aún carece de un nivel de estandarización que guíe mejor sus prácticas (Moreira, 2019, p.93).

La investigación fue señalada como la actividad-fin más beneficiada por la configuración estructural de la UFC, gracias al espíritu emprendedor que fomentan las políticas públicas, especialmente la CAPES (parecido al CONACYT), a pesar de las advertencias hechas al llamado "productivismo académico" (Moreira, 2019, p.92).

Según el reglamento de la UFC, el modelo educativo está estructurado en conformidad con las disposiciones de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (Ley 9.394/96), la Resolución de la CNE/CP N° 1, de 15 de mayo de 2006, por la que se establecen las directrices del plan de estudios nacional (DCN) para los cursos de la universidad. El modelo educativo que se aplica en la UFC es con el enfoque por competencias. El plan de estudios de cada curso abarcará una secuencia ordenada de asignaturas, jerarquizada por medio de prerrequisitos, cuya integralización dará derecho al certificado correspondiente. El control de la integralización curricular será realizado por el créditos-hora. Los cursos de licenciatura tendrán como objetivo la formación básica y profesional del estudiante, desarrollado en dos ciclos integrados de estudios, llamados, respectivamente, Ciclo Básico y Ciclo Profesional. La evaluación del rendimiento escolar se hará por asignaturas y, cuando sea necesario, desde la perspectiva de todo el curso, abarcando siempre la asistencia y la eficiencia, ambas eliminatorias. La investigación en la Universidad seguirá un programa general de líneas prioritarias que, una vez cumplidas, no impedirán otras iniciativas de los departamentos. Los cursos y los servicios de extensión se planificarán y ejecutarán por iniciativa de la Universidad o a petición de los interesados. En el caso de un curso de licenciatura con dos o más habilitaciones en virtud del mismo título, a elección del estudiante, en el anverso del título contendrá el título general correspondiente al curso, especificando en el reverso las habilitaciones.

Debido al fuerte conservadurismo presente en la configuración estructural de la UFC (Moreira, 2019, p.93), se ve reflejado también en la renovación de la organización curricular, que da poco protagonismo al estudiante. Como señala Vallaeys (2009) deberían las carreras profesionales redefinirse en términos de competencias para la solución de los problemas sociales, lo que permitirá estimular mayor flexibilidad en las tres funciones sustantivas, formación basada en problemas, aprendizaje servicio, inter y transdisciplinariedad (p.96).

En el estatuto de la UFC y en algunos planes consultados, no hay ninguna indicación sobre educación antirracista, cabe señalar que en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), hay la recomendación para considerar en los modelos educativos la diversidad étnico-racial (Incluido por la Ley N° 12.796 de 2013). En la página electrónica de la UFC, hay una nota sobre el 1er Encuentro para la Promoción de la Igualdad Racial, realizado en 29/11/2019. El evento tuvo lugar en la Facultad de Derecho de la UFC y reunió a estudiantes, investigadores y miembros de movimientos sociales. En donde se ha abierto el Foro de Acción Afirmativa y Educación para las Relaciones Étnico-Raciales de Ceará, que es una red interinstitucional para articular las universidades públicas (federales y estatales) de Ceará.

Por fin, la gestión educativa en la UFC aún no ha acompañado la política pública en su totalidad, la Comisión de heteroidentificación fue creada en 2019, después de denuncias de fraudes al Ministerio Público, las palabras del rector fueron “la UFC entiende que, como ejecutora de una política pública, y ante las quejas, tiene el deber institucional de mejorar el sistema de ocupación de las vacantes en reserva” (nota de la rectoría, 15/6/2019).

La estructura organizacional sobre la cual funciona el modelo académico de la UFC, procedente del Modelo Educativo ya planteado, se caracteriza por la administración superior y académica, son las responsables por la administración y coordinación de las actividades universitarias se llevan a cabo.

El proceso de toma de decisiones en la UFC se lleva a cabo esencialmente a través de su estructura colegiada, tanto en la administración superior como en la administración académica en el estatuto de la UFC. En la estructura de la administración superior, están las coordinaciones, son unidades administrativas directamente vinculadas a la Oficina del Rector, responsables de los procedimientos administrativos actuales de la institución. En la UFC, son siete y sirven a las áreas de administración, enseñanza, extensión, relaciones internacionales, asistencia escolar y recursos humanos. Cada pro-rector, así como sus coordinadores, ocupan cargos de Comisión por cuatro años, durante los cuales cada Rector es elegido para administrar la institución. Las coordinaciones están interconectados para satisfacer las demandas de los sectores, departamentos y otras unidades administrativas de la universidad. La tecnoestructura está representada por tres coordinaciones ligados a actividades finales (pro-rectorado de licenciatura; pro-rectorado de investigación y posgrado y pro-rectorado de extensión), porque están fuertemente

vinculados a la evaluación externa y su fuerza para estandarización (Monteiro, 2019, p. 90).

Como la toma de decisiones es función principalmente de los colegiados (descentralización vertical) y estos colegiados según el estatuto de la UFC (2020), son compuestos de un 70% por docentes (descentralización horizontal), se puede decir que hay una representación del núcleo de operaciones en la toma de decisiones universidad, característica típica de la burocracia profesional, aunque estas decisiones se rigen por la legislación pertinente y por los órganos de control de la administración pública, según Monteiro (2019), en la UFC, hay una estructura altamente descentralizada vertical y horizontal, también propio de la burocracia profesional.

La administración académica está configurada por departamentos que están coordinados por Centros o Facultades (ejecutivos). Los departamentos constituyen la fracción más pequeña de la estructura universitaria, a todos los efectos de organización administrativa y didáctico-científica, así como de distribución de personal. Para asegurar la autonomía didáctico-científica de la UFC, corresponderá al Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión decidir, dentro de los recursos presupuestarios disponible, sobre: a) creación, expansión, modificación y extinción de cursos; b) la ampliación y la disminución de las vacantes; c) La elaboración del programa de cursos; d) La programación de las actividades de investigación y de extensión; e) la contratación y el exoneración de profesores; f) planes de carrera de la enseñanza. La toma de decisiones de la administración académica también es realizada de manera colegiada.

El organigrama de la administración académica presenta una base compuesta por 22 unidades académicas entre facultades (5), centros (8), institutos (4) y campus (5). Esta base diversificada y amplia representa el núcleo de operaciones, que es responsable por las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Tratado como la parte clave por Monteiro (2019), el núcleo de operaciones representa la parte en que provienen las decisiones en la UFC, que tiene una fuerte autonomía, constituido substancialmente por los profesores (descentralización horizontal). Se puede afirmar que gobierno de la universidad se ejerce por órganos colegiados, y los colegiados no son sólo consultivos, son también ejecutivos y cumplen funciones de control en la UFC.

Uno de los objetivos institucionales de la UFC es buscar la profesionalización de la gestión administrativa, apoyada en procesos de planificación y evaluación, ejecutados sobre la base de un modelo organizativo flexible, eficiente y eficaz, sin embargo, su modelo no permite una flexibilización adecuada porque está marcada por el

conservadurismo, por la complejidad institucional y por el creciente protagonismo de su tecnoestructura ejerciendo fuerza para la estandarización por cuenta de controles externos.

3. LA COMISIÓN DE HETEROIDENTIFICACIÓN EN LA UFC: DE LA OMISIÓN A LA ADAPTACIÓN

Como dicho anteriormente, las Comisiones de validación de aspirantes cuotitas fueron una necesidad para combatir los fraudes en el sistema de cuotas. Es un tema espinoso, porque involucra discutir como validar las características de la raza un individuo, que implica una compleja discusión sobre las relaciones raciales brasileñas, además por el concepto de “afrodescendiente”, utilizado por diversas instituciones, tal como la ONU, que en caso de Brasil se mostró muy sencillo, porque con las primeras conquistas de cupos para negros en las universidades brasileñas, la fragilidad del término “afrodescendiente” para la nueva realidad multiétnica brasileña quedó totalmente demostrada. Los opositores a las cuotas declararon que toda la humanidad descende de África, por lo que todos somos afrodescendientes y todos tenemos derecho a acceder a las cuotas (Dias, 2018, p.7), es decir, la brecha para los fraudes fue tratar la afrodescendencia como independiente de las características fenotípicas de la raza negra, bastaba que la ascendencia provenga del padre o de la madre, ósea, sirve también para justificar las desigualdades raciales como responsabilidad individual, como inherente a la dinámica de la vida de los negros en Brasil.

De este modo, hubo la necesidad de utilizar el criterio del fenotipo³⁴ y la construcción de una metodología para las Comisiones, como mecanismo de control para reducir los fraudes. Fue preciso revisar las bases teóricas que evidencian la forma en que el racismo si aplicaba en la sociedad brasileña, teniendo como respuesta que es un racismo de marca³⁵. Se entiende las Comisiones como un “proceso de producción del

³⁴ Características fenotípicas: como el color de la piel, los rasgos faciales y la textura del pelo - asociadas al grupo étnico-racial al que pertenecen. Así pues, el racismo brasileño afecta a los individuos en virtud de su apariencia racial -lo que determina su potencial vulnerabilidad a la discriminación racial- y no de su ascendencia o composición genética (Dias, 2018, p.37).

³⁵ Racismo de marca: no pretende establecer un tipo “biológico” preciso, sino acercarse a una caracterización sociocultural local. Lo que importa son características de la apariencia de una persona negra. Los marrones tienen menos rasgos, pero éstos existen, porque de lo contrario no serían negros, sino blancos; y es la presencia de estos rasgos lo que los elegirá como víctimas potenciales de la discriminación (Dias, 2018, p.18).

conocimiento por medio de los aprendizajes organizacionales” (Pellufo, 2002, p.14), que es una dimensión de la gestión del conocimiento.

La Comisión de la UFC fue creada en 2019, después de una acción de la Fiscalía Federal³⁶ que obligó su implementación, por recibir denuncias de fraudes, denominada como “Procedimiento de verificación de la ocupación de las plazas reservadas a los estudiantes negros, morenos e indígenas (PPI)”, basada en la ordenanza normativa n° 4 del 6 de abril de 2018 del gobierno federal. Cabe señalar que no se ha encontrado documentos específicos sobre el funcionamiento de la Comisión en la UFC, como hay en otras universidades, se rescató solamente que es compuesta por cinco miembros del grupo de atención a la diversidad de color y de género (nota de la rectoría, 15 Jul./19) y la confirmación en la convocatoria para nuevos aspirantes (Convocatoria N° 002/2020-PROGRAD/UFC) que van a usar este mecanismo y que el criterio es por fenotipo. De este modo, se entiende que la universidad utiliza la norma federal.

Se entiende que en la UFC, no están claros algunos puntos, en lo que se refiere a sus miembros, no fueron encontradas informaciones sobre su composición, por lo tanto, no se puede saber respecto a la paridad racial y de género, la paridad institucional, con la participación de profesores, técnicos y estudiantes de las Comisiones, consecuentemente, saber sobre representatividad, conocimiento del tema y control social. Los currículos, tampoco fueron encontrados, según la normativa tienen que estar el sitio electrónico de la entidad. La ética-transparencia-inclusión, son elementos fundamentales para la gestión organizacional porque reflejan la responsabilidad social universitaria,

En 2019, la Comisión de Derechos Humanos de la UFC aprobó el reglamento que definen las Comisiones temáticas, que son grupos de trabajo para las temáticas de género, étnico-racial, personas con discapacidad, LGBTI+, acoso moral y sexual, compuestas por miembros del CDH/UFC y designadas para tratar cuestiones relacionadas con cada área, como la promoción de actividades educativas sobre la importancia, el respeto, la protección y la defensa de los derechos humanos en la universidad, la aplicación de políticas institucionales destinadas a fortalecer la cultura organizacional en materia de derechos humanos y para los derechos humanos en el UFC; la vigilancia de la situación de los derechos humanos en la universidad y la denuncia de sus violaciones, entre otras.

³⁶ Sentencia de la Fiscalía Federal. Disponible en: <http://www.mpf.mp.br/ce/sala-de-imprensa/docs/acao-fiscalizacao-de-autodeclaracoes>

Aún que parezca una gestión tardía, cabe señalar, que para aprender a cambiar, la universidad necesita evidenciar sus incoherencias, sus errores, sus logros e identificar en ellos las oportunidades de cambio, es decir, hacer un autodiagnóstico para tomar en cuenta las demandas de los actores territoriales con los cuales la IES se relaciona y las capacidades institucionales de la propia universidad.

4. DISCUSIÓN

Hay que considerar que las Comisiones son un nuevo elemento en la política de cuotas y que muchas universidades están en proceso de adaptación, se puede razonar como un espacio de reflexión participativa, de formación ética. Se entiende que un órgano colegiado - especialmente si se observan ciertos elementos en su formación, como experiencia en promoción de la igualdad, tiene más legitimidad que un solo juez para confirmar la autoafirmación racial dada por un individuo.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la Comisión en el proceso de admisión de 2020, en la modalidad de cuotas, de acuerdo a los análisis de heteroidenticación están en el sitio electrónico de la UFC. En la convocatoria regular (primera, porque hay lista de sustitutos), fueron aceptados 2119 aspirantes para los cursos de licenciatura, 123 candidatos tenían algún tipo de pendiente, de este total de 123, 15 no fueron reconocidos por los patrones fenotípicos característicos para las cuotas por la Comisión. Por decisión de la UFC, para los que ya son estudiantes y posibles defraudadores, se hará una identificación fenotípica solamente si suceda queja formal de ocupación irregular de vacante. En este caso, es una toma de consciencia colectiva, de la universidad por su omisión y corresponsabilidad, de los estudiantes que han engañado al sistema y del aspirante. El problema se concentra en el carácter generalmente invisible de los impactos sociales para la población negra, caracterizados por el racismo institucional.

REFERENCIAS

Araújo, P. (2011). “Universidades Lean”: Contribución para la reflexión. *Revista de La Educación Superior*, XL (4)160, 135–155.

- Dias, G. R. M., & Júnior, P. R. F. T. (2018). Heteroidentificação e cotas raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos. <https://goo.gl/m2u7gN>
- IBGE. (2019). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. In *Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas* (Vol. 41). https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- Imprensa Nacional (2018). Portaria Normativa Nº 4, DE 6 de Abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12. *Diário Oficial Da União*, 2018–2021.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Mintzberg, H. Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Moreira, T., Marques, D., Santos, S., Cabral, A., & Pessoa, M. (2019). A estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará (UFC): um estudo de caso à luz da teoria das cinco configurações de Mintzberg. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 12(1), 73-96. doi:<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n1p73>
- Rosario-Muñoz, Victor Manuel, Marum-Espinosa, Elia, Barrera-Bustillos María Elena, A.-N. M. (2010). La gestión universitaria : retos del presente y formación dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia*, 1 Número 2(37), 91–108. <http://www.researchgate.net/publication/277165485>.
- Senge, P, Cambron-McCabe, Nelda, Lucas, Timothy, Smith, B. (2006). La quinta disciplina: Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Estatuto da UFC. Fortaleza, 2020. http://www.ufc.br/images/ files/a universidade/estatuto_ufc/estatuto_ufc.pdf
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Regimento geral da UFC. Fortaleza, 2019. http://www.ufc.br/images/ files/a universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf/
- Vallaes, F. (2009). Responsabilidad social universitaria: el modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores.

- Villa Rivera, E. (2003). Un nuevo modelo educativo para el IPN: materiales para la reforma (I. P. Nacional (Ed.); pp. 65–134).
- Pelluffo, M., & Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. CEPAL.

CAPÍTULO 35

AUSENCIAS Y GAZAPOS SOBRE LAS MUJERES MEDIEVALES EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Teresa Campos-López

1. INTRODUCCIÓN³⁷

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que indagada en el tratamiento que se brinda a las mujeres medievales desde la historia enseñada (Castrillo et al. en prensa). En esta ocasión, buscamos localizar ausencias de género o gazapos en materiales que actualmente se usan para enseñar Historia. El trabajo se ubica, así, en el marco del quinto de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que busca la igualdad de género (UNESCO, 2015). El estudio se alinea, asimismo, con el artículo 17 del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica* en el País Vasco -territorio en el que situamos la investigación-, que pauta: “la integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten”. Ciertamente, localizando incorrecciones en los materiales de enseñanza, no pretendemos otra cosa que realizar una aportación para la deconstrucción y corrección de discursos androcéntricos, centrándonos en un periodo concreto: la Edad Media.

Desde su surgimiento en los años 70, la Historia de las mujeres ha sido una corriente historiográfica que ha tenido un considerable desarrollo, como bien denota la amplia producción científica de las últimas décadas. Con no pocos esfuerzos, las historiadoras e historiadores dedicados a este ámbito han rescatado e integrado a las mujeres en el relato histórico, hasta consolidar el campo (Segura, 2016).

Los estudios centrados en la Edad Media han sido unos de los que mayor y más temprano desarrollo historiográfico han tenido. Algunos han sacado a la luz aspectos relacionados con la condición jurídica de las mujeres, atendiendo sobre todo a sus limitaciones y sus capacidades para actuar en el terreno público; y han hecho evidente

³⁷ Trabajo financiado por el grupo *Sociedad, Poder y Cultura (XIV-XVIII)* de la UPV-EHU (IT896-16) y GIPyPAC (IT1193-19).

que la Edad Media no fue un periodo tan “sombrio” para las mujeres, como hubiera podido pensarse (Muñoz, 1991; Arauz, 2007).

Otros trabajos se han centrado en el análisis del mundo laboral femenino, descubriendo sus múltiples facetas: el trabajo doméstico, las funciones cumplidas en talleres gremiales de tipo familiar y la amplia lista de oficios independientes a la órbita parental que ejercieron las mujeres: panaderas, regateras, parteras... (del Val, 2008; García-Herrero, 2009; López-Beltrán, 2010).

También ha habido investigadores que se han interesado por la situación que vivían las mujeres medievales en el seno del contexto de la propia familia, así como por el modelaje que sufría su posición y su poder decisorio a lo largo de los distintos estadios vitales: minoría de edad y soltería, matrimonio y viudedad (García-Herrero, 1989; López-Cordón & Carbonell, 1997; Castrillo, 2012).

De manera paralela, se han desarrollado de manera bastante intensa los estudios sobre distintas áreas de protagonismo social femenino, como el patrocinio del arte y el mecenazgo (García-Pérez, 2006), o la espiritualidad y religiosidad desplegada desde los conventos y beaterios que afloraron con fuerza en los últimos siglos del Medievo (Coelho, 2006; Graña, 2013).

La última década ha venido acompañada de una amplia diversificación de las líneas de investigación. Posiblemente, una de las novedades de mayor calado haya sido la de los estudios relacionados con la *reginalidad* o la autoridad ejercida por las reinas medievales (del Val & Segura, 2011; Pelaz & del Val, 2015). También todo lo relacionado con la *Querella de las mujeres*, el debate entre pensadores misóginos y defensores de las mujeres, que se desarrolló en los círculos intelectuales de diversos lugares de Europa entre los siglos XIII y XVIII (Vargas, 2016).

Sin embargo, todos esos conocimientos generados en las últimas cuatro décadas no han sido transferidos del mundo académico al mundo de la enseñanza y la divulgación. De manera que el discurso histórico que se cuenta en los libros de texto y otros materiales, y que llega a las nuevas generaciones en las escuelas y a la sociedad en general, no ha hecho suyos los saberes arriba citados.

En efecto, las más recientes investigaciones, siguen insistiendo en la vigencia de un relato claramente androcéntrico en los libros de texto. Eso se refleja, entre otros aspectos, en un notablemente menor número de mujeres presentes tanto en el relato textual como en el iconográfico de dichos libros, tanto en la etapa de Primaria (Pérez Urraza, Bilbao & Ezkurdia, 2015; Bel, 2016), como en Secundaria y Bachillerato (López-Navajas, 2014;

Ortega-Sánchez, 2017). También lo denota la sistemática ausencia de temas específicos relacionados directamente con la historia de las mujeres, tal y como denuncian autoras como Fernández Valencia (2005) o Sant y Pagés (2012). Por si eso fuera poco, parece que en ocasiones, además, los materiales escolares brindan una imagen estereotipada de las mujeres, ya que son representadas con frecuencia desempeñando funciones que tradicionalmente se han vinculado al ámbito “femenino”: la crianza, las “tareas del hogar”, etc. (Vaíllo, 2016).

Todos esos desajustes dejan al alumnado sin referentes históricos femeninos diversos y contribuyen a interpretar a las mujeres como sujetos históricos pasivos que apenas han influido en el devenir histórico (Ortega, 2017). Algo que no se corresponde con los resultados historiográficos y que, por lo tanto, es injusto. Es por ello que planteamos el presente estudio. Ciertamente, parece una buena opción plantearnos qué tipo de contenidos enseñamos en las clases de Historia en unas sociedades claramente influidas por desigualdades de género.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo

Este trabajo está orientado a detectar posibles ausencias e incorrecciones que sobre las mujeres medievales pueda contener el discurso iconográfico de algunos materiales didácticos, a través de su contrastación con los datos que emanan de la historiografía.

2.2. Muestra

Hemos creado una muestra de conveniencia (Tabla 1), compuesta por 4 unidades didácticas (UD) sobre la Edad Media de 4 libros de texto de 5º curso de Primaria, 2 libros (L) de 2º de Secundaria dedicados íntegramente a la Edad Media y un video (V) divulgativo de la Fundación de la Catedral de Vitoria que recrea la vida en la villa en época medieval. Los criterios utilizados para la selección de esos materiales han sido: que fueran de editoriales del País Vasco (por ser el enclave geográfico en el que se desarrolla la investigación); que se situaran entre las editoriales con mayor tirada; y que hubiesen sido publicados en los 10 últimos años.

Tabla 1.

Muestra de materiales los materiales analizados y sus abreviaturas.

UD1	Mazas, A. & Artaraz, J. (dir.) (2014). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5 LHM (SuperPixePolis)</i> , pp. 84-101. Zaragoza: Ibaizabal-Edelvives.
UD2	Parra, E., Martín, S., Navarro, A. & López, S. (dir.) (2015). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5. Bizigarri</i> . pp. 88-105. Barakaldo: Ikasmina-Sm.
UD3	Santxo, J. & Etxebarria, L. (dir.) (2015). 7 Espainia Erdi Aroan. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5</i> , pp. 100-115. Etxebarri: Zubia-Santillana.
UD4	Asturiano, M ^a J., Barba, J. Carrión, S., Cordero, C. & Fernández, J. (2019). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5-Jakintzaren Zaindariak</i> , pp. 96-113. Amorebieta: Ibaizabal-Edelvives.
L1	Burgos, M. & Muñoz, M.C. (2016). <i>Geografía eta Historia. DBH2</i> . Madrid: Anaya-Haritz.
L2	Santxo, J. & Grence, T. (dir.) (2016). <i>Geografía eta Historia. Ezagutu Saila. DBH2</i> . Etxebarri: Santillana-Zubia.
V1	Fundación Catedral Santa María (2019). <i>Los orígenes de Vitoria-Gasteiz</i> [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=9sQ2oYThovw

2.3. Procedimiento e instrumento para la recogida de datos

El procedimiento seguido ha consistido en el análisis sistemático de todas las ilustraciones del conjunto de la muestra, desde el paradigma de la investigación cualitativa. Cada vez que hemos identificado una imagen susceptible de contener alguna ausencia de género o algún tipo de discurso erróneo en cuanto a los roles de género reflejados en ella, dicha imagen se ha confrontado con los postulados de las principales líneas de investigación desarrolladas en el seno del medievalismo en torno a las mujeres. Resumimos esas líneas, mencionadas antes en el marco teórico, de la siguiente manera: La condición jurídica de las mujeres / El mundo laboral femenino / Los ciclos vitales femeninos / La religiosidad y la vida conventual de las mujeres / El mecenazgo / La *Querella de las mujeres* / Las mujeres, autoridad y ejercicio del poder. Si, a partir de datos historiográficos, se ha logrado verificar y argumentar que una ilustración remite a algún tipo de ausencia, ocultamiento o error histórico, la misma ha pasado a ser clasificada en un compendio de gazapos organizados en las citadas líneas temáticas.

3. RESULTADOS

A continuación, se desglosan y argumentan algunos ejemplos que ilustran las principales ausencias de género o gazapos hallados en el seno de las líneas temáticas señaladas en el punto anterior, que aparecen en los materiales analizados.

3.1. Mujeres, autoridad y ejercicio del poder

Uno de los aspectos que usualmente no se refleja en las ilustraciones es la presencia de mujeres en ciertas esferas de poder, como es el caso de las señoras feudales y abadesas que estuvieron en la cúspide social, o de las mercaderes que también alcanzaron una amplia influencia en sus comunidades. Sucede así tanto en algunas imágenes de pirámides de la sociedad estamental (figura 1), como en algunas representaciones que remiten al establecimiento de pactos vasalláticos (figura 2).

Figura 1.

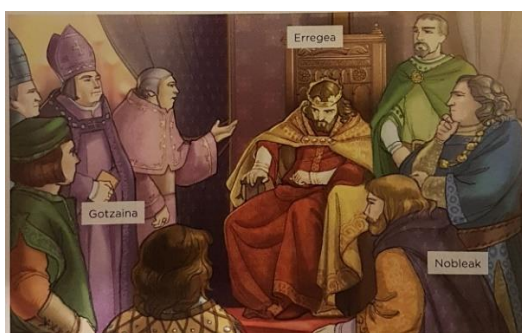
Pirámide de la sociedad medieval en UD1 y UD4.



Fuente: Mazas & Artaraz, 2014 y Asturiano et al., 2019.

Figura 2.

El rey y los vasallos en L1.



Fuente: Burgos & Muñoz, 2016.

Muy al contrario, los estudios históricos han evidenciado una extensa relación de las mujeres con el poder en el periodo medieval, desde múltiples dimensiones. Aunque ellas quedaron relegadas a posiciones secundarias a la hora de acceder a la sucesión de reinos y señoríos, las particularidades de la organización feudal abrieron la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, accediesen al desempeño de funciones de gobierno.

Especialmente, ante la ausencia de parientes varones prestos y adquiriendo sus gobiernos el carácter de regencias. Al respecto, existe un corpus bibliográfico que rebasa con creces las figuras contempladas usualmente en los libros de texto y que sería imposible recoger aquí (del Val & Segura, 2011). Pero además, con la eclosión del concepto de *reginalidad* se ha logrado visibilizar la acción desplegada por las reinas más allá del poder formal, para influir en él por cauces informales o escenificarlo socialmente, por ejemplo (Pelaz & del Val, 2015). Facetas también rastreables en las damas nobles y de la aristocracia.

3.2. El mundo laboral femenino

En ocasiones, en los materiales de la historia enseñada, los talleres artesanos y casas de gremios aparecen regentados únicamente por hombres y se obvia la amplia presencia femenina (figura 3). De modo adicional, no resulta frecuente encontrar menciones a oficios femeninos, que parecen ignorados y silenciados (figura 4).

Figura 3.

Casa-taller gremial en UD3.



Fuente: Santxo & Etxebarria, 2015.

Figura 4.

Oficios medievales en L2.



Fuente: Santxo & Grence, 2016.

Sin embargo, la historiografía, que ha sido especialmente fructífera en cuanto al estudio del mundo laboral femenino, ha demostrado la contribución de las mujeres en los citados establecimientos productivos. Algo lógico, si se considera el carácter familiar que tuvieron en la época las zapaterías, carnicerías y demás talleres o comercios. Del Val (2008: 73) ha indicado que no hay dudas sobre la participación de las mujeres en el oficio familiar, aunque no siempre resulta fácil localizar datos, ya que, al concebirse su trabajo como una extensión de lo doméstico, ellas no ascendían en la pirámide laboral del gremio y rara vez aparecían como protagonistas y titulares del establecimiento.

Por otra parte, debe considerarse que el trabajo de las mujeres se extendió en muchos casos más allá de la casa y la propia órbita parental, dando lugar a múltiples profesiones que encuentran un escaso reflejo en los materiales escolares: criadas, parteras, panaderas, horneras, hospitaleras, regateras, candeleras, tejedoras e hilanderas, religiosas profesionales y un largo etcétera (García Herrero, 2009; López Beltrán, 2010).

Mención aparte merece la sistemática representación de obras de construcción, y especialmente de edificación de catedrales, como espacios en los que las mujeres no tuvieron lugar alguna. Escenas con este tipo de ausencias se localizan en varios de los materiales analizados (figura 5).

Figura 5.

Construcción de la catedral de Vitoria en V1.



Fuente: Fundación Catedral Santa María, 2019.

Si bien los materiales didácticos muestran una reticencia a representar a las mujeres participando en obras constructivas, la historiografía ha sacado a la luz cómo de manera muy frecuente se halla a “mozas” que participan en tales contextos. Realizaban tareas que requerían una escasa cualificación: acarrear materiales (agua, cal, piedras, tierra, madera), amasar cal o encalar paredes, etc. En Zaragoza, por ejemplo, se registran en las obras del palacio de la Alfajería; en la construcción de la alhóndiga; en la reparación de acequias; en la remodelación del tejado de la iglesia de San Felipe; o en la catedral, donde supusieron algo más de un tercio de los obreros (García Herrero, 2009: 131-136).

3.3. La espiritualidad femenina y la vida conventual

Otra de las ausencias de género que se localizan en los libros de texto es relativa a algunas de las manifestaciones culturales de la época: el monacato y la vida en los monasterios, que con mucha asiduidad se representan como un ámbito que pareciera exclusivamente masculino (figuras 6 y 7).

Figura 6.

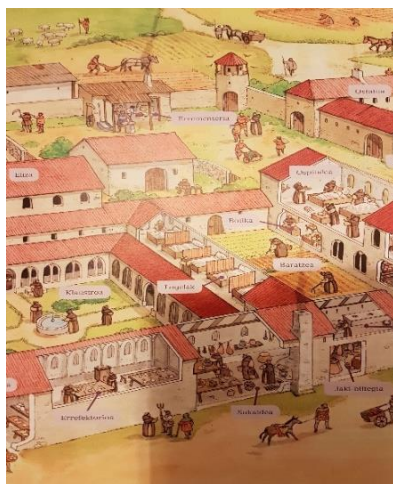
Monje en UD2.



Fuente: Parra et al., 2015.

Figura 7.

Monasterio medieval en L2.



Fuente: Santxo & Grence, 2016.

Los libros apenas dan cuenta de la existencia de religiosas profesionales, lo que supone una desconsideración de la relevancia que en la Edad Media tuvieron los conventos femeninos como focos de influencia e irradiación cultural, en los que las profesas gozaron de amplia autonomía (Coelho, 2006). Tampoco hay referencia alguna a los beaterios, espacios comunitarios de espiritualidad laica que aparecieron en prácticamente todas las villas hispanas durante el bajomedievo (Graña, 2013).

4. DISCUSIÓN

Son muchos los estudios que han señalado el carácter androcéntrico de los materiales didácticos por distintos motivos. Primero, porque en ellos siempre aparece una considerable menor cantidad de personajes femeninos que masculinos, tanto en el relato textual como en el iconográfico (López-Navajas, 2014; Pérez Urraza, et ál., 2015; Bel, 2016; Ortega, 2017). Segundo, porque en dichos materiales muchas veces se representa a los personajes de modo estereotipado, agenciándoles roles y funciones de un marcado sesgo sexista (Vaíllo, 2016). En tercer lugar, porque los materiales suelen adolecer comúnmente de una ausencia de contenidos relacionados con la historia de las mujeres (Fernández Valencia, 2005; Sant & Pagés, 2012).

Además de ello, en las ilustraciones de los materiales de enseñanza al uso pueden detectarse claras ausencias u omisiones de realidades tocantes a las mujeres, e incluso incorrecciones en determinados casos. Así ha quedado patente en este trabajo para el caso específico de las ilustraciones de temática medieval de los materiales que componen la muestra. Ciertamente, el cotejo de las imágenes con los datos emanados de la historiografía ha hecho aflorar varios gazapos presentes en el discurso iconográfico. De

tal modo que se reafirma el corte androcéntrico del relato de la historia enseñada, ya señala en otras investigaciones (Fernández Valencia, 2005; Sant & Pagés, 2012; Ortega, 2017).

La mayor parte de los gazapos hallados corresponden a omisiones o vacíos, que dejan ausentes a las mujeres al abordar determinados hechos, realidades, pasajes o fenómenos históricos, en los que deberían haberse citado y hecho presentes. Esas ausencias se han localizado en las ilustraciones relacionadas con la conformación de las élites feudales y el ejercicio del poder (del Val & Segura, 2011); al ilustrar los oficios medievales, el universo gremial y de manera particular las obras de construcción (del Val, 2008; García Herrero, 2009; López Beltrán, 2010); así como al abordar la importancia de los monasterios y la vida conventual en aquella época (Coelho, 2006). No se han podido detectar representaciones iconográficas relacionadas con la situación jurídica de las mujeres, los ciclos vitales femeninos o la *Querella de las mujeres*; ya que, estas temáticas no se abordan en la historia enseñada, si bien constituyen líneas de indagación fructíferas en el panorama historiográfico hispano.

5. CONCLUSIONES

A día de hoy, algunos materiales educativos continúan ofreciendo un relato histórico de base androcéntrica, que resulta reduccionista y que no visibiliza y, en consecuencia, desvaloriza, la contribución histórica de las mujeres. En efecto, el relato iconográfico de los materiales analizados denota ausencias y gazapos que no contribuyen a transmitir al alumnado una imagen de las féminas medievales como colectivo diverso: mujeres con capacidades distintas, que ejercen autoridad y poder, que poseen áreas de acción social propias; que participan de las formas de cultura de su época... Esas omisiones empobrecen el imaginario que el alumnado construye sobre el papel de hombres y mujeres en el devenir histórico, y por lo tanto es necesario corregirlas, si queremos seguir caminando hacia la igualdad de género, quinto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS

Arauz, D. (2007). *La protección jurídica de la mujer en Castilla y León (XII-XIV)*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- Bel, J. C. (2016). “El papel de las imágenes en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE, *Aula*, 22, 219-233. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Castrillo, J. (2012). Mujeres y matrimonio en las tres provincias vascas durante la Baja Edad Media, *Vasconia*, 35, 9-39.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., & Luna, U. Las mujeres medievales en los libros de Primaria: crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*. En prensa.
- Coelho, M. F. (2006). Casadas con Dios. Linajes femeninos y monacato en los siglos XII y XIII. In: I. Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, t. I, pp. 639-711. Madrid: Cátedra.
- Del Val, M. I. (2008). “Los espacios del trabajo femenino en la Castilla del siglo XV”, *Studia historica. Historia medieval*, 26, 63-90.
- Del Val M. I. & Segura, C. (coord.) (2011). *La participación de las mujeres en lo político: mediación, representación y toma de decisiones*. Madrid: Almudayna.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- García Herrero, M. C. (1989). Administrar el parto y recibir la criatura. Aportación al estudio de la Obstetricia bajomedieval”, *Aragón en la Edad Media*, t. VIII, pp. 283-292. Zaragoza: Ayuntamiento.
- García Herrero, M. C. (2009). La contribución de las mujeres a la economía de las familias dedicadas a actividades no agrarias en la Baja Edad Media española”. In: S. Cavacciochi (ed.), *Quarentesima Settimana di Studi. La Famiglia nell'economia europea secc. XIII-XVIII*, pp. 569-598. Florencia.
- García Pérez, N. (2006). El patronazgo artístico femenino y la construcción de la historia de las mujeres: una asignatura pendiente de los estudios de género”. In: E. Bosch; V. A. Ferrer & C. Navarro (eds.), *Los feminismos como herramienta de cambio social*. IV Congreso Internacional de la AUDEM, vol. 1, pp. 121-128. Palma de Mallorca.
- Graña, M. M. (2013). Beatas y monjas. Redes femeninas y reforma religiosa en la ciudad bajomedieval. In: J. Solórzano & B. Arízaga (eds.), *Ser mujer en la ciudad medieval europea*, pp. 371-388. Logroño: IER.
- López Beltrán, M^a T. (2010). El trabajo de las mujeres en el mundo urbano medieval, *Melanges de la Casa Velázquez*, 40(2), 39-57.

- López-Cordón, M. V. & Carbonell, M. (eds.) (1997). *Historia de la mujer e Historia del matrimonio. Historia de la familia: Una perspectiva sobre la sociedad europea*, Murcia: Universidad.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 362, 282-308.
- Muñoz, M.J. (1991). *Las limitaciones a la capacidad de obrar de la mujer casada: 1505-1975*. Madrid: Universidad de Extremadura.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma. Recuperado de (30/09/2019): <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981#page=1>
- Pelaz, D. & Del Val, M. I. (2015). La Historia de las Mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la Reginalidad medieval, *Revista de historiografía*, 22, 101-127.
- Pérez Urraza, K., Bilbao, B. & Ezkurdia, G. (2015). Genero identitatea Lehen Hezkuntzako testuliburuetan. In: K. Bujan y L. Maceira (coord.), *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas*, pp. 136-156. Oñati: Intxorta 1937.
- Sant, E. & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?, *Revista Historia y memoria*, 3, 129–146.
- Segura, C. (2016). La construcción de la historia de las mujeres en la Edad Media en los reinos hispanos. *Índice Histórico Español*, 129, 77-93.
- UNESCO (2015). Marco de Acción en Educación 2030. Recuperado de (14-10-2020): https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_versi_on_espanol.pdf.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- Vargas, A. (2016). *La querella de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres*. Madrid: Fundamentos.

CAPÍTULO 36

REVISIÓN NARRATIVA DE LA NORMATIVA REFERENTE A LA FP DUAL EN ESPAÑA

Rocío Lorente García, Carmina Martín y Laura Guerrero-Puerta

1. INTRODUCCIÓN

Desde que acabara la crisis financiera que comenzó en el 2007, en la Unión Europea se ha llevado una campaña en favor de la Formación Profesional Dual (en adelante FPD) con el eslogan de que ésta puede contribuir a reducir las cifras de desempleo juvenil y hacer frente a las necesidades formativas de esta población (especialmente relacionadas con el abandono escolar) , tener un efecto positivo en la competitividad industrial de Europa a nivel global , y todo esto, a la vez que facilitan la cohesión social y la integración de la población migrante (Šćepanović & Artilles, 2020).

De esta manera, la FPD se ha posicionado como una herramienta para favorecer la inclusión educativa y laboral de la población joven. Una población que tiene que hacer frente a una reconfiguración de los ciclos de vida (Dannefer, 2003), consecuencia de una transformación global de las sociedades , caracterizadas por la incertidumbre y el cambio (Martin-Criado, 2014; Bauman, 2013), donde se han modificado las condiciones del mercado de trabajo, y en la que la transición escuela trabajo ha sufrido un proceso de precarización y desestandarización que ha dejado en peligro de exclusión una gran cantidad de jóvenes, especialmente aquellos con un nivel educativo más bajo (Wyn & Dwyer, 2000; Jacinto & Millenaar, 2009).

En las sociedades globalizadas se están produciendo nuevos mecanismos de reproducción de desigualdades, estrechamente ligados a discursos neoliberalistas que presentan una visión neutral del conocimiento, una creciente meritocracia y favorecen la asunción individual del éxito o el fracaso, tanto a nivel laboral como educativo (Fernández Enguita, 1998; Novóa, 2013). Se necesitan, por lo tanto, políticas que trabajen en pos de la equidad en las trayectorias y que planteen acciones flexibles en función de necesidades diferenciadas para favorecer la inclusión de todos los jóvenes que transitan hacia la adultez (Rosanvallon, 1995; Jacinto & Millenaar, 2009).

Sin embargo, y a pesar de que cada vez son más los países europeos que adoptan y desarrollan esta modalidad dual semi-importada de los países germánicos, la literatura se muestra ambigua en cuanto a los beneficios reales que tiene esta política sobre la inclusión educativa y laboral de los jóvenes. Por un lado, encontramos a autores que resaltan los beneficios, indicando que los países con enseñanzas duales tienen tasas más bajas de desempleo juvenil, un mayor desarrollo tecnológico, una mayor y más rápida renovación de habilidades y existe una mayor cooperación entre el sector laboral y educativo (Cedefop, 2012; Eichhorst, 2015). Mientras, por otro, la literatura indica que este giro político tiene importantes peligros, explicando que los países que tienen una amplia tradición en esta modalidad presentan bajos niveles de movilidad social (Powell & Solga, 2011; Protsch & Solga, 2016), el proceso de selección de las empresas premia a los estudiantes de mejor expediente y falla en asegurar plazas en empresas a estudiantes de contextos socioeconómicos más desventajados (Haasler, 2020), y, suponen un desvío de dinero público a empresas privadas (Ante, 2016; Powell & Trampusch, 2012), todo ello consecuencia de un sistema que parece estar basado en los parámetros competitivos tradicionalmente más asociados al ámbito laboral que al educativo (Šćepanović & Artiles, 2020).

En España, la FPD, es una política de implantación aparentemente reciente, pues su primera regulación aparece en el año 2012, y su diseño parece responder a ciertos discursos enmarcados en el ámbito europeo que tratan de dar respuesta a los altos niveles de desempleo juvenil (Sanz de Miguel, 2017) y a un nivel formativo de la población española inferior a la media europea, una población entre la que existe una alta tasa de abandono escolar (LOMCE, 2014). Esta novedad, hace que el proceso de diseño normativo de esta política apenas haya sido explorado, a excepción de Echevarría (2016) y Sanz de Miguel (2017), que han centrado sus estudios en la gobernanza de esta modalidad. Y quedan, por lo tanto, múltiples interrogantes en torno al diseño y aplicación normativa de la FPD.

Las políticas educativas tienen una relevancia que sobrepasa el ámbito puramente legislativo, afectando áreas propias como la educacionales, culturales, e incluso áreas que a priori pueden parecer más alejadas, como aspectos personales y relacionales de aquellos envueltos en el entramado educativo (ya sea como estudiante, profesorado, personal auxiliar, e incluso investigador). Analizar las políticas educativas, supone, por lo tanto, un punto estratégico que puede proporcionar unas lentes privilegiadas a los investigadores para entender los diferentes impactos de las mismas sobre la vida de los estudiantes, sobre

aspectos a nivel macro (mercado laboral, relaciones laborales, evolución e intención de dichas políticas, etc.), así como sobre las relaciones y frustraciones que los trabajadores de la educación establecen en su entorno como consecuencia de las mismas (Jones, 2003).

Todo esto hace necesario realizar una primera aproximación a la normativa española en torno a la FPD, que nos permita conocer cuáles son los principales documentos reguladores, y comprender la información que en ellos se presenta, para así comenzar a plantearnos qué efectos o impactos puede tener esta política en los diferentes niveles.

2. MÉTODO

El trabajo que aquí se presenta ha resultado de una revisión narrativa de la normativa de FPD. Para abordar esta revisión, en primer lugar, ha habido un trabajo de mapeo consistente en la identificación, localización y organización de la normativa en torno a la FPD en el territorio español. Esto es, se han recogido los documentos normativos de ámbito estatal, para, posteriormente, organizarlos según su naturaleza y siguiendo un orden cronológico.

Una vez finalizado el mapeo normativo, se ha procedido a la revisión narrativa de la normativa. La revisión normativa tiene como objetivo identificar y resumir lo que sobre un tema se ha publicado anteriormente, a fin de evitar duplicidades y buscar nuevos estudios en áreas no tratadas (Ferrari, 2015). En nuestro caso, se ha utilizado la revisión narrativa como una primera aproximación a la normativa y como un paso previo al análisis de esta. Nos situaríamos, por tanto, en el segundo paso en el proceso de la síntesis narrativa que plantean Poppey et al. (2006, p.11): (1)Desarrollar una teoría de cómo funciona la intervención, por qué y para quién. (2)Desarrollar una síntesis preliminar de los hallazgos de los estudios incluidos.(3)Explorar relaciones en los datos.(3)Evaluar la solidez de la síntesis.

El resultado de la revisión narrativa de la normativa que se presenta en este capítulo es el trabajo derivado de la primera fase de investigación de un Proyecto Estatal I+D+I orientado a los Retos de la Sociedad, correspondiente a la convocatoria 2018, titulado Retos y desafíos de la implantación de la formación dual en la formación profesional española. El objetivo de este proyecto es analizar y examinar desde una perspectiva comparada los retos y desafíos que presenta en la actualidad la implantación de la FPD en España y en qué medida estos programas garantizan el éxito esperado a los jóvenes, mediante una cualificación de calidad que posibilite su inserción profesional.

Gracias a este trabajo de aproximación y síntesis de la normativa se han establecido unos interrogantes de partida para abordar el análisis en fases posteriores del Proyecto y para la consecución de los objetivos de este.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados del mapeo y revisión de la normativa de la FPD en España.

3.1. Mapeo Normativo

En total se han identificado 12 documentos normativos que regulan la FPD en España. Éstos han sido clasificados según su naturaleza en grandes categorías, con la finalidad de facilitar la revisión narrativa. Esta clasificación y sus documentos se muestran en la tabla

Tabla 1.

Normativa Estatal Formación Profesional Dual

ÁMBITO EDUCATIVO	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Preámbulo XIII, Artículo 42 bis). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Artículo 6 y Disposición Adicional Séptima).
ÁMBITO LABORAL	Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. (Derogada, pero texto consolidado en 2018). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual
	Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. (Artículo 11 Contratos formativos). Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

CONTRATOS FORMATIVOS	Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo

Fuente: Elaboración propia

3.2. Resultados de la revisión narrativa:

La revisión narrativa de la normativa ha dado como resultado la identificación de 3 grandes líneas de información respecto a la FPD y su desarrollo normativo. Éstas son:

3.2.1 Inclusión dentro de la modalidad de FPD de programas pre-existentes en la FPE.

La FPD como tal, se estableció legislativamente en España a partir de la aprobación del Real Decreto 1529/2012 en diciembre de 2012, que la establecía como una nueva modalidad de formación profesional y para el empleo. En este decreto se atiende a dos tipologías dentro de la modalidad, los contratos de formación y aprendizaje, en el área de la formación profesional para el empleo (en adelante FPE), y la formación profesional dual del sistema educativo”.

Si centramos nuestra atención en el sistema de FPE, nos encontramos con que los programas denominados en alternancia en la actualidad, las Escuelas Taller, las Casas de Oficio y los Talleres de Empleo, correspondientes a la FPD en este sistema, ya venían

desarrollándose tres décadas antes de que se regulara esta modalidad de FPD. Pues desde la Orden del 29 de marzo de 1988, y a través de sus sucesivas modificaciones, estos programas han estado funcionando a nivel nacional como un programa en alternancia, equiparable a efectos prácticos y normativos a los programas que actualmente se encuentran bajo la denominación de FPD.

3.2.2. Falta de concreción en la descripción de la FPD como modalidad y de regulación específica respecto a la impartición y desarrollo de la misma.

Las descripciones de la modalidad, que se presentan en el RD 1529/2012 y en la LOMCE muestran significativas diferencias en su planteamiento. Estas diferencias se caracterizan por plantear definiciones abiertas de la modalidad, en las que no se especifica de una manera clara cuál es el grado de responsabilidad de la empresa, y cómo se coordina con el centro educativo/formativo. Tampoco se refleja cuáles son las características específicas de la FPD que hacen que se plantee como una nueva modalidad dentro de los sistemas de FP y FPE.

Además, de manera general, existe una escasa regulación de la FPD en el ámbito estatal, lo que se traduce en una escasez de documentos normativos para esta modalidad, acompañado de una falta de orientaciones específicas respecto al criterio de evaluación, currículo y metodología de estos programas. Se ha observado que el RD 1529/2012 no especifica cuestiones relativas a cuestiones curriculares, métodos específicos para llevar a cabo la alternancia, ni cuestiones específicas relativas a la evaluación en esta modalidad. Y que además al proponer dos subsistemas estas cuestiones quedan supeditadas a las regulaciones propias de los programas de FPE incluidos en la modalidad dual y a la regulación de la formación profesional del sistema educativo. Lo que da lugar a una clara diferenciación respecto a estas cuestiones en función de si la formación ofertada pertenece al sistema educativo o si pertenece al subsistema de formación para el empleo, a pesar de que se presenta la FPD como una modalidad con entidad propia.

3.2.3 Impacto de la regulación educativa en la regulación laboral.

La implantación de la FPD como modalidad tuvo un impacto directo en el ámbito laboral, materializado a través de la modificación del Estatuto de los Trabajadores, que se vio modificado en su disposición final quinta del Estatuto de los Trabajadores y la disposición final decimonovena de la Ley 3/2012, de 6 de julio.

4. DISCUSIÓN

Como venimos diciendo, la FPD se estableció legislativamente en España a partir de la aprobación del Real Decreto 1529/2012 en diciembre de 2012, que la presentaba como una nueva modalidad ofertada dentro del sistema de formación profesional, y la definía como *“aquellas acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa, con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo”*. Concretando que podía desarrollarse atendiendo a dos tipologías, **los contratos de formación y aprendizaje**, en el área de la formación profesional para el empleo (en adelante FPE), y **la formación profesional dual del sistema educativo**. Desde entonces, y a pesar de que ha pasado casi una década, existe una escasa regulación a nivel estatal de la FPD.

Ejemplo de esto, lo encontramos en la LOMCE (2013), ley de educación que rige la FPD en el sistema educativo, y que únicamente se limita a definir el concepto como *“el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo”*, sin entrar en detalles específicos relativos a cuestiones curriculares, metodológicas o de evaluación (Marhuenda, 2019). Y que además preveía la regulación, por parte del gobierno, de las condiciones y requisitos básicos que permitieran el desarrollo por las Administraciones educativas de la Formación Profesional dual en el ámbito del sistema educativo, algo que a excepción de regulación de la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, y la Orden ESS/41/2015, de 12 de enero que la modifica, no se ha llevado a cabo.

Si atendemos a las definiciones de FPD del RD 1529/2012 y de la LOMCE, observaremos que ambas definiciones son similares, aunque presentan pequeñas diferencias en cuanto al papel que la empresa juega en esta dualidad, hablándose de una alternancia en un sentido más “abierto” en el decreto, donde se engloban los sistemas de educación y empleo, y de una corresponsabilidad en el caso de la LOMCE, que únicamente se refiere a la FPD del sistema educativo. Esto, sigue la línea de las

definiciones difusas que ya se venían realizando en los documentos del ámbito informativo y legislativo de la Unión Europea, que se caracterizan por dejar abierto el nivel de coordinación entre Escuela/centro formativo - centro de trabajo.

Un ejemplo de esto nos lo ofrece CEDEFOP (2008) que define la formación dual como una formación en alternancia, donde la enseñanza o formación se combina a través de periodos lectivos en el centro educativo o formativo y de periodos de prácticas en centros de trabajo. Aclarando que: (1) la alternancia puede tener lugar atendiendo a intervalos semanales, mensuales o anuales. (2) La relación contractual y/o remuneración que adquieren los empleadores con participantes varía en función del estado miembro. Ahora bien, si esta apertura o falta de especificidad en el establecimiento de las relaciones educación/formación – centro de trabajo, puede ser justificado desde el nivel supranacional, por la necesidad de englobar en una definición de FPD común las características de múltiples sistemas educativos y de formación; puede suponer un problema en el ámbito nacional, ya que bajo esta amplitud y teniendo en cuenta que por definición coexisten dos modalidades de FPD (en la FP y en la FPE) podemos suponer que va a producir notables diferencias relativas a remuneración, condiciones laborales, y relación contractual empresa- aprendiz, dependiendo del sistema (Sistema educativo o Sistema de formación para el empleo) en el que se desarrolle esta formación, y que además, debido a las especificidades del sistema educativo español y a la transferencia de las competencias educativas de FP a las comunidades, puede generar que en el mismo Estado existan tantos modelos de FP dual como comunidades existen (Echevarría, 2016), con las desigualdades que eso puede conllevar de cara al alumnado que recurra a esta modalidad.

Esta falta de concreción en la definición ha sido ampliamente criticada en la literatura (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2002; Echevarría, 2016; Sotomayor, 2017) que plantea varios interrogantes en torno a qué es exactamente la formación dual y cuales son los “límites” de esta modalidad, cuál es el grado de participación empresa - centro de formación necesario para ser considerado formación dual, y , sobre todo, teniendo en cuenta las definiciones aportadas en el decreto, cuán novedosa es esta modalidad.

Ante estas dudas, encontramos a autores como Pérez-Díaz y Rodríguez (2002) que afirman que, desde la implantación de la LOGSE, donde apareció por primera vez el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que introducía un periodo de formación en el mercado laboral dentro del currículo de enseñanzas regladas, se podía observar en el sistema educativo español una primera aplicación o variante del modelo

alemán de formación dual. O Sotomayor (2017), que en la misma línea afirma que por definición, la FP actual, podría considerarse en su totalidad dual, al contar con periodos de trabajo en centros de trabajo, con formación teórica en la escuela. Pero, más allá del debate terminológico, en la legislación que regula la formación en el sistema educativo encontramos también un antecedente directo a la FPD, pues en 2011, a través del Real Decreto 1147/201, se introdujo un nuevo tipo de programas formativos, denominados *Programas Formativos de Modalidad en Alternancia*, que tenían como objetivo “*formar a las personas mayores de 17 años cumplidos en el año de inicio del programa, que abandonaron prematuramente el sistema educativo sin ninguna cualificación profesional, para facilitar su acceso a una actividad profesional concreta, adaptada a las necesidades del sector productivo y del entorno, así como facilitar la empleabilidad y la obtención de un título de formación profesional*” y que se caracterizaban por desarrollarse a través de la acción conjunta de empresas/centro de voluntariado y centros formativos, y eran reconocidos y estructurados a través las competencias definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

De la misma manera, si centramos nuestra atención en el sistema de FPE, nos encontramos con que los programas denominados en alternancia en la actualidad, las Escuelas Taller, las Casas de Oficio y los Talleres de Empleo, correspondientes a la FPD en este sistema, ya venían desarrollándose varias décadas antes de que se regulara esta modalidad de FPD. Pues desde la Orden de 29 de marzo de 1988, y a través de sus sucesivas modificaciones estos programas han estado funcionando a nivel nacional como un programa en alternancia. Algunos autores (Barroso, 2019) afirman que a medida que estos programas han ido evolucionando hacia lo que entendemos ahora como escuelas taller bajo el paraguas de la FPD, se ha producido una pérdida notable de contenidos más “humanistas”, tradicionalmente ligados al desarrollo profesional del individuo, pero buscando un impacto en la comunidad que rodeaba a estas escuelas, para dar paso a contenidos relacionados de un modo mucho más estricto con la mejora de la empleabilidad.

Por todo esto, desde el punto de vista normativo, el RD 1529/2012 supone un punto clave para estudiar las continuidades y discontinuidades en el proceso de evolución de la FPD que como vemos, tiene un recorrido anterior tanto en el ámbito educativo como en el del empleo. Y especialmente, por poder suponer una ruptura con la evolución histórica del embrión de la dualidad española que venía desarrollándose a través de programas de la formación en alternancia del ámbito de la FPE.

Además, el RD 1529/2012 y la implantación de esta nueva FPD ha tenido un impacto en el ámbito laboral, pues modificó diversos aspectos de la legislación laboral, afectando a los antiguamente denominados contratos para la formación regulados en el artículo 11.2 del texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo; y modificando la regulación del contrato para la formación y el aprendizaje; con la intención, explícita en texto del decreto, de *“potenciar el empleo juvenil suprimiendo ciertas limitaciones para la aplicación en las empresas que se consideraban poco adecuadas”*. Esto ha tenido como resultado un impacto directo sobre la disposición final quinta del Estatuto de los Trabajadores y la disposición final decimonovena de la Ley 3/2012, de 6 de julio. Algunos sindicatos, como por ejemplo CCOO (2019), han criticado duramente estas modificaciones por tener un efecto devaluador sobre las condiciones laborales de la población joven y fomentar la precarización laboral, bajo la excusa de habilitar las condiciones necesarias para que pudiera implementarse la FPD. Esto supone también una posible línea de estudio.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la FPD es una política cuyo recorrido es bastante reciente en el ámbito español, y, por lo tanto, apenas ha sido explorada en la literatura. Esta revisión nos ha permitido acercarnos al desarrollo normativo que ha tenido lugar en este proceso de implementación, en el que es bastante destacable la escasez normativa de esta modalidad. Esta escasez, deja importantes interrogantes respecto a la capacidad o el potencial que, bajo las circunstancias planteadas, puede tener esta política para favorecer la inclusión laboral y educativa de los jóvenes. Especialmente, si tenemos en cuenta las diferencias que existen en cuanto a currículo, metodología, evaluación e incluso remuneración, que recibe el alumnado en función si pertenece a la FPD que se desarrolla en el sistema educativo o si por el contrario, pertenece al sistema de formación para el empleo; y , las críticas de algunos sindicatos, que alertan respecto al impacto negativo que las modificaciones del estatuto de trabajadores necesarias para posibilitar el establecimiento de esta modalidad, pueden tener sobre la inclusión laboral de la población joven.

Así, en esta primera etapa, la normativa nos presenta la FPD como una especie de “eslogan” difuso, que incluso podría decirse, está vacío de contenido. Especialmente, si nos centramos en la FPD del sistema educativo que únicamente ha visto ampliado el

módulo de formación en centros de trabajos (FCT), sin que se haya tenido en consideración cambios en la evaluación, metodología o contenidos del resto de módulos que componen las diferentes titulaciones inscritas en esta modalidad. Y que, además, parece haber roto con el sentido que venía dándole a programas como las escuelas taller o casas de oficio, en el sistema de formación para el empleo, que históricamente suponen el embrión de la formación dual en España.

REFERENCIAS

- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training*. Springer.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- CCOO (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual. Comisiones obreras*. Secretaría de Empleo y Cualificación Profesional.
- CEDEFOP, (2012). From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. European centre for development of vocational training. Publications office of the European Union.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), 327-337.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Eichhorst, W. (2015). The unexpected appearance of a new German model. *British Journal of Industrial Relations* 53(1), 49-69.
- Fernández Enguita, M. (1998). Credencialismo. En Giner & Lamo de Espinosa (dirs.). *Diccionario de sociología* (p. 158). Alianza.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24.
- Haasler, S (2020). The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth. *Transfer: European Review of Labour and Research* 26(1), 57–71.
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. Última
- Jones (2013). *Understanding Education Policy. The 'Four Education Orientations' Framework*. Springer. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>

- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. BOE, núm. 301, de 17 de diciembre de 2003
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre. Por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. BOE, núm. 217, de 10 de septiembre de 2015
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE]. BOE, núm. 238 de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, núm. 147, de 20 de junio de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. BOE, núm. 106 de 4 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Martín-Criado, E. (2014). Presentación: la clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *Revista de la asociación de sociología de la educación. Rase*, 72(2), 367-372.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus*, 1(1). <https://doi.org/10.25749/sis.2832>
- Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo. Por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE, núm. 67, de 18 de marzo de 2008.
- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre. Por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje [...]. BOE, núm. 10, de 11 de enero de 2014.
- Orden ESS/41/2015, de 12 de enero. Por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje [...]. BOE, núm. 21, de 24 de enero de 2015.
- Popay, J. ; Roberts, H.; Sowden, A.; Petticrew, M.; Arai, L.; Rodgers, M.; Britten, N.; Roen, K. & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1018.4643>

- Powell, JJW.; & Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24(1–2), 49-68.
- Powell, JJW. & Trampusch, C. (2012). Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. In MR. Busemeyer, C. Trampusch (eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 284–313). Oxford University Press.
- Protsch, P. & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work* 29(6), 637–661.
- Real Decreto 1529/2002, de 8 de noviembre. Por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. BOE, núm. 270, de 9 de Noviembre de 2002.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo. Por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE, núm. 87, de 11 de Abril de 2007.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero. Por el que se regulan los certificados de profesionalidad. BOE núm. 27 de 31 de enero de 2008.
- Real Decreto 1850/2009 de 4 de diciembre. Sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 307 de 22 de diciembre de 2009.
- Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio. Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE núm. 182 de 30 de julio de 2011.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. BOE, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012
- Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero. Por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 55 de 5 de marzo de 2014.

- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. BOE, núm. 75, de 29 de marzo de 1995.
- Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. BOE, núm. 255, de 24 de Octubre de 2015.
- Rosanvallón, P. (1995). La nueva cuestión social. Nueva visión.
- Sanz de Miguel (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista española de educación comparada*, (30), 77-98 .
- Šćepanović, V. & Martín Artiles, A.(2020). Dual training in europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: european review of labour and research*. 26(1), 15-26. [10.1177/1024258919898317](https://doi.org/10.1177/1024258919898317)
- Wyn, J.& Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52(164), 147-159.

CAPÍTULO 37

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Javier Cifuentes-Faura

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es “un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación” (UNESCO, 2005, p.13).

Los programas educativos actuales deben ser capaces de atender a toda la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus características particulares. Cada alumno tiene unas capacidades o unas necesidades de aprendizaje distintas que deben ser atendidas de forma particular.

Hay que fomentar la participación de todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad o necesidad específica. Asimismo, se debe concienciar y sensibilizar al resto de la comunidad educativa de la importancia de este tema y la necesidad de involucrarse en la medida de lo posible.

Aquellas instituciones donde se imparte una educación adecuada a alumnos con unas necesidades especiales son las que se caracterizan por dar una buena o mejor educación al resto del alumnado (Office for Standards in Education, 2006).

La importancia de la educación inclusiva queda demostrada con la gran cantidad de trabajos que se han realizado en este campo. Al buscar este término en Web of Science aparecen más de 6000 trabajos.

Se ha abordado esta cuestión en cada una de las etapas educativas, y, por tanto, está enfocada a alumnos de todas las edades. Encontramos estudios que tratan la inclusión en la etapa de infantil (Balongo y Mérida, 2017), primaria (Arnaiz et al., 2015), secundaria (Ibarguren et al., 2017) hasta llegar a la etapa universitaria (Martín -Padilla et al., 2013).

En este trabajo nos centramos especialmente en la educación inclusiva en los estudios superiores y en comprobar qué prácticas están poniendo en marcha las universidades españolas.

2. LA IMPORTANCIA DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ido avanzando de forma extremadamente rápida en la sociedad con el objetivo de mejorar y hacer más sencilla la vida cotidiana de las personas. Hoy en día podemos encontrar aulas en las que predomina el uso de dispositivos móviles y tablets para el aprendizaje, y en las que la interacción entre el docente y el alumno es constante.

El ámbito educativo se ha ido adaptando, de forma progresiva, a los nuevos avances tecnológicos, incorporando la tecnología en el aula. Sin embargo, aquellas personas que requieren de una atención especial necesitan un tipo de adaptación específico a estas tecnologías, siendo este el reto actual de muchas universidades.

Las TIC contribuyen a mejorar la educación inclusiva ya que favorecen la comunicación entre todo el alumnado, reducen las diferencias culturales y sociales de los alumnos, promueven cambios organizacionales que rebasan las prácticas educativas y se amplían a tareas administrativas y de gestión y facilitan el aprendizaje a través de nuevas metodologías que ayudan a superar limitaciones de algunos estudiantes.

Mediante las TIC se posibilita un mayor acceso a la información, la comunicación y la cultura por parte de este alumnado, permitiendo su inclusión e integración en la sociedad, a la vez que se constituyen herramientas didácticas para fortalecer las capacidades de los estudiantes de hoy en día (Román et al., 2011). Se han convertido en un instrumento idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas para las personas con barreras de aprendizaje (Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014).

Sin embargo, la tasa de abandono escolar entre los niños con discapacidad es un 20% superior a la de la población general, y este es un problema que hay que resolver. Se deben brindar a este tipo de alumnado las ayudas necesarias para que puedan lograr alcanzar estudios de tipo superior, donde las universidades se muestran cada vez más activas en la realización de proyectos para favorecer la inclusión. Es por ello que en este trabajo se han revisado todas las prácticas que están poniendo en marcha algunas de las universidades españolas en materia de inclusión, con el objetivo de que se puedan conocer aquellas más exitosas y puedan ser utilizadas por otros centros educativos.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En España, cada vez es mayor el número de estudiantes con algún tipo de discapacidad que acceden a la formación superior. De 2008 a 2018 casi se ha triplicado, pasando de 8.230 alumnos a 22.190 en 2018 (un 1,5% del total). El 40% de alumnos con algún tipo de necesidad especial prefieren la formación superior no presencial. Sin embargo, desde 2015 se ha producido un aumento en la formación presencial, debido en parte, a las prácticas adoptadas por las universidades para facilitar la formación inclusiva.

El desarrollo de la educación inclusiva en los estudios superiores en España es desigual y dependen en gran parte de cada universidad. A partir del ranking de las instituciones universitarias de todo el mundo elaborado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), *SCImago-Institutions Rankings (SIR)*, se ha seleccionado las universidades españolas (tabla 1) que ocupan los primeros puestos en 2019 para dar a conocer algunos de los métodos y prácticas que se están poniendo en marcha en materia de diversidad educativa en la educación superior.

Tabla 1.

Ranking de las Universidades Españolas en 2019

Ranking	Universidad	Logo
1	Universidad de Barcelona	 UNIVERSITAT DE BARCELONA
2	Universidad de Valencia	 VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
3	Universidad Autónoma de Barcelona	 UAB Universitat Autònoma de Barcelona
4	Universidad de Granada	 UNIVERSIDAD DE GRANADA
5	Universidad Politécnica de Madrid	 UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
6	Universidad Autónoma de Madrid	 UAM Universidad Autónoma de Madrid

7	Universidad Politécnica de Cataluña BarcelonaTech	
8	Universidad de Zaragoza	
9	Universidad Politécnica de Valencia	
10	Universidad de Sevilla	
11	Universidad Pompeu Fabra	
12	Universidad de Murcia	
13	Universidad del País Vasco	
14	Universidad de Cantabria	
15	Universidad Complutense de Madrid	

Fuente: elaboración propia a partir de SCImago-Institutions Rankings.

Universidad de Barcelona

La Universidad de Barcelona ofrece servicios adaptados a estudiantes, además de concienciar y sensibilizar sobre la importancia de este tema. Actualmente desarrolla estos 3 proyectos:

Programa «Fem via». Promueve la igualdad de oportunidades y la inclusión total de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Ofrece programas especiales de acogida a nuevos estudiantes, asesoramiento y les ayuda en la búsqueda de trabajo y la inserción laboral.

Programa de atención temporal. Se ofrece apoyo temporal a los estudiantes que, a causa de acontecimientos personales o familiares, necesitan un apoyo adicional en sus estudios.

Programa de atención a la diversidad. Fomenta la incorporación e inclusión social y educativa del alumnado.

Universidad de Valencia

La Universidad de Valencia ofrece servicios a aquellos estudiantes, PDI y PAS con algún tipo de discapacidad a través del equipo especializado de *UVdiscapacidad*. Estos servicios los agrupa en 5 programas: asesoramiento psicoeducativo, equiparación de oportunidades, sensibilización, formación y voluntariado, accesibilidad universal y atención al PDI y PAS. También oferta un Master Propio en atención a la diversidad y educación inclusiva.

Se ofrece un servicio de intérpretes de Lengua de Signos para las clases y tutorías, a través del Convenio establecido con la Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana. Tiene en marcha la aplicación *Signa Uni*, cuyo contenido está creado y editado por la UVdiscapacidad de la Universitat de València.

Ha recibido muchos premios en esta materia. En 2019, la Unitat per la Integració de Persones amb Discapacitat de la Universitat de València recibió el Premio “Acción Social” por su implicación en la formación e inserción laboral de estudiantes con discapacidad. En 2017 fue galardonada con el Premio ASINDOWN, y en 2015 con los Premios Solidarios de la ONCE, entre otros muchos.

Universidad Autónoma de Barcelona

La Universidad creó el Segundo Plan de acción sobre discapacidad e inclusión para 2018-2023 para garantizar los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad, con el que continúa la labor iniciada con el Plan de acción para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la UAB para 2011-2015.

Destacan los avances en la mejora de la accesibilidad del Campus o de los portales web de la UAB, así como la creación y puesta en marcha del Plan de movilidad con el objetivo de crear un Campus universalmente accesible.

Universidad de Granada

El Servicio de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad desarrolla una política social de apoyo al alumnado con discapacidad, mediante la eliminación de barreras, tanto arquitectónicas como de comunicación. En 1991 se creó el Gabinete de Atención Social al Estudiante, y a partir de ahí se han ido potenciando y desarrollando diversas acciones. Se diseñó el programa de “Intervención Social hacia estudiantes con discapacidades” para facilitar su integración en los estudios, en el ambiente universitario y su posterior inserción laboral.

Universidad Politécnica de Madrid

La Unidad de Atención a la Discapacidad se encarga de garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso, permanencia y progreso en el ámbito universitario de aquellos miembros con algún tipo de discapacidad o necesidad de atención especial. Para facilitar su inclusión, lleva a cabo adaptaciones curriculares, posee instalaciones adaptadas y ofrece becas a este tipo de alumnado.

Cuenta con puestos de estudio adaptados en la Biblioteca de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación y en la Biblioteca de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial.

Además, se creó la figura de estudiante colaborador con el fin de cubrir algunas necesidades de los estudiantes con discapacidad en su día a día académico. Aquellos estudiantes que ofrezcan su apoyo a este tipo de alumnado podrán sumar 1 crédito ECTS.

Universidad Autónoma de Madrid

El Área de Atención a la Discapacidad, dentro de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, surge para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, así como para sensibilizar y concienciar a todos los miembros de la comunidad universitaria.

Cuenta con un colegio mayor adaptado para personas con discapacidad, galardonado con el Premio Reina Letizia 2015 de Rehabilitación e Integración. Posee bibliotecas en todas las facultades donde se instalan puestos de estudio adaptados con hardware (carcasas para teclado, ratón de bola, mesas ajustables, lupa, impresora braille, etc.) y software específico para diferentes necesidades. De forma anual se imparte un curso formación docente sobre temas específicos relacionados con la discapacidad.

Universidad Politécnica de Cataluña

La Cátedra de Accesibilidad, a través del Observatorio Universidad y Discapacidad, ha realizado dos estudios para ayudar a integrar la igualdad de oportunidades entre las personas con discapacidad en la estrategia de responsabilidad social universitaria.

Ofrecen recursos de apoyo y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. hay adaptaciones de los espacios públicos, y se adapta el formato de los enunciados y respuestas de los exámenes cuando es necesario para el estudiante. Además, hay un programa de tutorización y seguimiento individualizado.

Universidad de Zaragoza

La Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza garantiza la igualdad de oportunidades entre los estudiantes con algún tipo de discapacidad, favoreciendo su plena inclusión en la vida universitaria.

Colabora estrechamente con la unidad de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades, que reúne a técnicos de servicio de atención a personas con discapacidad de la mayoría de universidades españolas.

Va a crear un coro universitario que estará abierto a toda la comunidad (estudiantes, PAS y PDI), y que tendrá un carácter inclusivo. No se pretende que sea una simple actividad musical, sino un acto de “compartir, conocer, colaborar y respetar al compañero”, creando vínculos importantes y favoreciendo así la plena inclusión.

Universidad Politécnica de Valencia

El Servicio de atención al Estudiante con Discapacidad se encarga de asesorar y apoyar al alumnado, prestarle productos de apoyo para el estudio, el transporte y al comunicación, realizar campañas de sensibilización y promover el empleo, entre otras funciones.

Se encargan de asesorar e informar al personal Docente e Investigador sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos con diversidad funcional y de sus circunstancias singulares en el día a día de la vida universitaria. Por otro lado, han adaptado todos los espacios necesarios para la accesibilidad de los alumnos que lo necesiten.

Universidad de Sevilla

Desde la Universidad de Sevilla se lleva a cabo una atención integral y personalizada del alumnado con discapacidad para dar respuesta a las necesidades específicas de este tipo de estudiantes.

Se ha creado el II plan integral de atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidad de apoyo por situación de salud sobrevenida.

Además, desarrolla el Programa “Campus Inclusivo, Campus sin límites”, una iniciativa promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Fundación ONCE y la Fundación REPSOL, para fomentar la presencia activa de personas con discapacidad en la universidad. Va dirigida a alumnos pre-universitarios con el fin de acercar a los jóvenes a la vida universitaria y que continúen sus estudios superiores.

Universidad Pompeu Fabra

Se ha desarrollado el Plan de Inclusión 2017-2021 para fomentar la inclusión y evitar la discriminación de las personas con necesidades específicas, velando por la igualdad de oportunidades. Se formulan 4 principios.: Asunción de la diversidad y de la pluralidad, Igualdad de oportunidades., Responsabilidad social y Transversalidad y compromiso de participación.

Para dar cumplimiento a estos principios, se establecen 4 objetivos generales: el compromiso con el derecho a la igualdad de oportunidades y la autonomía de las personas con discapacidad; la eliminación de cualquier barrera; el acceso a información, formación y apoyo por parte de la comunidad universitaria, y la realización de las adaptaciones necesarias.

Universidad de Murcia

La Universidad de Murcia está inmersa en una serie de proyectos de atención a la diversidad. Uno de ellos es *MobiAbility*, en el que además participan fundaciones como la ONCE. También desarrolla el programa “*Todos Somos Campus*”, dirigido a aquellos jóvenes con discapacidad intelectual de entre 18 y 30 años, a través del cual pretende favorecer la incorporación de estos jóvenes en el mercado laboral.

Se han realizado siete ediciones del programa “Campus Inclusivo, Campus sin Límites”, con el objetivo de familiarizar a futuros alumnos con la vida universitaria.

Ha sido galardonada con diversos premios, entre los que destacan el premio Telefónica Ability Awards 2014 como mejor entidad pública que recibió de manos de la Reina Leticia, el Premio Solidarios ONCE 2013 o el Premio SIMO Educación Innovación en Accesibilidad Digital 2015.

Universidad del País Vasco

Lleva a cabo un seguimiento específico del alumnado con necesidades especiales para favorecer su inclusión. Cada centro universitario tiene una persona responsable para coordinarse con el Servicio de Atención a la Discapacidad de la universidad.

Los alumnos universitarios pueden participar en actividades del "Programa de Acompañamiento a estudiantes con discapacidades" concediéndoles un crédito por cada 30 horas de dedicación.

Se ofrece al profesorado materiales accesibles para la docencia, que están adaptados a las distintas necesidades específicas del alumnado. Se impulsan acciones formativas para el docente, con la finalidad de ayudarle a mejorar la atención y la comunicación con el alumnado con discapacidad.

Universidad de Cantabria

Desde el Sistema de Orientación de la universidad se desarrollan diferentes programas y acciones dirigidos a promover la igualdad de oportunidades en la educación superior, como son:

- Programa de Normalización: encargado de atender la diversidad y pluralidad del alumnado, favoreciendo la participación de los estudiantes, y garantizando la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación.
- Información sobre Adaptaciones de Acceso y Curriculares: adaptación necesaria para aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad
- Observatorio de Accesibilidad: supresión de las barreras arquitectónicas.
- Banco de Recursos: depósito de recursos técnicos que posibiliten la accesibilidad y autonomía.

Universidad Complutense de Madrid

La Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad proporciona atención personalizada a estudiantes, personal docente e investigador y personas de administración y servicios con algún tipo de diversidad funcional/discapacidad, necesidades específicas o personales. Cuentan con un coordinador en cada Facultad para apoyar la diversidad y fomentar la inclusión.

Los estudiantes con diversidad funcional pueden solicitar el Programa de Apoyo Sociosanitario. Quien lo necesite, puede solicitar un intérprete de lengua de signos española.

4. CONCLUSIONES

Desde 2015 ha habido un aumento en el número de alumnos matriculados con algún tipo de discapacidad en las universidades españolas, representado un total del 1,5% del alumnado. Este aumento es debido a la mayor implicación de las instituciones por ofrecer una educación de calidad y adaptada a todo tipo de alumnos.

El uso de las nuevas tecnologías es una herramienta fundamental para fomentar la inclusión en el ámbito educativo. El sistema universitario español lleva años trabajando de forma responsable para ofrecer los espacios físicos y digitales adecuados. Se ha apostado por promover valores que generen concepciones y culturas inclusivas, con la finalidad de favorecer el acceso a la educación superior de todas aquellas personas que así lo deseen, ofreciendo igualdad de oportunidades sea cual sea la discapacidad o necesidades especiales que concurran en el alumno. Existe un fuerte compromiso para reducir o suprimir las barreras a la participación y el aprendizaje.

Así, la Universidad de Valencia y la de Murcia, han llevado a cabo diferentes proyectos en materia de inclusión, siendo galardonadas con diversos premios por su buen

hacer. Algunas universidades como la del País Vasco o la Universidad Politécnica de Madrid fomentan la participación de los estudiantes ofreciéndoles créditos ECTS para que colaboren en las necesidades de los alumnos con discapacidad en su día a día. La Universidad Autónoma de Madrid cuenta con un colegio mayor adaptado para personas con discapacidad, la de Zaragoza ha creado un coro universitario que está abierto a toda la comunidad universitaria y que tiene carácter inclusivo.

Algunas universidades también han adaptado espacios públicos de las bibliotecas a estudiantes con discapacidad, y otras ofrecen bancos de productos de apoyo a necesidades específicas. Por otro lado, desde algunas instituciones universitarias han surgido iniciativas para formar al profesorado que se encuentra con alumnos con algún tipo de discapacidad o necesidad específica.

Todas las instituciones se han mostrado preocupadas por favorecer la integración de este tipo de alumnado, realizando iniciativas y proyectos, e innovando en materia de inclusión, pero aún queda mucho por hacer. Concienciar y sensibilizar a toda la comunidad universitaria es también una labor importante a llevar a cabo. El profesorado, el alumnado y las instituciones educativas deben actuar de forma conjunta y hacer todo lo que esté en su mano por fomentar la inclusión. Con la educación inclusiva se contribuye a una educación de calidad para todo el alumnado.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125- 142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10, 251-264.
- Ibarguren, J. F. A., Marín, N. L. y González, J. M. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula abierta*, 46, 91-96. <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>.

- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L.Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 61(2), 195-204.
- Office for Standards in Education (OFSTED), (2006) *Inclusion: does it matter where pupils are taught?: provision and outcomes in different settings for pupils with learning difficulties and disabilities*.
- Rodríguez Correa, M y Arroyo González, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Román, M., Cardemil, C., Carrasco, Alvaro. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2).
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris.

CAPÍTULO 38

DESCRIBIENDO A PROFESORES Y COMPAÑEROS IDEALES DE LA ESCUELA. PERSPECTIVA DE ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Cristina Nieto Carmona

1. INTRODUCCIÓN

Veinticinco años después de la Declaración de Salamanca, la educación inclusiva sigue siendo una preocupación y prioridad de todos los organismos internacionales y sistemas educativos. Aún queda un largo camino por recorrer, ya que las prácticas de exclusión educativa y discriminación continúan estando presentes (Messiou, 2019; Qvortrup & Qvortrup, 2018). De hecho, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para 2030 continúa siendo garantizar una educación para todos (UN, 2015). A este discurso pro inclusivo se suma la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa (2018) o la Alta Comisionada de las Naciones Unidas, quien ha resaltado la educación inclusiva como una oportunidad para empoderarse (ONU, 2019). En estudios anteriores se ha destacado la importancia de repensar los valores transmitidos en las escuelas para lograr la inclusión educativa. Goodall (2018) señaló que la educación inclusiva era más un valor implícito de la escuela que de un lugar. Valores como la empatía, el respeto y la cooperación deberían estar presentes en las aulas tanto en el contenido como en las relaciones sociales de la escuela.

Las relaciones sociales que se desarrollan en los entornos educativos son esenciales para el bienestar del estudiante con una discapacidad. Estudios recientes (Boynton y Mahon, 2018; Pham y Murray, 2016) destacan la necesidad de estas habilidades personales en los profesores cuando trabajan con estudiantes con discapacidades, como la autorreflexión, la paciencia y la tolerancia. Wang y Eccles (2012) incluso sostienen que la relación entre los estudiantes y los profesores puede ser más importante que la relación con sus compañeros. La relación con los compañeros también ha sido estudiada en el campo científico (Pham & Murray, 2016). La relación con los compañeros es un factor determinante en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidades en las

escuelas (Wang & Eccles, 2012). En el estudio de Rushbrooke, et al. (2014), los estudiantes con discapacidad expresaron su deseo de tener amigos en la escuela, de sentirse amados y respetados por sus compañeros.

Las investigaciones demuestran el beneficio de las escuelas inclusivas donde el alumnado con necesidades educativas especiales conviva con alumnado sin necesidades de estas características. Por ejemplo, la investigación de Scharenberg, et al. (2019), no encontró evidencia de que las aulas inclusivas ofrecieran oportunidades desiguales para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes con discapacidad. De Graaf, et al. (2013), realizaron un estudio a familias de niños con síndrome de Down en el que se concluyó que los estudiantes aprenden más habilidades académicas en la educación inclusive que en educación segregada. Otras investigaciones similares han demostrado que las aulas inclusivas son la mejor opción para alumnado con discapacidad intelectual ya que promueven el desarrollo cognitivo y social (Oh-Young & Filler, 2015; Smogorzewska et al., 2019).

Por otro lado, Wilson, et al. (2017) describieron el sentimiento de felicidad cuando las personas con discapacidad intelectual se sentían incluidas y felices en las escuelas. Carter, et al. (2011) evidenciaron la eficacia del apoyo por pares en un aula regular con estudiantes con DI. Georgiadi, et al. (2012) describió a los estudiantes sin discapacidad como elemento clave para el bienestar de las personas con discapacidad intelectual.

Un área de preocupación para los estudiantes con discapacidad intelectual es el acoso escolar. Las tasas de intimidación en este grupo son más altas que en otras discapacidades (Rose, et al., 2016). Christensen, Fraynt, et al. (2012) han mostrado situaciones de intimidación en las escuelas entre personas con discapacidad intelectual, destacando el papel de este grupo como víctimas. Escuchar las voces de los estudiantes abre un mundo de posibilidades para la mejora de la educación y es una pieza crucial en el puzle de las escuelas inclusivas. Fielding (2004) sitúa el movimiento de la voz del alumno como un motor de cambio que rompe con las estructuras teóricas y organizativas convencionales de los centros educativos (Kubiak, 2017). En la última década, y centrándose en el campo de la discapacidad intelectual, se ha producido un aumento de la investigación que aboga por estudios que parten de los principios de la investigación inclusiva, donde estas personas tienen un papel activo en el estudio, convirtiéndose en investigadores que luchan por sus propios derechos (Walmsley, 2004). Se trata, por lo tanto, de un proceso de estudio caracterizado por la participación, la acción y la emancipación de las personas con discapacidad intelectual (Frankena et al., 2019).

El presente documento tiene por objeto identificar las características de una escuela inclusiva desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual. En este estudio pretendemos que las personas con discapacidad intelectual tengan un papel activo en todas las fases de la investigación, interviniendo en la elección de los temas, en el análisis de los resultados y en las conclusiones.

2. MÉTODO

Este estudio cualitativo realizó entrevistas individuales a 36 españoles adultos con discapacidad intelectual. La selección de la muestra fue un muestreo intencionado. Los participantes procedían de dos centros ocupacionales de personas con discapacidad intelectual. El diseño de todo el proceso se basó en los principios de la investigación inclusiva, asegurando la participación democrática de las personas con discapacidad en la investigación (Nind & Vinha, 2014). Los participantes se encargaron de determinar los aspectos que consideraban importantes en el desarrollo de la inclusión educativa, cooperando en la selección de los temas importantes que debían abordarse. Este proceso se llevó a cabo mediante una lluvia de ideas con los participantes. Sobre la base de estos temas, los investigadores diseñaron un guión de entrevista semiestructurada y cada participante fue entrevistado individualmente por el investigador. Los representantes legales de los participantes firmaron consentimientos informados y el investigador dio una explicación detallada de los aspectos clave de este estudio. De esta manera pudimos asegurarnos de que los participantes entendieran los objetivos de la investigación y sus derechos. Por tanto, las personas con discapacidad intelectual decidieron los temas de la investigación. La entrevista fue realizada por la investigadora mediante una grabadora y fue transcrita.

El análisis de los datos se llevó a cabo junto con los participantes mediante un sistema de categorías en un taller de investigación. Previamente, el investigador transcribió las entrevistas y recortó cada pregunta con las respuestas de cada participante. Cada pregunta y su respuesta fue puesta en una tarjeta de forma anónima. En el taller de investigación se explicaron primero los conceptos básicos de la investigación y luego se entregaron a cada participante varias tarjetas con las preguntas y respuestas de las entrevistas. Pusimos un mural en la pared, que se dividió en 4 secciones: "valores escolares ideales", "profesores ideales", "compañeros de clase ideales" y "medidas anti-intimidación". Estas secciones simulaban un sistema de categorías. Cada participante debía leer la tarjeta

asignada a sus compañeros y decidir en qué lugar del póster (categoría) se colocaría. La decisión se debatió entre los participantes. Cuando llegaron a un acuerdo, colocaron la tarjeta en la sección correspondiente (categoría) del cartel.

Al final, todos llegamos a una conclusión con cada sección. Esta conclusión fue anotada por el investigador. Estos talleres duraron dos días en cada centro ocupacional. Por lo tanto, los participantes participaron activamente en el proceso de elección de los temas de investigación y en el análisis de los datos.

3. RESULTADOS

Las personas con discapacidad intelectual aportaron ideas para mejorar la educación inclusiva en las escuelas. Los participantes describieron los valores que desean para su escuela ideal. Tales como el respeto, la tolerancia y la empatía. Explicaron que una escuela es perfecta cuando pueden aprender y vivir juntos felizmente. Los participantes propusieron una escuela libre de prejuicios y estereotipos. Sin embargo, otros pensaron que este modelo de escuela es una utopía y probablemente inalcanzable.

Investigadora: *¿Te gustaría tener una escuela donde no haya discriminación?*

Participante: *A mí me gustaría pero eso es imposible. Los niños se meten con otros niños. Eso nunca va a desaparecer.*

Las características que más se repitieron sobre los profesores ideales fue la habilidad de ser amables y empáticos y educados. Los participantes rechazaron a los maestros que castigan, alzan la voz y trataban a las personas con discapacidad como si fueran niños pequeños. Los profesores preferidos eran aquellos que tenían vocación para la educación, planifican bien sus asignaturas y respetan a los estudiantes. Los profesores ideales les hacían sentir como personas valiosas, los motivan y respetan sus diferencias con otros estudiantes.

Investigadora: *¿Cómo era la maestra o el maestro que más te gustaba?*

Participante: *Pues, el que me decía “tú puedes, no te rindas”. También me decía “tú no tengas miedo a preguntar, estás aquí para aprender”. Había otros que no te decían eso, sino al revés, les daba coraje que preguntara.*

Con respecto a los compañeros de clase, los participantes describieron a compañeros que les ayudan a hacer actividades, son amables y les apoyan. Indicaron que los iguales debían tener habilidades como la empatía y la solidaridad. Indicaron que una persona con

discapacidad intelectual necesitaba más apoyo en las actividades de clase. Por ello, desde su perspectiva, era necesario que los compañeros se mostraran con actitud de ayuda.

Investigadora: *¿Qué características tendrían que tener los compañeros ideales?*

Participante: *Pues que ayudaran a las personas con discapacidad. Había un niño en mi clase que me ayudaba siempre. Ojalá todos hubieran sido como él.*

Un problema que preocupaba profundamente a los participantes era la intimidación. En las escuelas deseadas por las personas con discapacidad intelectual no habría intimidación. Los participantes propusieron medidas como el refuerzo de los maestros en el patio de la escuela y la supervisión en las puertas al entrar y salir de la escuela para evitar el acoso en esos lugares. Un participante propuso una escuela sin rincones, ya que es donde se producen la mayoría de las situaciones de intimidación, ya que hay poca visibilidad y pueden producirse agresiones.

Investigadora: *¿Cómo no te gustaría que fueran tus compañeros?*

Participante: *Los compañeros de clase ideales no deberían juzgar ni discriminar a las personas con discapacidad. Somos humanos, y las personas que sufrimos discriminación lo pasamos muy mal.*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los participantes de este estudio describen competencias específicas que los profesores deben utilizar con los estudiantes más vulnerables: lenguaje melódico, paciencia y habilidades de motivación. Esto se alinea con el estudio realizado por Subban et al. (2018), lo que confirma que los maestros que trabajan con personas con discapacidad intelectual requieren capacidades personales tales como los anteriormente mencionados. Por lo tanto, los maestros quieren que los valoran, motivan, los tratan como adultos y les dan la oportunidad de elegir (Gest et al., 2014). Una vez más, esto nos lleva a pensar en la necesidad de una toma de conciencia y la formación del profesorado. En esta ocasión, sería necesario que la formación se centrara en el componente afectivo del aprendizaje, ya que esta dimensión es fundamental para que los estudiantes estén motivados y sentir que se incluyen y que pertenecen a la clase.

En esta línea, el perfil de los compañeros de clase que los participantes describieron por su escuela ideal se caracteriza por la solidaridad, la cortesía y la empatía, es decir, personas con las que sería posible establecer la verdadera amistad, como se muestra por Rushbrooke et al. (2014). Los participantes valoraban la ayuda que el resto de los

compañeros puedan proporcionales con las tareas de clase (Scharenberg, et al., 2019). Esto contribuyó provocaba que las personas con discapacidad intelectual se sintieran queridas y valiosas en la escuela. Estudios previos han llegado a la misma conclusión (Carter, et al., 2011; Wilson, et al., 2017).

Cada persona entrevistada ha tenido diferentes experiencias que pueden contribuir a mejorar la inclusión educativa. Este estudio destaca el poder de las habilidades sociales de los profesores y compañeros de clase como elementos fundamentales para la inclusión educativa. Por lo tanto, los valores de inclusión que subyacen en las escuelas son fundamentales para garantizar el bienestar de las personas con discapacidad intelectual.

REFERENCIAS

- Boynton, L., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: Examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 306–322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1364793>
- Carter, E., Moss, C., Hoffman, A., Chung, Y., & Sisco, L. (2011). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 107-125. <https://doi.org/10.1177/001440291107800107>
- Christensen, L., Fraynt, R., Neece, C., & Baker, B. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- Fielding, M. (2004). “New wave” student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217. <http://discovery.ucl.ac.uk/1507288/>
- Frankena, T. K., Naaldenberg, J., Tobi, H., Van der Cruisen, A., Jansen, K., Van Schrojenstein, H., ... Cardol, M. (2019). A membership categorization analysis of roles, activities and relationships in inclusive research conducted by co-researchers

- with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), 719–729.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: effect of the type of school, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A., & Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 107–118. <https://doi.org/10.1177/1063426613512677>
- Goodall, C. (2018). Inclusion is a feeling, not a place: A qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Kubiak, J. (2017). Using “voice” to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 41–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12098>
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Nind, M., & Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social relationships among adolescents with disabilities: Unique and cumulative associations with adjustment. *Exceptional Children*, 82, 234–250. <https://doi.org/10.1177/0014402915585491>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rose, C., Simpson, C., & Ellis, S. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462–1486. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066757>

- Rushbrooke, E., Murray, C., & Townsend, S. (2014). The experiences of intimate relationships by people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 531–541. <https://doi.org/10.1111/jar.12091>
- Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1590423>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2019). Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 32, 1241–1254. <https://doi.org/10.1111/jar.12616>
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2018). ‘I can because I think I can’: An investigation into Victorian secondary school teacher’s self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816>
- United Nations, High Commissioner for Human Rights (2019). Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education. <https://undocs.org/A/HRC/40/27>
- Walmsley, J. (2004). Inclusive learning disability research: The (nondisabled) researcher’s role. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 65–71. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00281.x>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745>
- Wilson, N., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. (2017). From social exclusion to supported inclusion: Adults with intellectual disability discuss their lived experiences of a structured social groups. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 847–858. <https://doi.org/10.1111/jar.12275>

CAPÍTULO 40

ABORDAJE INTERDISCIPLINAR DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD

Antonia Lozano-Díaz, Victoria Figueredo Canosa, Juan Francisco Velasco Muñoz
y Belén López Felices

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la sostenibilidad al ámbito universitario se está extendiendo a cada vez más universidades. La sostenibilidad alude a todos aquellos aspectos que tienen que ver con cuestiones sociales, ambientales y económicas que guardan una relación directa con la actual situación de crisis sistémica en la que estamos inmersos. En relación a la educación, la sostenibilidad demanda la necesidad de formar una ciudadanía informada, familiarizada con la complejidad sistémica del entorno, concienciada y comprometida. La justicia ambiental y social precisa de una educación por el activismo social y la participación política, una educación orientada a la implicación y compromiso de las personas. La Unesco (2015), destaca e impulsa así la formación de una ciudadanía global involucradas responsablemente con el desarrollo sostenible y establece, en la Agenda 2030, 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible siendo el número 4 el logro de una educación de calidad. Con posterioridad señala una serie de objetivos de aprendizaje a ser alcanzados desde la educación en todos sus niveles (Unesco, 2017). En ello juegan un papel fundamental las instituciones de educación superior que deben rediseñar su programa y acción educativa para formar, en coherencia a los requerimiento de la sostenibilidad, a los egresados responsables de guiar el futuro de la sociedad (CADEP-CRUE, 2005). Según Murga-Menoyo (2017), las líneas de actuación de las universidades hacia el desarrollo sostenible pueden clasificarse en:

Actuaciones internas. Desde la *Gestión* implica comunicar a toda la comunidad el compromiso con la sostenibilidad en todas las decisiones que se tomen. Desde la *Docencia* supone capacitar al profesorado para incorporar la sostenibilidad al currículo, crear programas de educación ambiental y sensibilizar a toda la comunidad universitaria

en la propia responsabilidad individual. Desde la *Investigación* alude a la formación de grupos interdisciplinarios desde el que abordar la sostenibilidad.

Actuaciones externas. Facilitar la movilidad entre los diversos componentes de la comunidad universitaria y establecer relaciones y asociaciones con la sociedad civil.

2. SOSTENIBILIZAR EL CURRÍCULO

Sostenibilizar el currículo interpela a la responsabilidad de la universidad para introducir los principios y valores de la sostenibilidad en las titulaciones universitarias de modo que sus egresados adquieran capacidades y competencias para contribuir responsable y activamente al logro de sociedades sostenibles (Murga-Menoyo, 2017). Por su parte Alba (2017), distingue entre:

- ambientalización universitaria: proceso de reconocimiento de los impactos ambientales en la vida cotidiana de la universidad y de los cambios a desarrollar para contrarrestarlos. Para ello propone medidas tanto de gestión a nivel técnico como de educación y participación de toda la comunidad universitaria.
- Ambientalización curricular: incorporación de contenidos ambientales, entendidos como un sistema complejo donde interactúan sociedad y naturaleza, contenidos enfocados a la comprensión de realidades y al desarrollo de proyectos de vida sostenible.

No obstante, metaanálisis como el llevado a cabo por Lozano et al. (2015), sobre más de 80 universidades de todo el mundo revela que muchas de ellas se han comprometido en esfuerzos de sostenibilidad aunque, en general, la aplicación de los principios de la sostenibilidad se sigue haciendo de forma compartimentada o no integrada de forma holística en la universidad. Albareda-Tiana et al. (2017), en un estudio sobre 16 grados universitarios en España concluyen que se precisan notables mejoras en la metodología y contenido de las titulaciones por la falta de consistencia entre la misión de la universidad y los currículos educativos, a ello se suma el reduccionismo conceptual y valores incompatibles con la sostenibilidad.

2. 1. Dificultades para sostenibilizar el currículo

En un estudio con aportaciones de 29 universidades de todo el mundo Leal et al. (2020), encontraron que algunas de los obstáculos para implementar universidades sostenibles son:

- la libertad de investigación y enseñanza, que coloca en una situación de opcionalidad el incorporar los principios de la sostenibilidad.
- La falta de reconocimiento del profesorado que trabaja para la sostenibilidad y que dificulta el que puedan servir de apoyo y/o inspiración para otros docentes.
- La falta de deseo de cambio, por cuestiones ideológicas o quizá porque es más cómodo continuar con la actividad usual en lugar de iniciar el nuevo camino metodológico que supone incorporar los principios de la sostenibilidad.
- La falta de presión social que suponga apoyo y fuente de reconocimiento pública a tales iniciativas educativas.
- Tendencia a marginar la sostenibilidad en las decisiones importantes que se toman.

Por su parte Albareda et al. (2017), categorizan los obstáculos a la sostenibilidad en las universidades dentro de cuatro tipos de barreras:

- Dificultades conceptuales: visión reduccionista de la sostenibilidad. Abordaje de la sostenibilidad sin coordinación con otras áreas.
- Dificultades pedagógicas. Prevalencia de una lógica disciplinar al considerar que es más fácil, y propio, abordar la sostenibilidad cuando la relación de la asignatura con el medio está claramente definida. Dificultades para incorporar estas cuestiones en el currículo y el desarrollo de competencias transversales de pensamiento crítico y analítico.
- Dificultades en el cambio de actitud. Debido básicamente a la falta de información objetiva y profunda del impacto en el entorno de la conducta cotidiana.
- Dificultades institucionales. Un ejemplo sería llevar a cabo una gestión de la universidad basada exclusivamente en criterios económicos sin tener en cuenta el impacto social y ambiental.

Otro obstáculo de no poca importancia es la escasa formación que el profesorado manifiesta tener para hacer frente a los requerimientos de educar en sostenibilidad (Albareda et al. 2017; Alcalá et al. 2020; Valderrama, et al. 2020).

2.2. Metodologías para la sostenibilización del currículo

La inclusión de la sostenibilidad en el currículo implica superar la tentación a incluir únicamente contenidos de dicha índole disciplinar en las asignaturas. Es preciso concienciar al profesorado de la importancia de una enseñanza interdisciplinar, con ello se muestra al estudiantado que la estructuración por disciplinas del plan de estudios es una mera cuestión formal dado que el mundo es uno solo, integrado y holístico (González e Iglesias, 2016). Se hace necesario así incluir cambios en el proceso educativo que permitan superar la visión estática y fragmentada de la realidad y lleven a un entendimiento más dinámico y sistémico, para ello es precisa la permeabilidad disciplinar, proyectos de trabajo interdisciplinares, contextualizar la enseñanza, etc. (Collazo y Geli, 2017). Autores como Benton-Short y Merrigan (2016), van más allá aún y defienden que la sostenibilidad es inherentemente transdisciplinar de un modo tal que los cursos que se imparten en equipo generan diversas perspectivas sobre los mismos temas así como debates interesantes y dinámicos entre profesorado y estudiantado. La clave para superar actitudes conformistas con la propia asignatura y suplir la falta de formación en sostenibilidad estriba, según el propio profesorado universitario, en buscar sinergias interuniversitarias o interdisciplinares. Surgen así una abundancia de estrategias metodológicas (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, ...) que pueden parecer sinónimas pero no lo son. En este sentido Carvajal (2010), aclara la definición y diferencias entre disciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad:

- Disciplinariedad: concierne a un solo nivel de realidad y supone especialización en aislamiento.
- Multidisciplinariedad: es una mezcla no integradora de diversas disciplinas. Cada una conserva sus métodos sin que ello suponga cambio o desarrollo de otras disciplinas. Los objetivos son comunes pero los análisis son independientes, el resultado final no es un resumen integrador ni se establece una perspectiva articulada.
- Pluridisciplinariedad: supone la cooperación entre disciplinas y áreas de conocimiento compatibles entre si y del mismo orden jerárquico pero sin coordinación.
- Interdisciplinariedad: implica la interacción de diversas disciplinas con estrategias pedagógicas que implican el diálogo y la colaboración de éstas para alcanzar la meta de un nuevo conocimiento. Sotolongo y Delgado (en

Carvajal, 2010), definen interdisciplinariedad como el esfuerzo indagatorio y convergente entre diferentes disciplinas con el objetivo de obtener cuotas de saber sobre un tema nuevo y diferente a los ya existentes.

- Transdisciplinariedad: construcción de sistemas teóricos totales (macro o transdisciplinas) en el que no existen fronteras entre disciplinas, basados en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural.

El planteamiento de contenidos que supone trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde el campo educativo según lo establecido por la Unesco (2017), supone abordar la sostenibilidad desde diferentes perspectivas y disciplinas (Murga, 2018). La interdisciplinariedad se desarrolla cuando el profesorado trabaja colaborativamente con otros y el estudiantado es un participante activo en lugar de un mero receptor de conocimientos (Cottafava, 2019). Son numerosas las habilidades que pueden desarrollarse en el alumnado mediante el aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento interdisciplinar según Quintá (2014):

- síntesis e integración de conocimientos y métodos de diversas disciplinas sobre un tema concreto.
- Toma de conciencia y análisis de un problema desde diversos puntos de vista.
- Capacidad para contextualizar un conocimiento de forma que integre los diversos elementos que integran un problema.
- Capacidad para resolver cuestiones que solo pueden abordarse correctamente desde diversas disciplinas.
- La independencia de pensamiento para seleccionar las herramientas precisas para la resolución más comprensiva de un problema.
- La comprensión de la diversidad de pensamiento y método.

3. LA PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Para el bienio 20/22 se viene desarrollando un Grupo de Innovación Docente de creación de materiales didácticos con el título “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la universidad: creación de materiales educativos”. Los objetivos establecidos en el proyecto del grupo son los siguientes:

- desarrollar materiales educativos para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) desde las diversas asignaturas implicadas.

- Elaborar una serie de pautas de actuación que orienten cómo enfocar el trabajo con los ODS en las asignaturas implicadas.
- Promover la reflexión sobre los diversos formatos y métodos de trabajo con los ODS en cada asignatura y titulación.
- Generar sinergias de trabajo conjunta entre diversas titulaciones de la universidad de Almería para abordar de forma interdisciplinar los ODS.

El total de profesoras/es es de 17 y entre las disciplinas de pertenencia encontramos: Educación, Sociología, Psicología, Economía, Trabajo Social, Ingeniería Química y Ciencias Medioambientales. Las asignaturas en las que se van a considerar la inclusión de los ODS son las siguientes:

- Historia de la Escuela y del Sistema Educativo
- Sociedad, Escuela y Democracia.
- Teorías educativas en Educación Infantil
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Educación y Cooperación al Desarrollo
- Género y Migraciones
- Sociología de la Educación y la Familia
- Educación Permanente
- Modelos de Intervención en Trabajo Social
- Fundamentos de Neuropsicología
- Biología Celular
- Biología
- Pobreza, migraciones y cooperación al desarrollo
- Cooperación al desarrollo
- Pobreza, migraciones y desarrollo
- Conservación y gestión de especies.
- Cambio global
- Cambio global y sistemas socioecológicos
- Metodologías y herramientas de estudio de cambios en la diversidad
- Investigación-Acción participación en Educación Social
- Comunicación y redes sociales
- Metodologías participativas para la Intervención sociocomunitaria.

Como puede observarse tanto la cantidad como la variabilidad de asignaturas es muy amplia. Una de los problemas iniciales a ser abordados fue la justificación de la inclusión de la sostenibilidad en determinadas asignaturas en las que pudiera parecer artificioso la inclusión de tales contenidos. Para ello se tuvo en cuenta que los procesos educativos y contenidos para la sostenibilidad deben repensarse en términos de desarrollo de competencias (Carvajal, 2010; Souza, 2019), de este modo se destacó la competencia transversal de Competencia Social y Ciudadanía Global de la Universidad de Almería. Esta competencia tiene como objetivo general “Conocer y respetar los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos, los valores de una cultura de paz y democráticos, los principios medioambientales y de cooperación al desarrollo que promuevan un compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa“. (Fernández, 2010).

3.1 Estrategias y actividades para abordar los ODS

Para el establecimiento de propuestas se tiene en cuenta la necesidad de contar con metodologías activas como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas, talleres, etc.. Algunas de estas metodologías han sido ya utilizadas por parte del profesorado y han dado lugar a publicaciones importantes relacionadas con los ODS y el activismo digital (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2020) o sostenibilidad y ciudadanía digital (Lozano-Díaz et al., 2020). Hasta el momento algunas de las propuestas que se han diseñado son las siguientes:

1. **“Propuesta de aprendizaje-servicio (APS) con los ODS”**. Con alumnado de Magisterio los pasos a seguir serían:

- Informar
 - se presentan los ODS y sus temáticas para que tener una visión amplia de las casuísticas y demandas sociales, políticas y ambientales a nivel mundial.
 - Se detecta el desconocimiento sobre los ODS y la necesidad de darlos a conocer para el logro de los mismos.
- Profundizar
 - se imparte un taller formativo de 2 horas de duración sobre los ODS.
- Metodología
 - se presenta la metodología de ApS, usos, pasos y ejemplos en diversos niveles educativos.

- se dan a conocer materiales sobre esta metodología http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/Guia_APS.pdf

- Organización

- Se forman grupos de trabajo compuestos por 3-5 estudiantes cada uno. Se facilita material y enlaces diversos sobre los ODS.

- Diseño

- Cada grupo escoge un ODS

- Se diseña una actividad para un nivel específico de Primaria.

- Aplicación

- Cada grupo aplica la actividad diseñada en un centro educativo.

- Difusión

- cada grupo presenta la actividad realizada y su experiencia y reflexión al resto del grupo-clase.

2. **“Presentar un Objetivo de Desarrollo Sostenible”**, los pasos a seguir serían:

- Conocer.

- Se dan a conocer los ODS, temáticas, enlaces y documentos varios para que el estudiantado tenga una visión general.

- Investigar.

- el alumnado por grupos tiene que escoger un ODS

- Investigar en qué consiste dicho ODS

- qué tópicos concretos comprende

- qué datos y cifras importantes son dignos de ser mencionados

- en qué estado de alcance está dicho ODS

- Proponer

- hacer una propuesta de 4-5 acciones que se pueden asumir y llevar a cabo a nivel individual para alcanzar dicho ODS.

- Comunicar.

- grabar un podcast con lo averiguado en los apartados de investigación y propuesta.

- Exponer.

- presentar todo lo anterior al resto de la clase.

3. **“Los ODS en la asignatura de Investigación-Acción-Participación”**. Para esta asignatura de Educación Social los pasos a seguir serían:

1.- Qué son los ODS

También conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como una llamada universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Los 17 ODS están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medio ambiental, económica y social.

- Vemos

Así es como la ONU pasa los ODS de la teoría a la práctica

https://youtu.be/dOvllZ8Q_zc

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible - qué son y cómo alcanzarlos

<https://youtu.be/MCKH5xk8X-g>

- Visitamos

17 objetivos para transformar nuestro mundo

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>

- Jugamos para conocerlos mejor

Go Goals

<https://go-goals.org/es/>

Game the Goals

<https://gamethegoals.com/>

- Dialogamos

¿Qué sabías de los ODS? ¿Qué te parecen?...

2.- Cómo están presentes los ODS en la asignatura.

- Con qué objetivos está relacionados: Esta asignatura está directamente relacionada con los objetivos 11 y 16, así como con al menos una de las metas de cada uno de ellos (aunque también podemos encontrar en multitud de proyectos y procesos participativos relaciones con prácticamente todos los ODS):

- Objetivo 11: Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles. *Meta 11.3:* De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países

- Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. *Meta 16.7:* Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.
- Por qué está relacionado: Las metodologías participativas tienen una clara vocación de servir de instrumento para el trabajo en ciudades, comunidades y sociedades con el objetivo de que con su participación e implicación de todos sus miembros promover su empoderamiento, resiliencia y sostenibilidad.
- Cuáles son los recursos o experiencias: Las metodologías participativas y la sostenibilidad son temas vinculados y presente en todas las experiencias desde la Agenda 21 en la página web de la Red Cimas: <http://www.redcimas.org/experiencias/agenda-local-21/>

3.- Cómo incorporar los ODS a los trabajos de clase.

- Trata de abrir en las conclusiones de todos tus trabajos un apartado o un párrafo donde indiques.
 - a) Con qué objetivo u objetivos de desarrollo sostenible está relacionado y en la medida de lo posible indica también las metas respectivas.
 - b) Por qué crees que lo está y en qué medida es o podría ser útil para responder a lo/s objetivo/s y su/s meta/s
 - c) Cuáles son los recursos o experiencias relacionadas entre tu trabajo o actividad con los ODS que has encontrado en la red o internet (simplemente indica un enlace/s y su título/s)

REFERENCIAS

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Albareda-Tiana, S.; Vidal-Raméntol, S.; Fernández-Morilla, M. (2017). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19, 473-497. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069>
- Albareda, S., Fernández, M., Mallarach, J. M. y Vidal, S. (2017). Barreras para la sostenibilidad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 253-272.

- Benton-Short, L. y Merrigan, K. A. (2016). Beyond interdisciplinarity: how sustainability creates opportunities for pan-university efforts. *Journal of Environmental Studies Science*, 6, 387-398. <https://doi.org/10.1007/s13412-015-0341-x>
- CADEP-CRUE. (2005). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículo. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005, revisado y actualizado en marzo de 2011. http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.
- Collazo, L. M. y Geli, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154.
- Cottafava, D., Cavaglia, G. y Coraza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students`active engagement. A transformative learning experience. *Sustainability, Accounting Management and Policy*, 10(3), 521-544. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152>
- Fernández, J. S. (2010). Competencia social y ciudadanía global. En *Guía de competencias transversales de la Universidad de Almería* (AAVV), pp 28-40. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- González, J. A. e Iglesias, M. (2016). Concepción de una propuesta curricular interdisciplinaria: una visión desde la asignatura de bioquímica en el ciclo básico de la carrera de medicina en la universidad de Guayaquil-Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 7-12.
- Leal, W., Eustachio, J.H.P.P., Caldana, A.C.F., Will, M., Lange, A., Rampasso, I.S., Anholon, R., Platje, J. Y Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability* 12, 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- Lozano-Díaz, A. y Fernández-Prados, J. S. (2020). Educating digital citizens: an opportunity to critical and activist perspective of Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(18), 7260. <https://doi.org/10.3390/su12187260>

- Lozano-Díaz, A., Figueredo-Canosa, V. y Fernández-Prados, J.S. (2020). Sustainable Development Goals and Digital Citizenship. In *8th International Conference on Information and Education Technology*, ICIET, Okayama, Japan. <https://doi.org/10.1145/3395245.3396431>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Wass, T., Lambrechts, W., Lukman, R. y Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Murga-Menoyo, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84.
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). Citizenship Education in the Framework of 2030 Agenda and Environmental Justice. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 7(1), 37-56. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Quintá, M. C. (2014). Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. REDIC. RED. http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2014/redic_2014_1_interdiscip_intro.pdf
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Unesco. <https://bit.ly/2YC6w5J>
- Unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. <https://n9.cl/b2l2j>
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. y Miñano, R. (2020). Does the Spanish university system teach sustainability? Perception of the students of four universities. *Educación XX1*, 23, 221-245. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23420>

CAPÍTULO 41

LA ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD COMO FACTOR EXPLICATIVO DEL ÉXITO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

José Ramón Rodríguez Triviño, Beatriz Delgado Doménech, David Aparisi Sierra y
María C. Martínez Monteagudo

1. INTRODUCCIÓN

Establecer las razones de un rendimiento académico bajo es un terreno de máximo interés en los estudio sobre educación para todos los investigadores. Este tema suscita mucha suspicacia debido a que este es uno de los motivos más frecuentes para la deserción académica. Varios estudios establecen que en España el porcentaje de deserción de los estudios universitarios se encuentra en el 51%. Gran mayoría de estos abandonos ocurren en los primeros meses, siendo el motivo académico la principal causa (Tuero, et ál., 2018; Correa, 2009; Rojas y González, 2008). Además, en un estudio realizado por Duque, et ál. (2013), en tres Universidades Catalanas, la tasa de abandono se encuentra aproximadamente en el 36%, y en concreto en la Facultad de Ciencias de la Salud en el 39%.

Al comenzar la titulación universitaria, los estudiantes se enfrentan a escenarios que inciden en la consecución de un rendimiento académico óptimo, a causa de varios agentes de tipo psicológico y social que influyen en los éxitos que pueden lograr. Esta circunstancia, refleja la obligación de establecer los factores tienen una influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de primer curso universitario (Casas, 2008; Bernardo, et ál., 2015).

Evidentemente diversas variables afectan al rendimiento académico del alumnado de primer curso universitario; algunas son de naturaleza psicosocial como: edad, conocimientos previos, centros donde realizó sus estudios, género, entorno socio-económico, situación familiar, correlaciones interpersonales, formación de grupos, autoeficacia académica, etc. De estas variables, se puede deducir que el núcleo familiar del estudiante y la influencia de los progenitores, pueden ser el origen de una herramienta que les ayude a obtener el éxito académico. El sexo y la edad pueden destacar cuando se

establece su incidencia en el rendimiento académico, sin embargo, el sexo no tiene una correlación directa respecto al rendimiento académico. No obstante, diversas investigaciones resuelven que las chicas comparadas con los chicos, suelen tener un mayor rendimiento (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Rodríguez, et ál., 2004).

Respecto a la edad de los estudiantes, según Hansen (2003), esta variable no establece el progreso cognitivo de un estudiante, sino que establece un progreso de beneficios y pérdidas. El desarrollo cognitivo tiene semblantes intelectuales que puede que tengan una estabilidad o puede que estén en una etapa de desarrollo o desgaste. Respecto a los conocimientos previos, este indicador se tiene en cuenta de forma posterior, ya que las calificaciones de bachillerato es posible que intuyan el rendimiento del estudiante en la universidad.

En cambio, Aguilera y Jiménez (2012), indicaban que otra variable que afecta al rendimiento académico son las primeras experiencias en educación universitaria. Teniendo en cuenta esta afirmación, los alumnos que han realizado estudios universitarios anteriores, los hayan terminado o no, suelen alcanzar mejores éxitos académicos que los que empiezan la universidad.

En cuanto el papel que juega el apoyo social, Aparisi et al. (2015), observaron que los alumnos con mayor popularidad fueron los que mejor rendimiento obtuvieron mientras que aquellos nominados negativamente, tuvieron peor rendimiento.

Sin embargo, hay mucha literatura que habla sobre las variables psicosociales en referencia a la adaptación a la universidad y el rendimiento académico y cómo estas afectan al abandono de los estudios académicos.

Cuando hablamos de la adaptación a la universidad debemos echar la vista atrás hasta las últimas décadas donde los problemas de adaptación y transición de los universitarios a la presión y a los nuevos desafíos de la universidad han sido una pieza de interés para varios investigadores (Cabrera et al., 2006). Además, debemos tener en cuenta el crecimiento de las investigaciones en este ámbito con estudios que han identificado, por una parte, los agentes relacionados con el éxito del paso de la Educación Secundaria a la Universidad y, además, la valoración del impacto de estos agentes en el rendimiento, la deserción de los estudios y el desarrollo social examinado por el alumnado durante el primer año de universidad (Almeida, et ál., 2000; Almeida, et ál., 2006; Soares, et ál., 2007; Soares, et ál., 2009).

Generalmente, en estos estudios, el cambio de Bachillerato a la Educación Universitaria es definido como una transformación difícil que implica el enfrentamiento

de los estudiantes a diferentes desafíos en el entorno, social, emocional académico e institucional. Sin embargo, el proceso de transición es un proceso de calidad que depende de agentes personales relacionados directamente con los estudiantes. Además, también depende de agentes ambientales que están asociados a las características de las diferentes universidades y de los estudios educativos que se ofrecen en ellas (Strange y Banning, 2001).

Strange y Banning (2001) ya habrían avisado de la importancia de estas variables en el estudio de la adaptación a la universidad donde recalcaron la necesidad de una mayor comprobación de la incidencia de los entornos universitarios con el comportamiento de los alumnos. Según Soares y Almeida (2002) este desarrollo es lento, y su integración en la investigación ha sido dificultosa por los problemas en su aclaración.

Cuando hablamos de contexto señalamos que, a pesar de que esta variable es muy importante cuando hablamos de adaptación a la universidad, existen otras variables y ambientes a tener en cuenta. Este mismo autor afirma que la evaluación es uno de los retos más difíciles y complejos para la adaptación, ya que todo lo que sucede durante un año académico puede influir en los resultados de adaptación. Por tanto, esto puede envolver los aspectos físicos como la organización que tiene la universidad, teniendo en cuenta su campus y su estructura, cómo están distribuidos los recursos y los espacios de los que dispone. Además, también influyen las características de las personas que lo componen y de las relaciones formales e informales que los jóvenes realizan con la comunidad educativa, tanto dentro como fuera del aula, ya sea motivación, estado de ánimo, estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional, etc. (Strange, 2003).

En este caso, el ambiente socioeducativo de clase se establece como variable de calidad en el contexto educativo. Así, Cabrera et al. (2002) afirma que la vitalidad de la experiencia en el aula ha recuperado el reconocimiento como una de las variables de mayor importancia y que influye en las funciones cognitivas del alumnado universitario, en su desarrollo motivacional y afectivo.

Reconociendo su importancia, Cabrera et al. (2002) sitúan la clase, y lo que en ella ocurre, en el epicentro de la experiencia educativa. Además, el aula universitaria es esencial para la adaptación de los alumnos que comienzan esta etapa educativa, ya que todos los aprendizajes que en ella ocurren son características importantes para la adaptación de un alumno. Estos autores además destacan que, para los alumnos, el aula es el lugar donde se crea la relación docente-alumno para tener experiencias de aprendizaje y donde la interacción social y académica ocurre.

Por el contrario, para Tino (2012) la tarea que los estudiantes hacen en el aula y la tipología de la tarea, enseñanza o actividad que cada docente realiza pueden desarrollar elementos esenciales para comprender el proceso de persistencia o abandono académico. Este autor expone que las enseñanzas colaborativas contribuyen a un aprendizaje mayor y, a la vez, a una mejor integración del alumnado y además a la elaboración de amplias plataformas de apoyo social que favorecen a que los estudiantes más jóvenes puedan integrarse en la estructura del sistema universitario. Esta mejora de la integración puede ayudar a reforzar socialmente y, por ende, reforzar la persistencia del alumnado en los estudios que realiza (Abello, et ál., 2016).

En función de los estudios anteriores y del estado actual del tema de estudio el objetivo de este estudio fue analizar la relación recíproca entre el rendimiento académico y la adaptación a la universidad de los estudiantes universitarios de primer curso. Considerando los estudios realizados en los cuales se analizaban el rendimiento académico y la adaptación a la universidad, se espera que:

- La adaptación a la universidad se relacione positiva y significativamente con el alto rendimiento académico (hipótesis 1).
- El rendimiento académico se relacione positiva y significativamente con una mejor adaptación a la universidad (hipótesis 2).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se realizó en la Universidad de Alicante durante dos cursos académicos en los Grados de Maestro de Educación Primaria y Grado de Maestro de Educación Infantil. Cada grado estuvo representado por una media de 6 aulas. Una vez determinadas las aulas, se evaluaron a 50 sujetos aproximadamente por aula, computándose aproximadamente 290 alumnos por grado.

El total de muestra reclutada fue de 590 alumnos de 1º de los grados de Maestro de Educación Primaria e Infantil, de los que 17 (2,9%) se excluyeron por omisiones o errores en las respuestas que dieron. Es decir, la muestra final se compuso de 573 sujetos (147 hombres y 426 mujeres), con edades que comprendían entre los 17 y 51 años ($M = 20,49$; $DT = 4,19$).

La prueba Chi- cuadrado de semejanza que distribuye las frecuencias indicó que no se hallaban diferencias estadísticas y significativas entre los diferentes grupos de la muestra por Sexo x Edad ($\chi^2 = 1,56$; $p = 0,46$).

2.2. Instrumentos

Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Baker y Siriryk, 1989). El cuestionario de adaptación a la universidad (SACQ) es un autoinforme de 67 ítems establecidos para medir la eficiencia de adaptación del alumnado en el entorno universitario (Baker y Siriryk, 1989). Los participantes que realizan este cuestionario, son evaluados con una escala de 9 puntos de tipo *Likert* donde que se establecen desde 1 (“*No se adapta a mí de ninguna forma*”) a 9 (“*Se adapta perfectamente a mí*”). La prueba permite medir el éxito de un estudiante en hacer frente a las diversas demandas educativas referente a la experiencia que el estudiante tiene en la universidad, la eficacia ante demandas sociales interpersonales en la universidad, los sentimientos sobre su estado físico y psicológico, y la valoración de la experiencia en la universidad en general y con la universidad a la que el estudiante asiste. De la suma de las escalas se obtiene una puntuación, que corresponde al índice de ajuste general al sistema universitario. Este indicador es el que se utilizó en la investigación. Baker y Siryk (1989) ofrecen una fiabilidad satisfactoria de la subescala. La consistencia interna del cuestionario SACQ fue adecuada en el estudio realizado siendo el valor del alfa de Cronbach de 0,72.

Rendimiento académico. La variable se estableció mediante las calificaciones autoinformadas por los alumnos sobre las últimas calificaciones del curso académico. Las calificaciones son las siguientes: de 0 a 4,9: Suspenso (S), de 5 a 6,9: Aprobado (AP), de 7 a 8,9: Notable (NT), de 9 a 10: Sobresaliente (SB). Para poder realizar los análisis estadísticos, el rendimiento académico fueron dicotomizadas en dos categorías: (a) rendimiento académico alto: se fijó que los alumnos con rendimiento académico alto serían los que tuviesen una puntuación en las calificaciones de 7 o más puntos en el rendimiento académico general; (b) rendimiento académico bajo: los estudiantes que tuviesen una calificación de suspenso o aprobado en el rendimiento académico general.

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización de la institución y el permiso informado de los alumnos para poder realizar el pase de cuestionarios, se reclutó al alumnado de la Universidad de Alicante que se encontraban en primer curso, en concreto de la Facultad de Educación de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Tras planificar con el profesorado y coordinadores de asignaturas, se procedió a la realización de los cuestionarios de manera global y anónima dentro del aula. La realización de los cuestionarios por parte de los estudiantes en el estudio fue de manera voluntaria, además, los datos registrados se almacenaron y se trataron de manera confidencial. Los estudiantes respondieron a la batería de pruebas en una media de 10 minutos.

2.4. Análisis estadísticos

Primero se hallaron las medias y las desviaciones típicas tanto del rendimiento académico y de la adaptación a la universidad y se calcularon las diferencias de medias por sexo, edad y por otras características socioeducativas. Para poder realizarlo, se utilizaron los análisis de varianzas (ANOVA) y para establecer entre qué grupos de edad/grupos socioeducativos se establecían las diferencias más significativas se realizaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé).

Posteriormente, y para valorar la relación que existe entre las variables de adaptación a la universidad, el rendimiento académico y las variables psicosociales (depresión, ansiedad, inteligencia emocional, apoyo social y autoeficacia académica) se realizó el estudio de diferencia de medias y de análisis de varianzas. Para ello, se calcularon las pruebas *t* de Student en función de los grupos de estudiantes con baja o alta adaptación a la universidad y los ANOVAS para analizar las variables psicosociales teniendo en cuenta el rendimiento académico de los alumnos.

Para controlar la influencia del tamaño muestra en las diferencias estadísticas más significativas se realizó el análisis del tamaño del efecto. Para realizarlo, se utilizó el índice *d* planteado por Cohen (1988) que da la posibilidad de estimar la magnitud de las diferencias encontradas, siendo su explicación la siguiente: estimaciones $< 0,20$ establecen un tamaño muy pequeño del efecto, establecidas entre 0,20 y 0,49 establecen un tamaño pequeño, establecidas entre 0,50 y 0,80 establecen un tamaño moderado y, estimaciones $> 0,80$ un tamaño grande del efecto (Cohen, 1988).

Finalmente, se realizó el análisis predictivo mediante el estudio de regresiones logísticas mediante el proceso de regresión por pasos hacia delante fundamentado en el

análisis estadístico de Wald. La valoración de la aparición de un hecho probable se llevó a cabo mediante las Odds Ratio (OR). Así, valores de la OR mayores que 1 establecen que la probabilidad de suceso es mayor que la de no suceso, y valores de 0 a 0,99 indican que la posibilidad de suceso es inferior a la probabilidad de no suceso.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 podemos observar las puntuaciones medias obtenidas sobre el rendimiento académico del alumnado y la significación estadística.

Los datos señalan que los alumnos con alta y baja adaptación a la universidad obtienen puntuaciones de rendimiento académico similares. Por tanto, no existe una diferencia significativa de rendimiento medio entre estudiantes con mayor o menor adaptación a la universidad.

Tabla 1.

Diferencias de alta y baja adaptación a la universidad según el rendimiento académico de los estudiantes.

	Alta adaptación a la universidad	Baja adaptación a la universidad	Significación estadística y magnitud de las diferencias	
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Rendimiento Académico	2,13 (0,55)	2,23 (0,51)	4,99	,02

¿Es el alto rendimiento académico un predictor significativo de la alta adaptación a la universidad?

A través de la muestra analizada se creó un modelo predictivo para la adaptación al sistema universitario, donde el rendimiento académico se incluyó como variable explicativa en el modelo logístico creado (véase Tabla 2).

El modelo para la adaptación a la universidad clasifica de manera correcta el 53,3% de los casos ($\chi^2 = 3,88$; $p = ,049$). El valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue ,009 para el modelo de adaptación a la universidad.

La OR del modelo establecen que los alumnos con mayores puntuaciones en rendimiento académico (notable/sobresaliente) respecto a aquellos con bajo rendimiento

(suspense/aprobado) presentan un 51% más de probabilidad de adaptarse correctamente a la universidad.

Tabla 2.

Modelo de regresión logística para la probabilidad de presentar alta adaptación en la universidad a partir del rendimiento académico.

VD	VI	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Adaptación a la universidad	Rendimiento Académico	,409	,209	3,82	,050	1,51	0,99-2,27
	Constante	-,454	,187	5,92	,015	,635	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

En la Tabla 3 podemos observar las puntuaciones medias obtenidas sobre la adaptación a la universidad de los estudiantes.

Los datos señalan que los sujetos con un rendimiento académico alto (sobresaliente), obtienen puntuaciones superiores de manera significativa en adaptación a la universidad que los sujetos que tienen un rendimiento académico bajo (aprobado) ($p < ,015$; $d = 0,61$). Por tanto, los estudiantes que tienen rendimiento académico más alto se adaptan mejor a la universidad.

Tabla 3.

Diferencias de adaptación a la universidad en estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico.

	SB	NT	AP	S	Significación estadística	
	M (D.T.)	M (D.T.)	M (D.T.)	M (D.T.)	F	p
Adaptación universidad	46,93 (5,42)	44,46 (6,71)	42,60 (7,43)	40,40 (12,09)	4,729	,003

Nota: SB = sobresaliente; NT = notable; AP = aprobado; S= suspenso.

¿Es la alta adaptación a la universidad un predictor significativo del alto rendimiento académico en la universidad?

Se creó un modelo predictivo para el rendimiento académico, donde la adaptación a la universidad fue incluida como una variable explicativa en el modelo (véase Tabla 4).

El modelo para el rendimiento académico clasifica de manera correcta el 78,6% de los casos ($\chi^2 = 9,05$; $p = ,003$). El valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue ,025.

La OR del modelo muestra que los sujetos tienen un 4% más de posibilidad de tener un rendimiento académico alto en la universidad conforme aumenta una unidad la puntuación en adaptación a la universidad.

Tabla 4.

Modelo de regresión logística para la probabilidad de presentar alto rendimiento académico a partir de la adaptación a la universidad de los estudiantes.

VD	VI	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Rendimiento Académico	Adaptación universidad	,042	,014	9,25	,002	1,04	1,01-1,07

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con la primera hipótesis, este estudio comprobó que los alumnos que tienen una puntuación mayor en adaptación a la universidad tienen un mayor rendimiento académico. Del mismo modo, este estudio también comprobó que los alumnos que obtienen una puntuación mayor en rendimiento académico, se adaptan mejor a la universidad, confirmándose así la segunda hipótesis. Los resultados de regresión apoyan estos hallazgos encontrando que alumnos con alto rendimiento académico respecto a aquellos con un bajo rendimiento presentan 51% más de posibilidad de adaptarse correctamente a la universidad, mientras que la adaptación a la universidad aumenta la probabilidad de alto rendimiento en un 4%. Estos hallazgos están en la línea de lo obtenido en diversos estudios que hacen referencia a la adaptación a la universidad y al rendimiento académico (Cerezo et al., 2015; David, y Nita, 2014; Debesa, et ál. 2019, Tuero et al., 2018). Estos autores señalan que existen diferentes variables psicosociales que están directamente relacionadas tanto con el rendimiento académico, como con la adaptación a la universidad. Estas variables en su conjunto hacen que los estudiantes consigan adaptarse mejor al sistema universitario y, por consiguiente, tengan un mayor rendimiento académico. Asimismo, si los estudiantes tienen desarrolladas estas variables, tendrán un mayor rendimiento conforme entre a la universidad y conseguirán adaptarse mejor.

Como señalan Mayer, et ál., (2011), la inteligencia emocional se relaciona de manera directa con los procesos cognitivos de los estudiantes. Si un estudiante tiene desarrollada

la inteligencia emocional, sabe comprender tanto sus emociones, como las emociones de los demás, tendrá unas habilidades intrapersonales que le servirán para tener éxito en la universidad. Además, tener desarrollada la inteligencia emocional, servirá para adaptarse mejor a la universidad y tener un mayor rendimiento académico. Por otro lado, Vargas et al. (2018), señala que la depresión es uno de los factores que hacen que un estudiante no prospere en la universidad, no adquiera un rendimiento adecuado o no se adapte adecuadamente. Asimismo, Rabadán y Orgambidez (2018) destacan que la ansiedad es otro de los factores que dificultan que los estudiantes tengan un rendimiento adecuado y no se adapten a la universidad. Por tanto, podemos observar como el cambio de estudios y de entorno académico puede suponer que los estudiantes desarrollen estos síntomas que dificultarán la continuidad en sus estudios. No obstante, como señala Woolfolk (2010), si un estudiante tiene desarrollada la autoeficacia académica y, es autónomo en el momento de resolver sus problemas y es capaz de buscar diferentes estrategias de aprendizaje, tendrá un rendimiento académico mayor y se adaptará mejor a la universidad. Además, según Aulk et al. (2017), el apoyo social que recibe un estudiante en esta nueva etapa, tanto de sus amigos como de sus familiares, es esencial para que tenga un óptimo rendimiento y se adapte correctamente a la universidad.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este estudio, podemos afirmar que no hay diferencias significativas de rendimiento académico medio de los estudiantes con alta y baja adaptación a la universidad. En este sentido, se comprobó que los estudiantes con un rendimiento académico alto (sobresaliente o notable), tienen un 51% más de probabilidad de adaptarse correctamente a la universidad que los que tienen un rendimiento académico bajo (aprobado o suspenso). Por otra parte, los estudiantes con un rendimiento académico alto (sobresaliente), obtienen puntuaciones significativamente superiores en adaptación a la universidad que los que tienen un rendimiento académico inferior.

Finalmente, los estudiantes tienen un 4% más de probabilidad de tener un alto rendimiento académico en la universidad conforme aumenta una unidad la puntuación en adaptación a la universidad. Por tanto, en nuestro estudio hemos comprobado que si los estudiantes tienen desarrolladas diferentes variables psicosociales, tendrán un mayor rendimiento académico y se adaptarán mejor a la universidad. Pudiendo observar, que

tanto el rendimiento académico como la adaptación a la universidad, están relacionadas significativa y positiva entre sí, confirmándose como hemos dicho anteriormente, ambas hipótesis del estudio.

REFERENCIAS

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Espinoza, C. y Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, 58, 11-34.
- Aguilera, M. N. y Jiménez, V. E. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica de Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 197-205.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. y Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 507-514. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. y Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, XIX, 189-208.
- Álvarez-Pérez, R. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Aparisi, D., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2015). Relación entre tipos sociométricos y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 27(1), 93-124. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006846>
- Aulk, L., Velagoudi, H., Blumenstock, J. y West, J. (2017). Predicting Student Dropout in Higher Education. *JEDM-Journal of Educational Data Mining*, 36, 468-479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.002>
- Baker, R. E. y Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J. C., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). *El problema del abandono de los estudios universitarios*. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Crissman, J., Bernal, E., Pascarella, E. y Terenzini, P. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43, 20-35. <https://doi.org/10.14417/ap.150>.
- Casas, L. (2008). *Estudios sobre deserción en el contexto universitario*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana. <https://dx.doi.org/10.18566/puente.v9n1.a09>.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M. y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: Un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 30-36.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Correa, M. (2009). El problema de la Educación Superior. Nuevo Siglo. *Revista de Psicodidáctica*. 14(1), 133-145.
- David, L. T., y Nita, G. L. (2014). Adjustment to first year of college – relations among self- perception, trust, mastery and alienation. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 127, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.228>
- Debesa, M., Gil, J., y García, A. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso *Acta Colombiana de Psicología* 22(1), 152-163. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>.
- Duque, L. C., Duque, J. L. y Surinach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, 39(3), 261-284.
- Hansen, B. (2003). *Desarrollo físico y envejecimiento. Desarrollo en la edad adulta*. México D.F: Manual Moderno.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence*

- (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press; US.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511977244.027>
- Rabadán, M. y Orgambídez, A. (2018). Ansiedad idiomática en Español como Lengua Extranjera y rendimiento académico en la Enseñanza Superior. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 5 (1), 29-35. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.1.2905>
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*. 334, 391-414.
- Rojas, H. y González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona próxima*, 9, 70-83.
- Soares, A. P. y Almeida, L. S. (2002). Ambiente académico e adaptação à universidade: Contributos para a validação do Classroom Environment Scale. *Contextos e dinâmicas da vida académica*, 5, 175-193.
- Soares, A. P., Guisande, M. A. y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S. y Páramo, M. F. (2009). Academic achievement on first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44, 204-212.
- Strange, C. C. y Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.2307/2943979>
- Tino, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago. <https://doi.org/10.12795>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Vargas, M., Talledo-Ulfe, L., Heredia, P., Quispe-Colquepisco, S. y Mejia, R. (2018). Influencia de los hábitos en la depresión del estudiante de medicina peruano. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(1), 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.008>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11ª Ed.). México: Pearson Educación.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.2>

CAPÍTULO 42

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APREDIZAJE

Fátima Trillo Vílchez y José Ramón Trillo Vílchez

1. INTRODUCCIÓN

Las dificultades específicas de aprendizaje son un contiguo de inconvenientes que un alumno/a puede tener a lo largo de su vida. Este problema puede manifestarse con mayor dificultad cuando el niño se encuentra en la edad de preescolar, ya que esta etapa es fundamental para su proceso educativo. A esa edad se pueden poner una serie de correctivos para poder corregir esos problemas.

Las dificultades de aprendizaje puede definirse como una disminución en la capacidad de aprendizaje del niño para adquirir, conservar o generalidad conocimientos y habilidades específicas, debido a las deficiencias de atención, el razonamiento, la memoria o la percepción. Los diferentes problemas en el aprendizaje son problemas cognitivos, que pueden llegar a afectar en las habilidades de la vida cotidiana, lenguaje, comunicación, sociales y académicas.

Cuando las DA (dificultades del aprendizaje) infantiles son unas condiciones, no tienen por qué aceptar ningún padecimiento o trastorno grave, pero si suponen un obstáculo para el aprendizaje.

Cuando se estudió este problema, se tuvo en cuenta que en la educación de preescolar el sujeto aún no saben hacer operaciones matemáticas, ni leer, ni escribir, esta es la razón por la cual la capacidad del sujeto de aprender debe ser observada a través de las actividades propias de su edad (juegos, relación con sus compañeros de clase y amigos, con la profesora...). Durante esta investigación se pretendía aportar un material que ayudara a la detección temprana de los problemas de aprendizaje. Teniendo en cuenta todos los elementos ya descritos.

Hace unas décadas se pensaba que un problema de aprendizaje era tan solo una simple aceptación de la existencia de niños más o menos inteligentes. Actualmente, existe una preocupación cada vez mayor por encontrar las soluciones.

2. MÉTODO

A lo largo de la historia hemos podido encontrar diferentes dificultades de aprendizaje, y fue en el siglo XX cuando el concepto de deficiencia incluía algo inherente, pero tenía escasas posibilidades de intervención, puesto que estaba comenzando a detectarse las dificultades específicas de aprendizaje. (Garín, 1999).

El vocablo de “necesidades educativas específicas” (N.E.E) es una concepción que se dio a conocer durante los años 60, puesto que este hace referencia a todos esos alumnos y alumnas que tienen dificultad en el aprendizaje y además necesitan una atención específica y unos mayores recursos educativos. Pero podemos diferenciar entre: (Garín, 1999).

- Problemas de aprendizaje.
- Recursos educativos.

También debemos de tener en cuenta los recursos educativos necesarios para poder atender las N.E.E son:

- Hay que adecuar los sistemas de evaluación para el alumnado.
- Hay que realizar unas adaptaciones curriculares.
- Hay que preparar un material didáctico adaptado.
- En el centro educativo debe de haber profesorado y especialistas.
- Debe de haber una competencia profesional.
- En el centro debe de haber una supresión de barreras arquitectónicas y una adecuación en los edificios.

Sin embargo hay diferentes insurrecciones específicas del perfeccionamiento del aprendizaje escolar. Aquí podemos encontrar diferentes subtipos según la sintomatología de cada persona como son: TEL; TEO; TEC; TMDAE. (Hernández Pallarés, y Moñino Belando, 2020).

En el manual DSM-V se define el trastorno específico del aprendizaje (TEA) como un déficit específico de la capacidad para observar o procesar la información de una manera eficaz y muy precisa, ya que se manifiesta durante los diferentes años de la escolarización y también se determina por dificultades en el aprendizaje de competencias fundamentales en lectura, en la escritura y además las

matemáticas. Dentro de este manual encontramos tres subtipos que son: (Hernández Pallarés, y Moñino Belando, 2020).

- Con diferentes problemas en la asimilación.
- Con diferentes problemas en la locución rasgueada.
- Con diferentes problemas trigonométricos.

Debemos incluir una clasificación propia, que fue instaurada en el 2019, donde se explican diferentes dificultades propias del aprendizaje, esto está constituido por los siguientes subtipos: (Hernández Pallarés, y Moñino Belando, 2020).

- Dificultad específica en el aprendizaje del lenguaje oral.
- Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura.
- Dificultades específicas del aprendizaje de la escritura.
- Dificultades específicas del aprendizaje matemáticas.
- Dificultades específicas del aprendizaje sensorio-motor manipulativo, pragmático, procesal o no-verbal.

2.1. Dificultades específicas de aprendizaje

Las DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) están definidas como aquellas que tienen una correlación con las variaciones que un sujeto presenta debido a las habilidades de escuchar, leer, razonar, capacidad lógica o matemática y del lenguaje. (Departamento de Educación Infantil del Centro de formación, 2019).

Entre las dificultades específicas de aprendizaje podemos destacar:

- Deficiencia mental: se puede determinar por un trabajo de la inteligencia por debajo de lo habitual, y va evolucionando con el paso del tiempo. Este deficiente mental va incorporado con revoluciones de madurez y a las DA (Dificultades de Aprendizaje) y demás la adaptación social. Son realmente importantes sobre todo para el alumnado de educación primaria, puesto que es aquí cuando averiguamos la inteligencia que tiene sobre diferentes temas (Garín, 1999).
- Podemos encontrar diferentes definiciones de deficiencia mental, según el tipo de criterio: psicométrico, social, médico, conductista y pedagógico. (Garín, 1999).

- **Dislexia:** La dislexia del desarrollo (DDD) es un trastorno del lenguaje, que habitualmente afecta a la destreza de leer y escribir, aunque también afecte a otros aspectos del lenguaje. Este trastorno es el más conocido. Los niños que sufren dislexia suelen tener problemas en la velocidad y en el ritmo del aprendizaje (en el lenguaje escrito) y además en la adquisición de un nivel adecuado para desempeñar todo tipo de actividades. Esta dificultad específica de aprendizaje se comienza a observar cuando el niño comienza el preescolar o la educación primaria, ya que es ahí cuando se encuentra con el problema de la lectoescritura. (Galaburga, 2003)
- **Discalculia:** es un trastorno psíquico que es muy frecuente en niños de escuelas contemporáneas, la discalculia se caracteriza por la dificultad de trabajar y comprender las matemáticas. (Scrich, Cruz Fonseca, Bembibre, y Torres Céspedes, 2017).
- **Disgrafía:** es una perturbación de tipo funcional, esta puede llegar a afectar a toda la aptitud del manuscrito de un sujeto (en la grafía o en el trazado). Llamamos disgráfico al sujeto que de manera incorrecta omite, confunde, une o invierte sílabas o letras. También consideramos un sujeto disgráfico al que ejecuta dos o más características de incorrecciones, además en este caso podemos llegar a encontrar una gran aptitud motriz y sensorial normal mientras ha estado escolarizado en el colegio o centro escolar. (Scrich, Cruz, Bembibre, y Torres Céspedes, 2017)
- **Discapacidad en la memoria y en el procesamiento auditivo o visual:** podemos diferenciar entre el visual y el auditivo:
 - **VISUAL:** este tipo de problemas pueden ser estudiados y además admiten desarrollar estrategias para el aprendizaje y del adiestramiento. Flanagan decidió definir las funciones cognitivas que se deben tener siempre presente en el momento de diseñar estrategias educativas en el ambiente de tipo visual, como son : (Lancheros-Cuesta, y Carrillo-Ramos, 2012)
 - **AUDIO:** Según López-Olóriz, Pina, Ballesta, Bordoy y Pérez-Zapata, (2020). la definición de PAC (Procesamiento Auditivo Central) es “Lo que hacemos, con lo que escuchamos”, es decir, que es el aforo del cerebro, puesto que en el sistema nervioso central, es el representante de poder atribuir las señales sonoras que se recibe, para que lleguen al cerebro el mensaje que le han dado,

puesto que se encarga de alcanzar la investigación auditiva y además de poder obtener todos los juicios y todas las valoraciones de los mensajes de áudio.

- Sin embargo, es a partir de esta definición cuando nosotros podemos realizar un análisis de los diferentes aspectos importantes que debemos de tener en cuenta a la hora del Procesamiento Auditivo Centras (PAC), con el fin de poder finalizar el TPAC (Trastorno del Procesamiento Auditivo) (Muñoz, et ál., 2009).
- TDAH: (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) es un padecimiento crónico, que comienza al inicio de la infancia de los sujetos y en muchas ocasiones persiste hasta la juventud del alumnado aunque también hasta la vida de un adulto o una adulta en el caso de dicho sujeto. El TDAH está caracterizado por una triada sintomatológica, es decir, por la inatención, por la impulsividad y por la hiperactividad, esto hace que se produzca un inmenso deterioro en el funcionamiento familiar, en el funcionamiento laboral, en el funcionamiento académico y en funcionamiento social. (De la Peña Olvera, 2000).
- TDA: podemos decir que TDA (Trastorno de Déficit de Atención) se ha definido de manera diferente alrededor de unas veinte veces, en los últimos ochenta años, es decir, tienen a lo largo de la vida se le ha dado diferentes significados. Se han realizado diferentes estudios sobre la variabilidad en la prevalencia de la anarquía, aquí se muestran que una de las razones de esta diferenciación pueden ser los diferentes problemas que hay en la misma ilustración de la hiperactividad (Bernal, 1992).
- TEA: los Trastornos de Espectro Autista, están definidos como una serie de problemas neuropsiquiátricos, que actualmente aparecen antes de los 3 años en la vida del alumnado del centro educativo, es decir, antes de comenzar la etapa de educación infantil, y perduran toda la vida. El TEA se determina debido a las dificultades en los espacios cognitivos, en los espacios de comunicación y demás en los espacios sociales, todos estos espacios están acompañados de conductas como son: el apego estricto a unas mismas rutinas, la autoagresión y la ecolalia. (Álvarez-Alcántara, 2007).
- Trastorno generalizado del desarrollo: conocido también como TGD es el encargado de formar formas clínicas que tienen en habitual el aspecto de variaciones en la correspondencia social. Podemos observar diferentes clasificaciones categoriales

como son el DSM IV y el CIE 10, puesto que estos nos han ido encaminado a aproximaciones diagnósticas para la atención de lineamientos terapéuticos en su desafío (Sandoval, Moyano, & Barrera, 2012).

- Discapacidad intelectual: la definición de discapacidad intelectual ha cambiado con el paso de los años, especialmente entre 1992 y 2002 hubo un gran cambio, puesto que se llegó a plantear un tipo utilitaria en el que las recapitulaciones clave eran las desplazamientos (habilidades adaptativas y la inteligencia), ecosistemas y funcionamientos. Todo esto llegó a otorgar un gran enfoque multidimensional en el momento que se trataba de diagnosticar, clasificar e implantar el perfil de apoyo. (Alonso, 2005).
- Sujetos con Síndrome de Down (SD): según Pérez, (2014) podemos definir el síndrome de Down como que es una enfermedad genética de la trisomía del par 21 por la no disyunción meiótica, o una translocación desequilibrada de dicho par, es decir tienen un cromosoma de más. Un sujeto con Síndrome de Down tiene una anomalía cromosómica, es decir, el sujeto tiene 47 cromosomas, cuando en verdad debería de tener 46. Si observamos las causas, podemos decir que figuran la edad paterna, gestaciones maternas, factores ambientales y factores hereditarios.

3. RESULTADOS

Este tema es realmente importante en nuestra sociedad, puesto que en todos los centros educativos encontramos a diferentes tipos de alumnado, es decir, algunos alumnos y alumnas no poseen ninguna dificultad específica, en cambio, otras alumnas y alumnos si poseen dificultades específicas de aprendizaje, para que ellos salgan beneficiados y con una buena educación. Para ello necesitamos a docentes cualificados, apoyo de la familia del alumnado, logopedias, psicólogos... además de trabajar con todo el alumnado la inclusión desde muy pequeños, y enseñarles que todos somos iguales, puesto que en ocasiones el alumnado decide aislar a ciertos compañeros porque son diferentes a ellos. Actualmente en los centros educativos intentamos tratar de la mejor manera la inclusión de dichos alumnos/as. colocando las mesas en pequeños grupitos asignándoles un color, y trabajar todos juntos, para que se den cuenta de que todos son iguales, juegan y se les da el mismo temario a todos, aunque en muchas ocasiones el docente de educación especial, este dentro del aula ayudando al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Sin embargo durante la primaria, los familiares

siguen involucrándose para la educación de sus hijos, pero es en esta etapa donde los docentes se esfuerzan para que esos niños se lleven la mejor educación. Intenta que este alumnado aprenda del otro, para ello los ponen a trabajar en grupos, parejas... colocan las mesas de maneras específicas como es u, así el docente tiene acceso a todos los pupitres y puede estar pendiente de todos. en diferentes ocasiones se realizan actividades con todas las familias, para que los padres también se conciencien de ello y vea que un alumnado con síndrome de down, tda, tea, tdah, trastorno de rett, discalculia, disgrafía... son iguales y tienen el mismo derecho a la educación que sus hijos. Para ello los docentes también debe de estar preparados y mentalizados, además de saber cómo deben de tratar a cada alumnado que padezca algún trastorno o dificultad de aprendizaje. En muchas ocasiones los docentes tenemos un serio problema y es el de no confiar en nuestro alumnado. Las veces que confiamos y motivamos a nuestro alumnado, obtenemos mejores resultados, que las veces que pensamos que no son capaces de hacer o aprender diferentes conocimientos. Tampoco debemos de ponerles estereotipos a nuestro alumnado puesto que si el docente le dice a un alumno que es malo en matemáticas, él no se va a esforzar ni a confiar en él para poder sacar esa asignatura, sino que la abandonará. Por eso es importante tener esta iniciativa, ante ellos, además el docente debe de ser un buen comunicador y transmitir confianza a su alumnado para si en algún momento ellos ven que hay algún problema puedan contarse al docente y poder solucionarlo entre todos. Actualmente el docente coloca las mesas en forma de u, o incluso en pequeños grupos de cuatro, o como máximo cinco miembros o en ocasiones en parejas, con el fin de que todos trabajen en común, aprendan a trabajar con grupos cooperativos, ayudándose unos a otros, para que así puedan sentirse orgullosos de ellos mismos y de ver como sus compañeros aprenden gracias a su ayuda, además estas estrategias también se realizan para que aprendan a compartir y a ser más dinámicos.

4. DISCUSIÓN

Debemos de tener en cuenta intervención educativa. El centro debe de ser consciente de las necesidades que necesita este tipo de alumnado y debe de tener a unos buenos profesionales, al igual que unas buenas instalaciones. Los docentes se encargan de poder en práctica la integración, el currículo y la organización para la facilidad de los sujetos, para ello lleva a cabo: integración, unidades didácticas, currículo y organización del centro. (Garín, 1999).

Podemos encontrar diferentes estrategias metodológicas, muchos centros tienen unas características en el currículum en la educación especial, con el fin de beneficiar a nuestro alumnado que posee ciertas discapacidades, para ello se tienen en cuenta una serie de características como son: Partir de un diseño curricular base; Es fundamental para la comprensión profundo de los particulares del alumnado con las diferentes insuficiencias universitarias individuales; La atención debe de ser individualizada; Deben realizar actividades muy numerosas e inter-relacionadas; Deben tener unos objetivos bien optimizados e insistir en las actitudes de los sujetos; Los docentes deben tener claro que el principio de todo debe de ser la enseñanza para tener un éxito; Los contenidos del temario deben de ser inter-relacionados; El sujeto debe de muchos más recursos, materiales... que el resto de sus compañeros; El docente debe de motivar al sujeto; Diferentes tipos de profesionales deben tratar con el sujeto. (Garín, 1999).

Todas estas estrategias deben de tener en cuenta al intervalo de dar clase a los alumnos, tanto a la alumna o alumno que posea DEA (Dificultades Especiales de Aprendizaje) como a chicos pues no lo tienen, puesto que ayudará en la comunicación con el alumnado, la hora del aprendizaje, de la inclusión de toda la clase, etc. (Calvo, et ál., 2015).

Debemos de destacar la importancia de la familia y de otros profesionales, pues son una parte fundamental para el alumno/a, son las personas que más le pueden ayudar, dándole confianza y tranquilidad, pero sobretodo motivándolos para que puedan conseguir todo lo que se propongan. (Calvo, et ál., 2015).

5. CONCLUSIONES

Analizando todas y cada una de las dificultades específicas de aprendizaje, podemos observar que no todos los profesionales saben cómo tratar a estos sujetos, ni cuál es la mejor forma para ayudarles, además muchos centros no tienen todas las comodidades para estos sujetos. En muchos centros educativos, toman decisiones que no son correctas, como sacar de clase a estos alumnos que padecen alguna discapacidad, en vez de integrarlos con el resto de compañeros y compañeras. Una vez finalizada la búsqueda podemos apreciar la gran diferencia que hay entre las diferentes dificultades de aprendizaje y como cada una necesita una ayuda y un tratamiento diferente, pero todas ellas coinciden en que necesita una ayuda individualizada y que si confías en el sujeto y lo motivas, él será capaz de conseguir todo lo que se proponga.

Muchas veces observamos con los alumnos y las alumnas con dificultades, estos son excluidos por el resto de compañeros y compañeras, cuando en realidad sus compañeros los deberían de ver como unos compañeros más y no importarles las diferentes dificultades de aprendizaje que padecen. Esto se debe a que el alumnado desde muy pequeños, comienza a elegir a sus amigos según su sexo, sus gustos y en las cosas que coinciden. Esto hace que cuando estén en el colegio busquen a gente similar a ellos y comiencen a excluir a ciertos compañeros. Para ello, la familia es muy importante, puesto que les deben de enseñar desde muy pequeños, que todos son iguales. Al principio el profesor no se da cuenta de esto hasta que realiza una serie de técnicas para saber si hay rechazo o atracción. Estas técnicas son:

- La escala de clasificación sociométrica.
- Técnica de comparación por parejas.
- Técnica de nominación de pares.

Estas técnicas son muy útiles, y a raíz de ellas el profesorado comienza a investigar porque algunos alumnos son más rechazados que otros. En algunos casos no se habían dado cuenta de lo que le sucedía al sujeto y es en ese momento cuando se dan cuenta de que dificultad específica de aprendizaje (DEA) tienen, aunque esto no es lo habitual, y se suele detectar en la primera etapa escolar. Esto se debe de hacer de una manera muy sutil, para que ningún alumno se sienta ofendido. Las familias son un factor realmente importante para estos niños al igual que es su hogar, ya que son un pilar fundamental para ellos. Además todo el mundo debería de estar mentalizado de que todos somos iguales, que debemos de respetarnos e integrarnos en las sociedad. Puesto que en lo que a lo mejor algunos niños con discapacidad necesitan más refuerzo, los niños que no tienen ninguna discapacidad carecen de algunas cualidades que ellos si tiene. Para ello, los pupitres deberían de estar colocadas en forma de U, por pequeños grupos de cuatro o cinco, y en ocasiones por parejas, para que entre todos los compañeros se puedan ayudar entre sí, además el docente puede acercarse a todos los pupitres y atender a todo el alumnado. Esto facilitará la convivencia y la inclusión de todo el alumnado. Además estos alumnos podrán tener varios profesores si el docente de apoyo está en el mismo aula que el resto de la clase, con lo cual tendrían dos docentes.

REFERENCIAS

- ALONSO, I. G. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Psychosocial intervention*, 14(3), 255-276.
- Álvarez-Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. *Revista mexicana de pediatría*, 74(6), 269-276.
- Bernal, G. (1992). POR DEFICIT ATENCIONAL (TDA): UNA REVISION DE LA LITERATURA. *Revista Interamericana de Psicología*, 26(2), 195-214.
- Calvo, C. O., Pérez-Tejero, J., & López, J. C. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 140-145.
- De la Peña Olvera, F. (2000). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Rev Fac Med UNAM*. 43(6), 243-244.
- Departamento de Educación Infantil del Centro de formación ACN de Puertollano (Ciudad Real) España, (03 de diciembre de 2019). <https://www.educapeques.com/escuelade-padres/detectar-dificultades-de-aprendizaje.html>
- Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*. 36(1), 3-9.
- Garín, P. B. (1999). Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo. Universidad de Oviedo.
- Hernández Pallarés, L. A., & Moñino Belando, L. (2020). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria: *la importancia de la formación de los futuros docentes*.
- Lancheros-cuesta, D. I. A. N. A., & Carrillo-Ramos, A. (2012). Modelo adaptativo para la caracterización de dificultades/discapacidades en un ambiente virtual educativo. *Dyna*, 79(175), 52-61
- López-Olóriz, J., Pina, V., Ballesta, S., Bordoy, S., & Pérez-Zapata, L. (2020). Proyecto Petit UBinding: método de adquisición y mejora de la lectura en primero de primaria. Estudio de eficacia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(1), 12-22.
- Mi lugar favorito mi clase. (2014). Recursos para el aula. Ideas para organizar el aula. <https://mariaaeme.wordpress.com/2014/05/>

CAPÍTULO 43

ADAPTATION AND VALIDATION OF THE SOCIAL SKILLS SCALE FOR THE PREVENTION OF INTERCULTURAL CYBERBULLYING IN SPANISH UNIVERSITY STUDENTS

José Manuel Ortiz-Marcos, Christian Fernández-Leyva y Cristina Nunes

1. INTRODUCTION

In recent decades, there have been numerous international migratory movements that have brought with them an unprecedented cultural, ethnic, and religious diversity in countries like Spain, contributing to adolescents being involved in diverse cultural societies (Pasternak et al., 2020). Societies where minority groups must face complex cultural challenges (Koopmans, 2016). This cultural diversity and its integration have become the center of political and academic debate, in terms of socioeconomic results, identity and social cohesion (Drouhot & Nee, 2019).

Faced with these events, Dietz (2017) argues that by perceiving as different people who practice other cultures and traditions or from other countries or continents, there is a risk that these perceptions become a generator of conflicts for reasons cultural, ethnic or religious by the host country (Miller, 2020). Through these cultural conflicts, a distortion of their reality can be caused in the victim, since they do not encode the racist behavior of their colleagues, considering themselves, finally, as an inferior being compared to the majority group (Murillo & Martínez-Garrido, 2019).

This multicultural society resulting from globalization is causing different reactions throughout society (Portera, 2020). Specifically, in the educational and digital context, in which some authors point out that ethnicity, race or religion are risk factors for being victims of cyberbullying (Yudes-Gómez, Baridon-Chauvie, & González-Cabrera, 2018). The misuse of technologies and social networks by adolescents generates a new type of aggression called cultural cyberbullying (Romera & Casas, 2018). All aspects of this new violence are beginning to be considered as an important problem, specifically for young people with cultural diversity, affecting them at a cognitive level as well as in their social skills (Hu, Bernardo, Lam, & Cheang, 2018). Several studies argue that individuals who

are part of a cultural minority have greater experiences of cyberbullying, beyond those experienced by non-minority groups (Lauckner et al., 2019).

One of the ways to avoid cyberbullying in young immigrants is the acquisition of social skills (Buchanan, et ál., 2016). These social skills are necessary because through them they can achieve integration into society, since in adolescents there is a development of emotional intelligence and social competence, defined as the abilities that allow self-regulation of emotions and interact with others. appropriate form (Menesini & Salmivalli, 2017). According to studies by Romero-Oliva et al. (2017), the school performance of immigrants decreases with respect to that of natives, as they do not have the same cooperation and empathy skills, which it greatly hinders their integration. Authors such as Gil-Madróna, Gutiérrez and Madrid (2012) define social skills as behaviors through which people are capable of expressing ideas, opinions, feelings and affection for others, including maintaining and improving interpersonal relationships, reinforcing in situations of socialization in their daily context as in digital. Training in this skill increases the frequency of assertive behaviors and communication skills in group interaction, such as giving and requesting help, giving and receiving explanations, or asking and answering questions. These authors also point out that social skills are related to a good psychological adjustment, a reduction in social stress, the achievement of a broader social circle, having a good self-esteem, having fewer conflicts with others, having self-control, tranquility, having a positive perception by others and a self-affirmation.

These authors differentiate social skills into three groups:

1- Cognitive Social Skills: They are all those in which psychological aspects intervene, those related to thinking. For example: the identification of needs, preferences, tastes and desires in oneself and in others.

2- Emotional Social Skills: Are those skills in which the expression and manifestation of various emotions are involved, such as anger, joy, sadness, shame, etc. They are all related to feeling.

3- Instrumental / Behavioral Social Skills: Refers to those skills that have a specific utility. They are related to acting. For example: non-verbal behaviors such as body postures, tone of voice, rhythm, gestures, and eye contact.

According to Salavera, Usán and Teruel (2018), during adolescence, people move from concrete to abstract thinking and they begin to develop more advanced reasoning skills that favor the autonomy of the young immigrant, contributing to their well-being

and psychosocial development. that protects them from exposure to psychological problems that the stressful experiences of daily life can bring, where social skills are essential for young immigrants to have a correct integration and adequate emotional functioning, largely avoiding falling into problems derived from cyber bullying.

As indicated by Llorent, Ortega-Ruiz, & Zych (2016) studying the cultural predictors of cyberbullying together with the acquisition of social skills, becomes a topic of great interest for educational research. Therefore, after these conflicts that occur in the new culturally diverse societies (Calmaestra, et ál., 2020; Rodríguez-Hidalgo, et ál., 2018), it is essential to develop and validate a questionnaire of solid psychometric properties to diagnose social skills and intercultural cyberbullying in order to efficiently intervene before it. Above all, at a time, where there is little research linking social skills and cyberbuylling with intercultural students (Wang, et ál., 2019). With the validation of this questionnaire, it is intended to improve teacher intervention in educational contexts with great cultural influx, since as indicated by Figueredo-Canosa, Ortiz, Sánchez and López (2020), current teachers only focus on measures of attention to diversity, ignoring important aspects such as intercultural conflicts that occur in educational centers. In other words, a broader range of research is needed that addresses cultural diversity and social skills together with cyberbullying to detect its main characteristics and propose prevention or intervention strategies in educational centers.

There is research that has addressed this problem in recent years (Garcia-Fernandez, et ál., 2016). However, most of the existing instruments that assess cyberbullying leave aside the cultural variables of the students such as the acquisition of their social skills (Clark & Bussey, 2020). Proof of this are the European EIBP-Q and ECIP-Q questionnaires that evaluate cyberbullying (Ortega-Ruiz, et ál., 2016), the validation of questionnaires by Martínez, et ál., (2020), or the Cyberbullying questionnaire (Escortell, et ál., 2020).

Therefore, the instrument proposed in this study establishes the dimensions that analyze the prevention of cultural cyberbullying through the acquisition of social skills in university students.

2. MATERIAL OR METHOD

The selection of the sample was carried out by means of an intentional non-probabilistic sampling, the instrument was applied to a total sample of 477 participants,

all of them students from the University of Granada, in which 53.2% were women and 46.8% men, with a mean of $X = 23.72$ years ($SD = 2.8$).

The information obtained for the adaptation of the new questionnaire was collected through two Likert-type questionnaires, in the first with four response options, where the number one corresponds to "never" and the number four "always". And the second scale had five response options of the Likert type, where one corresponds to "nothing" and five "a lot". These two instruments used were the Social Skills Scale for Young Immigrants (Tomé-Fernández, Fernández-Leyva, & Olmedo-Moreno, 2020) and the Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández, Ortiz-Marcos, & Olmedo-Moreno, 2019). The first had 29 items, which would be reduced after its application and the second with 38 items, which would also be reduced, since, depending on the responses that the participants gave to the questions posed in the questionnaires, the final instrument would be formed. The reliability study has been obtained through the internal consistency of the instrument, calculating Cronbach's alpha (α) coefficient, whose result for each of the instruments was .82 for the first and .96 for the second, results rated as excellent (León & Fernández-Díaz, 2019).

2.1. Scales score

All the categories of the adapted instrument are measured using a Likert-type scale that ranges from never (1) to always (4). In this way, factor 1, "Cyber cultural bullying" is measured with nine items to achieve a possible range of 9 to 36. Factor 2, "Online bullying" is measured with five items with a possible range of 5 to 20. Factor 3, "The ability to make requests of others" is measured with five questions to achieve a possible range of 5 to 20. Factor 4, the participants "Self-expression in social situations" is measured with three questions to achieve a possible range of 3 to 12. Factor 5, the "Ability to say no and cut interactions" is measured by six items with a range of 6 to 24. Factor 6, "Defense of one's rights as a consumer" It is measured by four items to achieve a possible range from 4 to 16. Factor 7, "The expression of anger or disagreement", is measured by two items with a possible range from 2 to 8. And, finally, factor 8 "The ability to initiate positive interactions with people of the opposite sex" is measured by three elements to achieve a rank of 3 to 12.

2.2. Procedure and data analysis

The data were collected by the students of the University of Granada (Spain). Once the consent of the participants was obtained, the application of the instrument was started, and they were asked to follow the established instructions that included the information about the study analysis to be addressed, as well as the confidentiality and anonymity policy of the test. Throughout this procedure, the ethical guidelines established in the Declaration of Helsinki and the protocol approved by the Ethics Committee of the University of Granada were followed.

SPSS version 24 statistical software was used for the tabulation and analysis of the data. The variables used were “age” and “sex” of the participants, and the responses to the items with four response options that ranged from one “never”, two “sometimes”, three “almost always” and four “always”. The completion of the questionnaire lasted between 12 and 20 minutes approximately.

2.3 Reliability tests

The reliability of the instrument was performed using the internal consistency method, with the purpose of testing the reliability of the questionnaire, whose Cronbach's alpha was .85. As stated by the theorists (Luk & Chan, 2020), acceptable levels were obtained for the reliability of the instrument evaluated.

2.4 Construct validity

To establish the construct validity of the questionnaire, the factor analysis approach was used. The EFA was carried out. The eigenvalues (amount of variance in the original set of variables explained by each principal component) greater than 1 and the factor load greater than 0.30 were established a priori (Siembida, Moss, Kadan-Lottick, & Bellizzi, 2018) as criteria acceptable for this study. The SPSS statistical software in its latest version was used to analyze the data.

3. RESULTS

3.1 Reliability and validity

The instrument was validated using the EFA, a statistical analysis method used to design a model by identifying the correlation between a latent variable and an observed or measured variable (Hintermair, Sarimski, & Lang, 2016). This analysis was obtained with the data of 477 students from the University of Granada, who responded to the 47 items of the questionnaire. Fact that ratified the participant-item ratio (10:1) recommended in the literature (Williams-Washington & Mills, 2018).

Prior to this analysis, the varimax rotation method was applied to verify that the factors were able to measure whether the subjects possessed the necessary social skills for correct integration (Williams-Washington & Mills, 2018). The Kayser-Meyer-Olkin (KMO) value was .83 and Bartlett's chi-square approximation was 8076.78 with $p = .000$. Put as Surastina & Dedi (2018) indicate in their study, a KMO value close to 1 indicates that the correlation pattern is compact enough to produce different and reliable factors. Results in the Kayser-Meyer-Olkin and Bartlett's sphericity tests indicated that the EFA method was appropriate to be used in this study (McAlearney, et ál., 2020).

On the other hand, according to Siembida et al. (2018) after performing the extraction, the communalities must be greater than .30 to assume that the measurement has an acceptable validity. The analyzed instrument meets this criterion in most of the items, except for items number 6 (.277), 8 (.280), 9 (.162), 10 (.167), 11 (.125), 12 (.267), 15 (.136), 17 (.238), 35 (.262) and 39 (.244), so these ten items were eliminated from the questionnaire, going from having 47 items to the final 37 with those for which the instrument was configured. In addition, the EFA study grouped the 47 initial items into eight factors or dimensions with rotated factor loadings that vary between .245 and .765.

Finally, the descriptive statistics and study of the internal consistency of the social skills scale for the prevention of intercultural cyberbullying in university students can be seen in Table 1. It shows the descriptive statistics of the factors that make up the scale: mean, skewness, kurtosis, range of scores and Cronbach's alpha coefficient.

Table 1

Descriptive statistics of the dimensions of the social skills scale for the prevention of intercultural cyberbullying in university students

Dimensions	Nº Items	α	Mean	Asymmetry	Kurtosis	Range
1	9	.77	17.00	.969	1.014	30.00
2	6	.77	10.00	1.589	3.299	18.00
3	5	.70	10.00	1.323	1.719	14.00

4	3	.73	13.00	1.001	.896	24.00
5	5	.70	9.000	1.079	.918	15.00
6	4	.70	10.00	.273	.472	25.00
7	2	.85	2.00	1.287	1.470	6.00
8	3	.70	6.00	.534	-.491	9.00

The eight dimensions confirmed by the study presented acceptable statistical values (He, Liu, & Liu, 2020). In addition, the internal consistency indices ranged between .85 and .70. Therefore, it is reflected that the adapted instrument has a high level of reliability.

4. DISCUSSION

The main objective of this study was the adaptation and validation of a measurement instrument for the detection and prevention of intercultural cyberbullying through the acquisition of social skills in university students. For this, the psychometric properties of the instrument were analyzed.

First, the internal consistency and reliability of the scale were obtained, the results of which were considered acceptable, as established in previous studies with reference instruments (Caballo et al., 2017; Francis et al., 2017; Hintermair et al., 2016; Leganés-Lavall & Pérez-Aldeguer, 2016). This means that the questionnaire analyzed can measure the social skills that university students possess for the detection and prevention of intercultural cyberbullying. Therefore, it is confirmed as a valid and reliable instrument for future research. The face validity of the content and the readability analysis of the scale were also satisfactory. For this reason, the Exploratory Factor Analysis carried out allowed us to select those items that presented better psychometric behavior, going from a scale of 47 items to 37 items with eight different dimensions, which presented adequate levels of correlation with each other, indicative of excellent validity (Richmond et al., 2018). As it is a validation of the adaptation of a questionnaire, it could be expected that the results regarding the indices would be lower than desirable, but the reality is that they are very close to the originals (Tomé-Fernández et al., 2020; Tomé-Fernández et al., 2019).

Regarding this procedure, it should be noted that previous studies that study aspects of cyberbullying or social skills do not take into account the cultural characteristics of the students. Since, as Romera, et ál., (2017) indicate, the decision to develop new instruments must be based on a careful consideration of the advantages and disadvantages

of the existing ones. Therefore, the importance of creating an instrument that analyzes these aspects is highlighted, being an innovative instrument of applicability in educational environments in which cultural conflicts occur (Chen, et ál., 2020). Providing a reliable and empirically proven instrument provides support in a stage where social networks have become a means of harassment, especially for minority groups (Wright & Wachs, 2019). All these results obtained contribute to the instrument empirical evidence that indicates advantages over other instruments, it is also presented as a questionnaire that favors the prevention and intervention of intercultural cyberbullying, taking into account the acquisition of social skills (Arató, et ál., 2020).

5. CONCLUSIONS

Finally, this study aims to give knowledge to education professionals of this new social problem that is being generated in all educational environments, in which it is possible to favor the prevention or intervention of cyberbullying and the acquisition of social skills in immigrant students as even improving teaching tools.

REFERENCES

- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., & Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, 11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00248>.
- Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima, E. & Paxton, S. J. (2016). The Interconnection between Acculturation and Subjective and Social Wellbeing among Refugee Youth in Australia. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 511–529. <http://dx.doi.org/10.1093/jrs/few040>.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Iruña, M. J., Piqueras, J. A., Rivera, M., Bas, P., Fernández Gutiérrez, M., Antona, C., & Salavera, C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “Cuestionario de Habilidades Sociales” (CHASO). *Behavioral psychology*, 25(1), 5-24.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12(11), 4597. <http://dx.doi.org/10.3390/su12114597>.

- Chen, L., Wang, Y., Yang, H., & Sun, X. (2020). Emotional warmth and cyberbullying perpetration attitudes in college students: Mediation of trait gratitude and empathy. *Plos one*, 15(7), e0235477. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0235477>.
- Clark, M., & Bussey, K. (2020). The Role of Self-Efficacy in Defending Cyberbullying Victims. *Computers in Human Behavior*, 109, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>.
- Drouhot, L. & Nee, V. (2019). Assimilation and the Second Generation in Europe and America: Blending and Segregating Social Dynamics Between Immigrants and Natives. *Annual Review of Sociology*, 45. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041335>.
- Escortell, R., Aparisi, D., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Personality Traits and Aggression as Explanatory Variables of Cyberbullying in Spanish Preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5705. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17165705>.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz, L., Sánchez, C., & López, M. C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10030081>.
- Francis, H. M., Osborne-Crowley, K., & McDonald, S. (2017). Validity and reliability of a questionnaire to assess social skills in traumatic brain injury: A preliminary study. *Brain injury*, 31(3), 336-343. <http://dx.doi.org/10.1080/02699052.2016.1250954>.
- Garcia-Fernandez, C.M., Romera-Felix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y coocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.11144/javerianacali.PPSI14-1.rbcpl>.
- Gil-Madrona, P., Gutiérrez, E. C., & Madrid, P. D. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-88.
- He, L., Liu, Q., & Liu, Z. (2020). Edgeworth corrections for spot volatility estimator. *Statistics & Probability Letters*, 164, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.spl.2020.108809>.

- Hintermair, M., Sarimski, K., & Lang, M. (2016). Preliminary evidence assessing social–emotional competences in deaf and hard of hearing infants and toddlers using a new parent questionnaire. *Journal of deaf studies and deaf education*, 22(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enw070>.
- Hu, Q., Bernardo, A., Lam, S., & Cheang, P. (2018). Individualism-collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in chinese culture. *Current Psychology*, 37(1), 65-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>.
- Koopmans, R. (2016). Does Assimilation Work? Sociocultural Determinants of Labour Market Participation of European Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(2), 197–216. <http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.2015.1082903>.
- Lauckner, C., Truszczyński, N., Lambert, D., Kottamasu, V., Meherally, S., Schipani-McLaughlin, A. M., Taylor, E., & Hansen, N. (2019). “Catfishing,” cyberbullying, and coercion: An exploration of the risks associated with dating app use among rural sexual minority males. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/19359705.2019.1587729>.
- León, V. & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>.
- Llorent V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>.
- Luk, L. Y. Y., & Chan, C. K. Y. (2020). Adaptation and validation of the Work Experience Questionnaire for investigating engineering students’ internship experience. *Journal of Engineering Education*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1002/jee.20351>.
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. (2020). Bullying and Cyberbullying in Adolescents from Disadvantaged Areas: Validation of Questionnaires; Prevalence Rates; and Relationship to Self-Esteem, Empathy and Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17176199>.
- McAlearney, A. S., Gregory, M., Walker, D. M., & Edwards, M. (2020). Development and validation of an organizational readiness to change instrument focused on

- cultural competency. *Health Services Research*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1111/1475-6773.13563>.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>.
- Miller, P. (2020). Anti-racist school leadership: making 'race' count in leadership preparation and development, *Professional Development in Education*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2020.1787207>.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *Relieve*, 25(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Pasternak, D. L., Evans, L. M., Allen, K. R., Turner, C. R., Knapp, J. M., Harris, A., Wu, X. Z., Bartlett, M., Habeck, T., Worm, J., Taylor, K., Nix, T. (2020). The Sociohistorical Evolution of the Language of Culturally-Based Pedagogy and its Impact on Teacher Education. *Urban education*, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085920959123>.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues. *Intercultural Education*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>.
- Richmond, S., Schwartz, O., Johnson, K. A., Seal, M. L., Bray, K., Deane, C., Sheeber, L. B., Allen, N. B., & Whittle, S. (2018). Exploratory Factor Analysis of Observational Parent-Child Interaction Data. *Assessment*, 27(8), 1758-1776. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191118796557>.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological predictors of cyberbullying according to ethnic-cultural origin in adolescents: A national study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506-1522. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022118795283>.
- Romera, E. M., & Casas, J. A. (2018). How much do adolescents cybergossip? scale development and validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126>.

- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach With Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183–1197. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022116687854>.
- Romero-Oliva, C., Nunes, C., Montilla Coronado, C., Lemos, I., Gómez, Á. H., & Ayala-Nunes, L. (2017). Calidad de vida y competencias sociales: un estudio comparativo entre adolescentes nativos e inmigrantes de España y Portugal. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.cvcs>.
- Salavera, C., Usán, P. & Teruel, P. (2018). Contextual problems, emotional intelligence and social skills in Secondary Education students. Gender differences. *Annales Medico-Psychologiques*, 177(3), 223-230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2018.07.008>.
- Siembida, E. J., Moss, K., Kadan-Lottick, N., & Bellizzi, K. M. (2018). The patient-provider relationship in adolescent oncology: An exploratory factor analysis of a thirteen-item self-report measure. *Journal of adolescent health*, 63, 509-512. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.04.016>.
- Surastina, & Dedi, F. S. O (2018). Examining academic writing motivation of prospective indonesian language teachers using exploratory factor analysis. *International journal of instruction*, 11(2), 15-24. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.1122a>.
- Tanrikulu, I., & Erdur-Baker, Ö. (2020). Psychometric properties of a Cyberbullying Inventory for University Students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2020.1775174>.
- Tomé-Fernández, M., Fernández-Leyva, C., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Social Skills Scale for Young Immigrants. *Sustainability*, 12(17), 1-20. <http://dx.doi.org/10.3390/su12176897>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J. M., Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale. *Religions*, 10, 1-16. <http://dx.doi.org/10.3390/rel10070443>.
- Wang, M.-J., Yogeewaran, K., Andrews, N. P., Hawi, D. R., & Sibley, C. G. (2019). How Common Is Cyberbullying Among Adults? Exploring Gender, Ethnic, and Age Differences in the Prevalence of Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(11), 736–741. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2019.0146>.

- Williams-Washington, K. N., & Mills, C. (2018). African American historical trauma: Creating an inclusive measure. *Journal of multicultural counseling and development*, 46, 246-263. <http://dx.doi.org/10.1002/jmcd.12113>.
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16142493>.
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., & González-Cabrera, J. M. (2018). Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural. *Comunicar*, 56(26), 49-58. <http://dx.doi.org/10.3916/C56-2018-05>.

CAPÍTULO 44

CUR-ARTE Y SALUD-ARTE CON LAS ARTES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DEL MEFP Y EN EL AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA DE LA UGR

Rosa María Alonso Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Es conocido el uso didáctico de la imagen tanto fija como en movimiento así como el poder que la lectura comprensiva puede ejercer en el aprendizaje. Mediante este artículo se expone una experiencia de innovación educativa que tiene como objetivo fomentar, de alguna manera, hábitos de vida y alimentación saludables en personas mayores a través de las Artes (Literatura, cine, música y pintura). Se enmarca dentro de la línea temática de la Educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se ha llevado a la práctica en las Enseñanzas Iniciales de Educación de Personas Adultas del MEFP y en el Aula Permanente de Formación Abierta de la UGR.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) quiere impulsar el conocimiento y consecución de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) acordados por las Naciones Unidas. En concreto, la Meta 4.7 del ODS 4 dedicado a la Educación:

4.7. -De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Precisamente, uno de los Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ODS), el Objetivo 3 se refiere a la salud y bienestar. Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible y es importante para la construcción de sociedades prósperas.

Actualmente, el mundo se enfrenta a una crisis sanitaria mundial sin precedentes; la COVID-19 está propagando el sufrimiento humano, desestabilizando la economía mundial y cambiando drásticamente las vidas de miles de millones de personas en todo el mundo. Se trata de empezar por promover y proteger nuestra propia salud y la de nuestro entorno. Al igual que, concienciar a nuestra comunidad sobre la importancia de la buena salud y de un estilo de vida saludable.

Transmitir actitudes que favorezcan el proceso de vivir y conocer los aspectos positivos que promueven actitudes hacia una vida más plena y saludable, son elementos indispensables para mantener una calidad de vida óptima, adaptada a los cambios que se producen en cada etapa del ciclo vital. Es importante romper estereotipos y prestar atención especial a una población mayor cada vez más longeva y numerosa diezmada por la COVID-19, y se debe enfocar esta etapa de la vida como parte de su evolución.

En el proceso de la vida, diversos cambios físicos se producen en el organismo del ser humano. Algunos de ellos, necesitan determinados ajustes en cuanto a pautas alimentarias, vida activa física y psicológicamente, afrontamiento de posibles enfermedades y aumento de práctica física. Si una persona es activa física y mentalmente, estará evitando posibles problemas en el futuro y estará apostando por una mejor calidad de vida.

Mantener una buena salud física es primordial, pero trabajar las distintas esferas que sostiene a las personas en su integridad, como la autoestima, las relaciones sociales, el aprendizaje, el ocio, son pilares imprescindibles para el equilibrio personal, especialmente en las personas mayores.

Las personas mayores tienen unas características psicológicas propias que diferencian su proceso de aprendizaje del que tienen los niños o adolescentes. La motivación, la cultura, las experiencias acumuladas y la necesidad de adquirir aprendizajes son aspectos que se refuerzan y hacen que el sujeto adulto desarrolle sus capacidades cognitivas articulando otras dinámicas de aprendizaje que deben ser tenidas en consideración, tanto en la metodología, como en la didáctica y la organización de sus enseñanzas.

Una buena alimentación es la clave para el correcto desarrollo de las personas, así como para prevenir enfermedades. Es importante formular dietas sanas, así como valorar diferentes tipos de dieta y entender la nutrición dentro de un estilo de vida saludable. Para

ello, es importante una dieta variada y equilibrada así como los adecuados hábitos de vida.

La Orden ECD/651/2017, de 5 de julio por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas, en su Capítulo II se dedica a la Organización de las Enseñanzas Iniciales.

Artículo 6. Organización

2. Las Enseñanzas Iniciales se organizan en dos niveles: Enseñanzas Iniciales I y Enseñanzas Iniciales II.

5. Las Enseñanzas Iniciales se impartirán, con carácter general, en la modalidad presencial. En este tipo de enseñanzas suele matricularse un alumnado mayor de cincuenta años.

El currículo de las Enseñanzas Iniciales promoverá el desarrollo de las competencias clave necesarias para acceder a la Educación Secundaria para personas adultas, y la mejora de conocimientos, destrezas y habilidades que favorezcan el desarrollo personal, laboral y social.

Por otra parte, el programa que ofrece el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada es un programa abierto a toda persona mayor de cincuenta años que tenga curiosidad, ganas de aprender y el afán de seguir creciendo intelectual y personalmente. Sin necesidad de pruebas de acceso, sin límite de permanencia, cualquiera que sea su bagaje académico y profesional previo. Este programa no sólo ofrece un enriquecimiento a nivel formativo, sin duda esencial en un programa universitario, sino que también procura la mejora del bienestar personal y de las relaciones sociales. Fue el profesor Miguel Guirao Pérez de la Universidad de Granada, quien puso en marcha en 1995 su querida “Aula de los Mayores”, la actual Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, con ella abrió las puertas a centenares de personas que en su momento no pudieron estudiar y que, según el profesor Miguel Guirao ”...aquí experimentan una transformación integral, emocional y social...”

Por tanto, los objetivos marcados en esta experiencia de innovación educativa han sido los siguientes:

- Promover de una forma diferente, motivadora y atractiva el desarrollo de hábitos de vida y alimentación saludables en las personas mayores ayudados de las Artes.

- Fomentar el conocimiento de los aspectos nutricionales de los alimentos mediante las Artes: Literatura, Cine, Pintura y Música.

-Conocer las cuatro culturas de la ciudad de Ceuta mediante la simbología que tienen los alimentos en sus principales festividades religiosas. De esta manera, se puede mejorar nuestro concepto de convivencia, igualdad y tolerancia.

-Fomentar el gusto por la lectura de textos literarios clásicos y contemporáneos.

-Conocer la Pirámide de la alimentación y conseguir que se descubran las propiedades nutricionales de los alimentos y de esta manera se podrá diseñar una dieta mediterránea para las personas mayores con ayuda de las Artes: Literatura, Cine, Pintura y Música.

2. MÉTODO

Esta experiencia de innovación educativa ha perseguido el estudio y análisis detallado de pasajes literarios, películas, vídeos, documentales, cuadros de pintura y canciones que nos han servido de materia prima para el fomento y desarrollo de hábitos de vida y alimentación saludables entre las personas mayores.

“Envejecer es un destino que nos afecta a todos. Mejorando su presente mejoramos nuestro futuro...” II Asamblea Mundial del Envejecimiento. Madrid, 2002.

3. RESULTADOS

El material elaborado en esta experiencia de innovación educativa ha sido el que se relaciona a continuación:

“De haber sabido que iba a vivir tanto tiempo, me hubiera cuidado más”

Eubie Blake al cumplir los 100 años (Kirkwood, 2000 p.77)

-Cuidando los hábitos saludables de nuestros mayores.

“Nuestros cuerpos son nuestros jardines, nuestras voluntades son nuestros jardineros” William Shakespeare

Se han escogido y comentado determinados fragmentos literarios y cuadros de pintura que hacen referencia a los alimentos de la pirámide de una alimentación saludable con el objetivo de diseñar una dieta mediterránea adecuada a nuestros mayores.

Todo

eran grandes voces, sal de mercaderías,

aglomeraciones de pan palpitante,

mercados de mi barrio de Argüelles con su estatua

como un tintero pálido entre las merluzas:
el aceite llegaba a las cucharas,
un profundo latido
de pies y manos llenaban las calles
metros, litros, esencia
aguda de la vida...”

Tercera Residencia, 1947, Pablo Neruda

-Oda a la manzana, Oda a la alcachofa, Oda al aceite, Neruda.

-El poema Vocabulaire, Jean Cocteau.

-Este melón es una rosa, Marosa di Giorgio.

-Pera verde, Elías Nandino.

Análisis y comentario de la Oda a la sandía de Neruda, el soneto La sandía de Salvador Rueda y el poema La sandía de César Mermet y establecer una comparación con el cuadro de pintura de Frida Kahlo titulado: Viva la vida, sandías.

Análisis y comparación de la Oda al pan de Neruda y Poema al pan de Gabriela Mistral

-Las frutas en los textos de la Antigua Grecia.

Las fuentes antiguas aguardan nuestra lectura, también en el campo de los frutales. Emerge de ellas un concepto esencial: la aceptación de la fruta como equivalente de bonanza, de salud, de nutrientes, de prevención y de cura de enfermedades, de lozanía, de goce de los sentidos, en definitiva, de vida.

“Una granada de amarilla piel,
una verde ramita de rosado racimo,
una manzana de dulce aroma, recubierta de suave pelusa,
una nuez que brilla fuera de su verde cáscara,
una aceituna de corteza amarilla ya ennegrecida...”

Filipo de Macedonia

Pintura:

-*Viva la vida, sandías*, Frida Kahlo, *Escena del mercado*, 1569 y *Escena del mercado*, 1550, Pieter Aertsen, *Escenas de “La historia de Nastagio degli Onesti”*, Sandro Botticelli, 1483, *El gusto*, Pedro Pablo Rubens y Jan Brueghel el Viejo, 1618, *Bodegón con sirvienta*, Frans Snyder, hacia 1633, *Vendedores de frutas*, Jerónimo Jacinto Espinosa, hacia 1650, *Bodegón: mesa con pescados, ostras y un gato*, Alexander van Adriaenssen,

primera mitad del siglo XVII, *La cocinera en la despensa* taller de Frans Snyders, siglo XVII, *Bodegón con salmón, limón y recipientes*, Luis Egidio Meléndez, 1772, *Naturaleza muerta con fruta y jilguero*, Zurbarán, *Bodegón con cesta de manzanas, membrillos y granada*, Zurbarán.

-Alimentación y nutrición, compañeros en el camino.

Como ya dijo Hipócrates, el padre de la medicina, la principal arma preventiva contra las enfermedades es llevar una buena alimentación. Todos hemos oído alguna vez la importancia de seguir una dieta sana y equilibrada, pero ¿sabemos realmente en qué consiste? Una dieta sana y equilibrada se debe adquirir como hábito, no como algo temporal para la consecución de un objetivo a corto plazo. La mayoría de las personas desconocen lo que comen y no se preocupan por informarse sobre los nutrientes presentes en los distintos alimentos, año tras año vemos cómo las cifras de personas con sobrepeso aumentan y en gran medida es una consecuencia de esa desinformación. A veces cambiando sencillos hábitos alimentarios, mejoramos en dolencias.

Pablo Neruda escribió sus Odas elementales dedicadas a describir las características y propiedades nutricionales de distintas frutas y verduras.

“...Qué difíciles
son
comparados
contigo
los frutos de la tierra,
las celulares uvas,
los mangos
tenebrosos,
las huesudas
ciruelas,
tú eres pomada pura,
pan fragante
queso
de la vegetación...”

Oda a la manzana, Pablo Neruda

-Propiedades terapéuticas del uso de las plantas en beneficio de la salud en la Literatura: citas extraídas de las novelas de Gabriel García Márquez.

El doctor Urbino, personaje de la novela *El amor en los tiempos del cólera*, tiene un régimen personal para controlar la salud: "...una infusión de flores de ajeno mayor para el bienestar del estómago, y una cabeza de ajos cuyos dientes pelaba y se comía uno por uno masticándolos a conciencia con una hogaza de pan, para prevenir los ahogos del corazón..." (García Márquez, 1987 pp.20-21).

-La botica de Dioscórides y Plinio el Viejo: La vid-A saludable.

"Mi fruta favorita es la uva. Porque con las uvas, siempre tendrás otra oportunidad. Porque, sabes, si tienes una manzana o un durazno malo, tienes una fruta mala. Pero si tienes una uva mala, no hay problema-simplemente cómete la siguiente. "Uvas: la fruta de la esperanza". Demetri Martín

Propiedades y beneficios saludables de la uva y de las hojas de vid. Elaboración de recetas de cocina con las hojas de la vid: Visión de un vídeo sobre la elaboración del sarma turco y el dolmades griego.

Análisis y comentario de la Oda al vino y Poema al vino Tokay, Pablo Neruda. Soneto del vino, Jorge Luis Borges.

-Ingredientes saludables en los alimentos vistos a través del Cine y la Literatura: La canela.

Cine: Proyección y comentario de la película *Un toque de canela fina*, de Tassos Boulmetis.

Literatura: *Arroz con leche del consuelo espiritual* de Afrodita, Isabel Allende.

-Huerta ceutí intercultural: Sinfonía de colores y sabores a favor de la salud y alimentación sana. Presencia de las frutas y su simbología en las principales festividades religiosas de las cuatro culturas de Ceuta y su visión en las Artes.

FIESTAS HEBREAS: ROSH HASHANÁ: es costumbre comer alimentos que simbolizan dulzura y abundancia. Se come manzana con miel, que es agradable; se espera que el próximo año resulte bueno.

"La meza luziendo kon su mandil
blanco nieve,de bordado,
soperitas con dátiles, miel
asukar, mansanas, granadas..."

Poema escrito en ladino. Anónimo

En la noche de *Rosh Hashaná* es costumbre comer granadas, debido al simbolismo especial que posee. La granada es símbolo de integridad, porque sus 613 semillas corresponden a las 613 Mitzvot (preceptos) de la Torá.

PÉSAJ : Con manzana, canela, miel, pasas, uvas se hace el Jaroset, un plato típico de la Pascua judía.

FIESTAS MUSULMANAS: RAMADÁN: El dáttil lo comía Mahoma para romper el ayuno del Ramadán y es símbolo del dulzor de la vida. El té de hierbabuena es un símbolo de hospitalidad, por lo que es de buena educación aceptarlo cuando lo ofrezcan.

FIESTAS HINDÚES: El coco es un alimento sagrado para los hindúes, ya que tiene tres manchas y se piensa que representan los tres ojos de Shiva.

GANESH: Una fruta que está estrechamente relacionada con Ganesh es el coco. Ganesh tiene especial cariño al mango porque es el premio que sus padres, Shiva y Parvati, le dieron por su sabiduría y su devoción. La granada es otra de las frutas favoritas de Ganesh.

-El idioma español y su contribución al fomento de los hábitos de vida y alimentación saludables: Frases hechas, modismos, refranes saludables, expresiones en español con frutas y verduras.

“Vida con fruta perdura”. “Naranja y granada antes que nada”. “Una manzana cada día, de médico te ahorraría”. “El aceite del olivar espanta el riesgo cardiovascular”. “Caballa, sardina y salmón agradece tu corazón”. “Si alguien le pide peras al olmo...” “Si te mandan a freír espárragos...” “Si te dan calabazas...”

-La cocina de la salud: Desayun-ARTE. Modelos de desayuno a través de las Artes.

Desayunos de cine: *Desayuno con diamantes* de Blake Edwards.

Desayunos literarios: con Gargantúa, François Rabelais y con El coronel no tiene quien le escriba, Gabriel García Márquez.

“...Ella se levantó impenetrable. Se dieron los buenos días y se sentaron a desayunar en silencio. El coronel sorbió una taza de café negro acompañada con un pedazo de queso y un pan de dulce...” (García Márquez, 2004 p.94)

Desayunos pintores-Cos:

-*Kofetarica* (la bebedora de café) Ivana Kobilca, *El desayuno: panel decorativo*, Claude Monet, *Desayuno en Avignon*, Carole Hughes, *Desayuno con croissant*, Daniel

Hervás, *Breakfast room*, Pierre Bonnard, *Desayuno en La Alhambra*, Mariano Fortuny, *El desayuno*, Henri Matisse, *El desayuno*, Juan Fortuny, *El desayuno*, René Janssens.

Se ha propuesto un análisis de los anteriores cuadros de pintura cuya temática es el desayuno. Así se puede comparar y diferenciar un desayuno saludable y no saludable.

Desayunos frente al mar Mediterráneo:

Comentario de un vídeo sobre los alimentos que forman parte de un desayuno tradicional turco y griego.

-Modelos de almuerzo a través de las Artes.

Almuerzos pintores-Cos:

Análisis y comentario de los siguientes cuadros de pintura con el objetivo de diseñar un almuerzo con alimentos saludables: *El comedor de habas*, Carracci, *Almuerzo en el Restaurante Fournaise*, Renoir, *El almuerzo campirano*, Carlos Orduña, *Banquete*, Lisa Milroy.

Almuerzos literarios: Almorzando con Florentino Ariza personaje de *El amor en los tiempos del cólera*, Gabriel García Márquez.

“Su comer es simple y nutritivo: café negro, ”una posta de pescado hervido con arroz blanco, al almuerzo, y una taza de café con leche con un pedazo de queso antes de acostarse” (García Márquez, 1987 p.222).

-Menú con las Artes: Elaboración y degustación de recetas de cocina saludables que aparecen en los textos literarios y en la música.

Primer plato: Oda al caldillo de congrio, de Odas elementales, Pablo Neruda.

Segundo plato: Berenjenas cocinadas al estilo del Cancionero de Baena. En el Cancionero de Baena aparecen los 36 modos de guisar las berenjenas en nuestro caso, se ha elegido una manera de cocinar las berenjenas. Estos 36 modos están escritos en ladino, la lengua de los judíos sefardíes.

La kinzena las aziyan los dos ermanikos Andolikos:

Las kortavan en revanadikas, pedasikos delgadikos,

Las embolviyan kon guevos, las aziyan burmuelikos

Kon miel i muncha kanela, las komiyan los dos solikos.

Postre: Arroz con leche del consuelo espiritual, de Afrodita, Isabel Allende.

El arte del café en la arena (visión y comentario de un vídeo sobre la preparación del café en la arena).

Música sefardí: Audición y comentario de la letra de la canción Los gizados de las berendjenas (Los guisados de la berenjena) interpretada por Aman Aman.

-Nuestros mayores en las Artes.

-Las bondades del envejecimiento activo para el bienestar físico, psicológico e intelectual de la persona. La importancia de una vida activa en la vejez. Constantes y vitales.”Mens sana, in corpore sano a través de las Artes”.

“La falta de actividad destruye el buen estado de cada ser humano, mientras que el movimiento y el ejercicio físico metódico lo salvan y lo conservan” Platón.

-Representación de la vejez en la pintura. Goya y Salvador Dalí.

Comentario y análisis de *Las viejas* o *El tiempo* de Goya y *La persistencia de la memoria* de Salvador Dalí.

-La vejez vista a través del cine: Comentario y análisis de la película *En el estanque dorado* de Ernest Thompson.

Emoción-Arte: El paso del tiempo y la música:

Audición y comentario de la letra de la canción *Quijote* de Julio Iglesias.

-El amor y la salud en la vejez como tema en las novelas de Gabriel García Márquez. El amor en los tiempos de la COVID-19 de la mano de Gabriel García Márquez.

Concepto de envejecer como proceso. Sus debilidades, factores físicos y fisiopatológicos, factores psicosociales y emocionales. Amenazas, fortalezas, oportunidades y recomendaciones a través de las novelas de Gabriel García Márquez.

Comentario de citas y pasajes literarios de García Márquez acerca del amor, la enfermedad y la vejez como proceso biológico y psicológico.

“Lo único que me duele de morir, es que no sea de amor...” “Pues habían vivido juntos lo bastante para darse cuenta de que el amor era el amor en cualquier tiempo y en cualquier parte, pero tanto más denso cuanto más cerca de la muerte...” “Los hombres piensan que dejan de enamorarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse...” El amor en los tiempos del cólera, Gabriel García Márquez.

Comentario de frases de García Márquez en relación con el concepto de envejecer como proceso vital: “Había perdido en la espera la fuerza de los muslos, la dureza de los senos, el hábito de la ternura, pero conservaba intacta la locura del corazón...” El amor en los tiempos del cólera, Gabriel García Márquez.

-Sombra aquí, sombra allá. Cuid-Arte y mir-Arte en el espejo con la ayuda del poeta latino Ovidio y su obra Cosméticos para el rostro femenino.

“Todo lo cuidado gusta; los altos techos se revisten con dorados; la negra tierra queda oculta bajo el mármol que la cubre...”. “Llegará un momento en que os contrariará veros en el espejo, y esa aflicción acudirá como causa de nuevas arrugas. Las cualidades morales son suficientes de por sí, duran toda la vida, por larga que sea, y de ellas pende felizmente el amor a lo largo de los años” (Ovidio, 1977 p.27). “Vi a una mujer que, sumergiendo amapolas en agua fría, las machacaba y frotaba con ellas sus mejillas delicadas...” (Ovidio, 1977 p.27)

Música: Audición y comentario de la letra de la canción titulada *Maquillaje*, interpretada por el grupo musical Mecano.

-Cultiv-Arte en el optimismo y sentido del humor con Gargantúa de Rabelais y Mostellaria de Plauto.

Introducción del libro y capítulos III, XXI y XXIII de Gargantúa.

4. DISCUSIÓN

- Elaboración de un decálogo de hábitos de vida y alimentación saludables para nuestros mayores a través de las Artes.

5. CONCLUSIÓN

El material elaborado en esta experiencia de innovación educativa ha servido para acercarse de una manera diferente, motivadora y atractiva a las propiedades nutricionales de los alimentos y al diseño de una dieta mediterránea de las personas mayores con ayuda de las Artes. Así, se contribuirá a alcanzar uno de los Objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ODS) concretamente, el Objetivo 3 que se refiere a la salud y bienestar. De tal manera que garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible y es importante para la construcción de sociedades prósperas.

REFERENCIAS

- García Márquez, G. (1987). *El amor en los tiempos del cólera*. Madrid: Mondadori.
- García Márquez, G. (2004). *El coronel no tiene quien le escriba*. Barcelona: Mondadori.
- Kirkwood, T. (2000). *El fin del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets Editores SA.
- Neruda, N. (2006). *Odas elementales*. Madrid: Cátedra.
- Ovidio Nasón, P. (1977). *Cosméticos para el rostro femenino. Introducción, revisión del texto, traducción y notas de Andrés Pociña y Aurora López*. Madrid: Suplementos de Estudios Clásicos.
- Rabelais, F. (2006). *Gargantúa. Edición de Alicia Yllera Fernández*. Madrid: Cátedra. Letras Universales.

CAPÍTULO 45

ÁMBITOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Macarena Esteban Ibáñez, Francisco Javier Olmedo Ruiz, Francisco Mateos Claros
y Luis Vicente Amador Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

La cultura es un factor primordial para el logro de la de integración educativa (Plancarte, 2017). Nuestra sociedad globalizada permite explicar los cambios en las estructuras sociales, presentándonos unos contextos culturales, nuevos y diversos. Hay que tener en cuenta que todo aquello que hacemos, expresamos u observamos en el contexto social podría ser entendido como un fenómeno cultural. En este sentido, la cultura genera duplicidad de la sociedad en donde aspectos inicialmente diferentes pueden ser asimilables. (Esposito, 2004).

Este escenario viene marcado por el acercamiento de las personas, grupos sociales colectivos y, por tanto, por un constante intercambio cultural. Lo que conlleva un aumento en las relaciones de grupos culturales diversos, en el marco de una ciudadanía global con igualdad de derechos y obligaciones, desde una educación para todas y todos (Jiménez, 2005). De ahí que desde diferentes posiciones se intenten explicar la adquisición, los efectos y el desarrollo de las competencias interculturales (Spitzberg y Changnon, 2009).

En este sentido, para adquirir una concepción equilibrada de la cultura, resulta necesaria la creación de un modelo educativo en el que se puedan promover las culturas, con la dotación de oportunidades y con un lugar especial para las identidades, que permitan al individuo mantener una idea de su propia identidad y tradición. (Jean E y Braune, F, 2010).

Es aquí donde entran en juego los diversos grupos socioculturales como el escenario de diversas y múltiples identidades que precisan desarrollar sus propias estructuras sociales, regidas por el principio de igualdad y apoyadas en la educación como elemento

integrador (Caparrós y Casares, 2014), es decir, favoreciendo la participación de otras culturas (Aguilar, 2012). Este rasgo integrador de la educación, propio de las sociedades actuales, es la respuesta de la aplicación equitativa de los principios de individualización y universalización (Sánchez, 2009). Pero la institución escolar muestra un conjunto de variables que condicionan esta situación y que demandan una revisión de las pautas, en relación con la diversidad sociolingüística, que justifiquen el desarrollo de un diseño de estrategias curriculares amoldadas a dichas exigencias.

Por lo tanto, la institución educativa se convierte en el principal escenario para fomentar la igualdad de estos nuevos contextos educativos (Caparrós y Casares, 2014). Según García y Moreno (2014) esta heterogeneidad existente en las aulas puede desencadenar discrepancias individuales que coexisten en todo el alumnado. Lo que lleva a que afirmemos que la escuela debe hacer frente a las distintas culturas que conviven en ella, la que (pudiera considerar) propia y las otras, lo que crea un medio experimental que fomenta la coexistencia entre diversas identidades que, siendo dispares, no se contradicen (Mateos, Olmedo Esteban, Amador, 2020).

Ello determina la atención a diferentes culturas y su idioma de interacción social, desde diversos enfoques, pensamientos o ideologías, pudiendo fluctuar desde la negación de las diferencias hasta su valoración como recurso educativo y social. Consecuentemente, es necesario diseñar acciones educativas eficaces en el tratamiento de grupos diversos culturalmente, teniendo en cuenta sus características sociolingüísticas, así como a patrones de interacción y comunicación familiar (Dickinson, Hofer, Barnes y Grifenhagen, 2014). De hecho, el grupo étnico, el origen social y cultural, las amistades interculturales y, por supuesto, la familia y la lengua focalizan los grupos socioculturales como variable educativa y la diversidad como norma; consideraciones que determinan la importancia del entorno directo en los logros educativos (Marjoribanks, 2005; Sanhueza y Cardona, 2009). Es aquí donde la escuela proporciona uno de los principales foros para la comunicación interactiva entre grupos.

El ámbito familiar es el principal medio que condicionará la adquisición del lenguaje natural y su evolución (Yoshikawa, 2015), claramente influenciado por un modelo lingüístico que puede interferir en el avance escolar en el periodo infantil (Olmedo, 2017). Estas interacciones verbales son el punto de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el avance de funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1996) que, en

ocasiones, puede estar determinado por un modelo cultural que puede influir en el avance de las distintas dimensiones del desarrollo evolutivo (De la Peña et al., 2018).

Partiendo de la importancia del lenguaje en la formación y la socialización de la persona, y teniendo en cuenta la implicación de la familia en su desarrollo, es capital considerar los problemas, derivados de su mayor o menor dominio en el inicio, asociados a carencias lingüísticas culturales que, puedan perjudicar, el avance de la lengua oficial (Olmedo, 2017). Los patrones familiares y la conciencia étnica en la transmisión de modelos de aprendizaje establecen una de las líneas principales para tener en cuenta a la hora de definir las variables que afectan al rendimiento escolar en contextos multiculturales (Latorre, Mateos, Olmedo y Esteban, 2018).

Si a todo esto, le añadimos la adhesión de algunas culturas al triángulo cultura-religión-lenguaje, no resulta extraño encontrarnos, en muchas ocasiones, con un bajo dominio de la lengua oficial-escolar. De ahí la importancia de potenciar la lengua vehicular-oficial en este periodo en el cual su enseñanza se convierte en un elemento esencial para los avances educativos (González y Martín, 2017; Turner y Cross, 2016).

Teniendo en cuenta estas consideraciones el objetivo de nuestro trabajo es confirmar que las diferencias en el progreso académico, durante el periodo de Educación Infantil, están influenciadas por un lenguaje cultural, no oficial que interfiere de forma negativa en los alumnos de lengua materna darija, independientemente del género al que pertenecen, y contribuir comprender como influyen, los resultados obtenidos, en la realidad a la que se refieren.

Este estudio revela como la configuración actual de nuestra sociedad globalizada tiene su reflejo en las aulas, planteando la existencia de diferencias de aprendizaje relacionados con la identidad cultural y el lenguaje. Ello requiere una línea pedagógica que reflexione sobre las posibles repercusiones educativas y culturales en la enseñanza y el aprendizaje. La muestra representativa estuvo compuesta por 633 alumnos de Educación Infantil de 5 años en la Ciudad Autónoma de Ceuta, de los cuales el 48.9% fueron niñas y el 52.1% niños; según la lengua materna, un 42.02% lo era de lengua castellana y un 57.98 % de darija.

Se utiliza el instrumento multidimensional de competencias básicas en Educación Infantil (00/2018/1429). Aplicamos una metodología cuantitativa transversal y descriptiva para obtener de los datos del alumnado la información sobre su rendimiento. Los resultados evidencian que la lengua materna es un factor primordial de influencia y

diferenciación en todas las áreas del desempeño académico en este periodo. Se acredita la influencia del uso del darija como lengua cultural de los niños musulmanes en su rendimiento académico en las áreas comunicativas y cómo ello interfiere en el rendimiento y aprendizaje distinto al de los que usan el habla castellana.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo aplicamos una metodología cuantitativa transversal y descriptiva para obtener de los datos del alumnado la información sobre su rendimiento, y cumplir con el objetivo propuesto: interpretar las variaciones de los resultados académicos en relación con las identidades culturales a través de la lengua materna del alumnado que son la cristiana y la musulmana.

2.1. Participantes

Para obtener la muestra, de tipo probabilístico, se seleccionaron 14 centros públicos y 5 concertados de la C. A. de Ceuta, de ellos se conforma una población de 1277 alumnos que dieron como muestra productora un total de 501 alumnos ($1-\alpha=0,95$; $e=3,2\%$ y $P=50$), comprendidos entre los 4 y 5 años, de los que el 54,76% son niños y el 45,24% son niñas. El 36,12% son de cultura cristiana y tienen el castellano como lengua materna y el 63,88 % de cultura musulmana tienen el darija como lengua materna.

2.2. Instrumento

El instrumento, construido expresamente para esta investigación, consta de 54 ítems a los que se responde con una escala tipo Likert de cuatro categorías (nunca, a veces, a menudo, siempre) que recogen el grado de adquisición de los aspectos competenciales que miden las distintas variables que abarcan las áreas de comunicación y lenguaje (comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética, y lenguaje matemático), social que comprenden el desarrollo emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo, ante el juego, así como los hábitos y, finalmente, el área motriz. El cálculo de la fiabilidad del instrumento arroja un índice de 0,912 en el estadístico *alpha de Cronbach* que se considera excelente (George y Mallery, 2003) y en el estadístico omega, mencionado y recomendado por diversos autores (Domínguez &

Merino, 2015), conseguimos el coeficiente $\omega = 0,98$ del instrumento, que es considerado como bueno. Para la validez de contenido recurrimos al procedimiento de jueces, de los que el 92% coincidieron en mantener las dimensiones y los ítems originales de los instrumentos. También obtuvimos la validez de constructo, a través de un análisis factorial confirmatorio con valores KMO: .959; $P < .001$ y el nivel de esfericidad de Bartlett: .000, con una estructura de 4 factores (52,31% de la varianza) que responden a la configuración del instrumento.

2.3. Procedimiento.

Los cuestionarios fueron repartidos entre los docentes, que participaron de forma voluntaria y anónima, para ser cumplimentados sin premura. Previamente se informó de los pormenores del instrumento para eliminar dudas a la hora de plasmar los datos pertinentes, garantizándose la fiabilidad de la información recogida. Posteriormente, se procedió a realizar el análisis estadístico correspondiente utilizando para ello el software estadístico SPSS Versión 25. Se utilizó la estadística descriptiva para conocer las características de la muestra y la inferencial (ANOVA), para analizar las diferencias de rendimiento, utilizando como variable dependiente el rendimiento y como independiente la lengua materna.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Los resultados (tabla 3) apuntan a que hay diferencias en los rendimientos en todos los ámbitos (100% de las variables) de estas dos áreas. Los castellanoparlantes tienen mejores rendimientos en describir fotos (3,78), seguir un diálogo (3,75) y vocabulario preciso (3,71).

Tabla 3.

ANOVA Lengua materna: rendimiento en comprensión y expresión oral

Comunicación Lenguaje	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Escucha cuentos	3,68	3,29	26,646	***
Se distrae	2,16	2,52	15,240	**
Seguir y recordar	3,53	3,17	20,493	***
Vocabulario preciso	3,71	3,17	50,414	***
Producciones	3,71	3,31	29,794	***

Utiliza imaginación	3,56	3,04	38,343	***
Termina cuentos	3,55	3,07	32,440	***
Describir fotos	3,78	3,15	60,036	***
Seguir diálogo	3,75	3,34	30,874	***

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En cambio, los *darijo-parlantes* tienen las medias con resultados más bajo en termina cuentos (3,07), describe fotos (3,15) y vocabulario preciso (3,17). En este caso, existe una excepción en el apartado de distraerse a favor de los *darijo-parlantes* que obtuvieron media más alta ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = -.36$, $P < .001$), aunque en este caso estamos ante un valor en negativo, puesto que hace referencia a que suelen estar más distraídos. En todas las categorías de estas dimensiones, al calcular las diferencias entre las medias de cada grupo, se observa que las mayores diferencias de rendimiento entre castellano- parlantes y *darijo-parlantes* se dan en el ámbito de expresión oral, cuando se valora la capacidad de describir una foto ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .63$, $P < .001$). La expresión oral es el proceso externo del lenguaje. En los alumnos que aprenden un nuevo idioma y asimilan una nueva cultura requiere un mayor esfuerzo. Los resultados confirman este dato en el caso del vocabulario como expresión conceptual para describir una foto (diferencia: ,63) que se verá condicionado en el caso del vocabulario preciso, cuya diferencia es de 0,54. Así mismo ocurre en el caso de la imaginación que deben de expresar en la lengua no cultural (0,52) que, igualmente ocurre de forma sucesiva tal y como podemos observar en la tabla 3, en la que el único valor favorable a los *darijo-parlantes* es el ser más distraído, lo que se interpreta como resultado del contacto con una lengua cultural distinta.

La expresión escrita y la conciencia fonológica arrojan resultados en el mismo sentido que la comprensión y expresión oral. En la tabla 4 están representadas las medias de cada grupo, que son mejores en todas las categorías para los castellanoparlantes, destacando con un mayor valor la capacidad de diferenciar entre mayúsculas y minúsculas (3,80), dividir las palabras en los sonidos silábicos (3,58) y la relación entre dibujo y palabras (3,55). Ordenar frases (2,68) y percibir las diferencias entre palabras escritas (3,05) representan los valores de menor media en este caso de los *darijo-parlantes*. A la hora de determinar la mayor diferencia de media entre estos dos grupos destaca la capacidad de juntar dibujos y su relación con las palabras ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .51$, $P < .001$)

Tabla 4.

ANOVA Lengua materna: rendimiento en expresión escrita y conciencia fonética

Comunicación Lenguaje	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Escribe lo que dictan	3,49	3,07	22,605	***
Percibe diferencias palabras	3,46	3,05	20,605	***
Relación dibujo palabra	3,55	3,04	32,144	***
Ordena frases	3,12	2,69	18,186	***
Mayúsculas minúsculas	3,80	3,52	17,904	***
Dividir palabra sonido	3,58	3,19	19,471	***
Vocales iguales	3,43	2,94	22,471	***

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

correspondiente a la expresión escrita. El resto de las variables también presentan diferencias altamente significativas. La expresión escrita exige mayor esfuerzo en el proceso expresivo del lenguaje, es una modalidad más compleja que sustenta estas diferencias. En la conciencia fonética hay que considerar además que la diferencia vocálica de ambas lenguas ayuda a la confusión, de ahí la existencia de diferencias en los valores medios en el reconocimiento de vocales iguales.

El rendimiento en el lenguaje matemático representado en la tabla 5, según la lengua materna de estos alumnos, ya sea esta castellana o *darija*, nos muestra que en todas las variables que conforman este factor los valores de las medias de rendimiento de esta dimensión son mayores en aquellos alumnos cuya lengua materna es la castellana.

Tabla 5.

ANOVA Lengua materna: rendimiento en lenguaje matemático

Comunicación lenguaje	Media		Raz	Si
	Castell	Darija		
Número cantidades	3,79	3,60	9,5	**
Ordena por	3,82	3,61	13,	**
Copia triángulos	3,88	3,71	10,	**
Suma vertical	3,58	3,29	11,	**
Líneas cerradas	3,84	3,56	19,	**
Líneas rectas curvas	3,86	3,59	21,	**
Conceptos lejos cerca	3,84	3,58	18,	**
Objetiva tiempo	3,51	3,19	14,	**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En estas diferencias, en el rendimiento matemático, en función de la lengua materna, observamos que cada una de las pruebas es significativa a un nivel de $< .001$ en todas las categorías, a excepción de “número cantidades”, “copia triángulos” y “suma vertical horizontal” que es significativa con un valor de < 0.05 . Los resultados en rendimiento matemático de los alumnos de lengua materna castellana tienen un rango medio de 0,27

(valor máximo: 3,88 – valor mínimo: 3,51), mientras que los resultados en alumnos de lengua materna *darija* son de 0,52 (valor máximo: 3,71 – mínimo: 3,19) que nos indica la menor variabilidad de resultados en el alumnado de lengua materna castellana.

El conjunto de variables que conforman las áreas relacionadas con las habilidades sociales (las emociones, las actitudes, los hábitos), tal y como podemos comprobar en la tabla 6, hay mayor significatividad en la identificación de las emociones ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .34$, $P < .001$) y compartir sentimientos ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .39$, $P < .001$) para el ámbito de estado emocional.

Tabla 6.

ANOVA Lengua materna: habilidades sociales y actitudes

Habilidades sociales	Media Castella	Dar	Razó	Sig.
Identifica emociones	3,83	3,49	30,57	***
Comparte sentimientos	3,80	3,41	34,65	***
Relaciona compañeros	3,70	3,51	9,297	**
Colabora tareas	3,71	3,34	9,790	**
Acepta normas trabajo	3,70	3,30	27,67	***
Ritmo trabajo	3,62	3,29	16,33	***
Termina tarea	3,64	3,41	9,226	**
Tiene iniciativa	2,91	2,63	10,56	**
Acepta normas juego	3,34	3,10	6,708	*
Cuida material	3,51	3,21	12,48	***

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Con respecto a la actitud ante el trabajo, aceptar normas de trabajo ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .40$, $P < .001$), mantener un ritmo de trabajo ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .39$, $P < .001$) y cuidar el material ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = .30$, $P < .001$), se repite la alta significatividad de las diferencias. Las categorías con menor significación pertenecen a la actitud ante los compañeros y el trabajo en grupo $P < .01$, siendo aun menos la aceptación de normas en el juego $P < .05$, todos a favor de los alumnos de lengua materna castellana. Estos resultados de los alumnos castellanoparlantes tienen un rango medio de 0,80 (valor máximo: 3,71 – valor mínimo: 2,91), mientras que los resultados en alumnos de lengua materna *darija* son de 0,88 (valor máximo: 3,71 – mínimo: 2,63). Hay una diferencia de variabilidad menor entre los grupos.

El rendimiento en el área motriz, que está expresado en la tabla 7, también confirma las diferencias de rendimiento entre los dos grupos, a favor de los castellanoparlantes.

Tabla 7.

ANOVA Lengua materna: motricidad

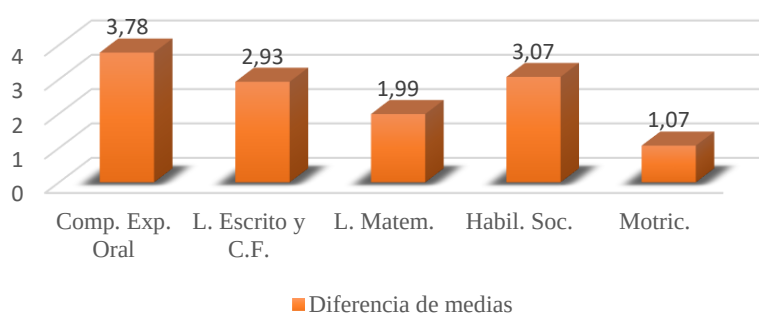
Motricidad	Media			
	Castell	Da	Razón	S
Derecha izquierda	3,35	3,0	15,426	*
Baja escaleras	3,80	3,6	8,689	*
Movimientos compensados	2,24	3,0	46,443	*
Nombra posiciones cuerpo	3,84	3,6	11,846	*
Sensaciones corporales	3,82	3,6	10,745	*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Las diferencias se dan con niveles de significatividad de $P < .01$ y $P < .001$. En consecuencia, el concepto “derecha e izquierda” y “movimientos compensados” son los que presentan la mayor significatividad ($P < .001$). Igualmente, aunque con un nivel de significación menor, en las variables de: “sensaciones corporales”, “baja escaleras” y “regularidad trazo”, el valor de $P < .01$ nos muestra divergencia de menor rango entre estos dos grupos.

Finalmente, en el gráfico número siete representamos una síntesis de los resultados en las cinco dimensiones que hemos analizado del rendimiento del alumnado de infantil. En todos los casos, como hemos venido recogiendo en los apartados precedentes, las diferencias favorecen a los castellanohablantes, con matices que queremos esclarecer.

Gráfico 7. Diferencias de medias en rendimiento académico



La mayor diferencia (gráfico 7) se refleja en la comprensión y expresión oral ($\bar{x}$: 3,78) que, a su vez, es la proyección de la lengua materna como variable focalizadora de la diversidad cultural y del logro académico (Sanhueza y Cardona, 200) que, en el caso de los musulmanes, tiene menor nivel de consecución.

Las habilidades sociales representan la segunda dimensión en la comparación del rendimiento de estos alumnos. La medición de este apartado, desde la cultura de la escuela, predominantemente cristianas, refleja en la diferencia ($\bar{x}$: 3,07) el esfuerzo de

adaptación a una situación que restringe al alumnado musulmán de sus hábitos sociales familiares, que en el caso de estos alumnos es muy fuerte como tradición, para ir integrándose en experiencias habituales que sean nuevas para ellos, aunque como hemos afirmado, ya anteriormente, la escuela debe crear un medio experimental para la coexistencia no contradictoria entre las diversas identidades (Mateos, Olmedo Esteban, Amador, 2020) (Psico-USF,, 2020).

La lengua escrita y la conciencia fonológica, en el tercer apartado, originan también diferencias ($\bar{x}$: 2,93). El lenguaje escrito presenta menos dificultad a la hora de transitar por la diversidad cultural, no así la conciencia fonética que se apoya en vocalizaciones poco comunes en ambas lenguas maternas.

En relación con el menor uso del lenguaje oral, las diferencias van disminuyendo, tal y como apreciamos en el gráfico 7, lenguaje matemático ($\bar{x}$: 1,99) junto a la motricidad ($\bar{x}$: 1,07) reflejan esa menor carga de expresión oral en sus resultados.

4. DISCUSIÓN

Los hábitos familiares se proyectan en el ámbito de las comunicaciones, y el lenguaje es uno de los factores fundamentales con respecto a las divergencias entre los diversos estudiantes (cristianos y musulmanes). Estas diferencias establecidas por el uso de un dialecto cultural, tanto en la esfera familiar como en la social, que difiere del lenguaje oficial utilizado en la escuela, distorsionan el proceso estándar del aprendizaje de un nuevo idioma. La unidad familiar constituye un pilar fundamental en el modelo de los diferentes procesos de aprendizaje, pero, cuando se trata de los *darijo-hablantes*, con un dominio limitado de la lengua oficial, puede tener un efecto polarizador en las experiencias sociolingüísticas posteriores del alumnado.

Esta influencia cultural, en relación con la construcción conceptual de los estudiantes, explica sus diferentes niveles de rendimiento académico en los procesos del aprendizaje que llevan a cabo en la escuela infantil. Los resultados confirman que las divergencias más llamativas aparecen en el contexto del lenguaje y la comunicación, que atribuimos a las deficiencias iniciales de la lengua oficial (el castellano), por parte del alumnado *darijo-hablante* que, al mismo tiempo, desencadenan una unión lingüística de la lengua que hablan en la escuela, la lengua oficial (castellano), con su lengua cultural

(darija). Esto explica cómo la producción oral, las habilidades de escritura y la conciencia fonética constituyen un verdadero hándicap en este progreso evolutivo. Este último se considera un factor fundamental para aprender a escribir y un indicador claro del progreso de la lectura (Defior, 1991). Los resultados uniformes con respecto al lenguaje matemático, que es más simbólico y universal (Russell, 1976), y menos fundamentado en la lengua, permiten comprender por qué las diferencias de rendimiento son menores que en otras dimensiones.

El dominio de la lengua está presente en los niveles de distracción o falta de concentración, del alumnado *darijo-hablante*. El esfuerzo, que representa enfrentarse a una lengua escolar oficial que no dominan, se refleja en las diferencias constatadas, con menor grado atencional en ellos. Las debilidades más sustanciales de este grupo se encontraron en la dimensión lingüística. Se registraron diferencias en las destrezas básicas, que requieren de este nivel funcional, sobre todo en la conciencia fonética, que es uno de los principales fundamentos de la expresión escrita y para el desarrollo de la lectoescritura (Querejeta, 2017). Las carencias en la transformación fonológica de las señales visuales pueden desencadenar futuras dificultades en el desarrollo de las habilidades lectoras de este alumnado (Defior, 2014). Así la conciencia fonética en el proceso de lectoescritura influye en los logros académicos (Gómez, García, Vila, Elosúa y Rodríguez, 2014). Del mismo modo las relaciones entre grafemas y fonemas, que desarrollan los niños/as a través de la escritura de palabras, les van a permitir fomentar habilidades que se pueden transferir a la lectura (Albuquerque y Alves, 2017)

La influencia escolar en el desarrollo lingüístico, que define el aprendizaje de los estudiantes, viene asociada por los niños/as con lengua materna no oficial, siendo determinante sobre el rendimiento en el ámbito de la comunicación. De hecho, para Dickinson, Hofer, Barnes y Grifenhagen (2014), el progreso comunicativo en este periodo marca una línea de proyección para pronosticar el progreso escolar, claramente definido por el registro o modelo lingüístico utilizado en el ámbito familiar (Yoshikawa et al., 2015). Teniendo en cuenta que nos encontramos en uno de los tramos más significativos del desarrollo evolutivo, este modelado puede condicionar el progreso de otras dimensiones elementales en este periodo (De la Peña et al., 2018).

La posible concordancia entre las habilidades lingüísticas y matemáticas en el periodo de Educación Infantil (Aragón, Navarro, Aguilar y Cerda, 2015) ratifica que no

existen desigualdades en el desarrollo, sino enfoques diferentes de aprendizaje, lo que contradice las afirmaciones de Östergren y Träff (2013). De acuerdo con este estudio, el perfil del alumnado competente en lenguaje matemático no estuvo relacionado con el nivel de sus dimensiones comunicativas, no existen diferencias asociadas a un desarrollo evolutivo distinto. Lo que determina es que la cultura conlleva un aprendizaje con una estructura diferencial que afecta a distintas áreas, siendo la del lenguaje la que se confirma como la más significativa para comprender las diferencias de rendimiento del alumnado.

La cultura conforma un aprendizaje que afecta a distintas áreas de la comunicación, mostrando su debilidad en el lenguaje escrito, uno de los más significativos en este periodo. En contextos multiculturales, el desarrollo de habilidades lingüísticas tempranas tiene una relevancia, no tanto en el desarrollo de la competencia matemática (Fuchs, et al., 2006), como en las diferentes formas de aprendizaje. Por esta razón, la lengua materna no oficial se convierte en la principal variable predictiva del progreso académico negativo de este alumnado, a la hora de establecer la relación entre cultura y desarrollo comunicativo.

Asimismo, en nuestro estudio, se determina que, en contextos multilingües, la estructura lingüística se convierte en una característica elemental básica en el desarrollo comunicativo. Más aún, la interferencia entre el código escolar-oficial y el código cultural (*darija*) no formal, limita la auténtica participación expresiva y social que representa el lenguaje (Poza, 2014), y nos hace comprender el esfuerzo que representa la adaptación de sus hábitos sociales y familiares.

Del mismo modo, el desarrollo comunicativo y las habilidades de escritura inferior observadas entre los estudiantes *darijohablantes*, resaltan una deficiencia en la base principal para esta área particular del desarrollo (habilidades del lenguaje hablado) limitando así las señales grafofónicas correspondientes. Este alumnado tiene que recodificar y adaptar la expresión de su cultura de lengua materna, con un vocabulario que es limitado y rara vez se utiliza, al vocabulario vehicular y oficial, que está presente continuamente en el aula. Esta es la razón principal por la que el alumnado, de lengua materna *darija*, muestra unos niveles más altos de falta de atención y baja concentración. Las tendencias positivas se observan entre los hispanohablantes, bajo el ámbito de las habilidades sociales y motoras, que muestran patrones de adaptabilidad más elevados. Por el contrario, las tendencias negativas, entre los *darijo-hablaantes*, se manifiestan en las actitudes hacia los compañeros de clase y el estado emocional que tienen que aprender,

dado que el entorno escolar representa un modelo cultural que puede diferir formando su propio modelo (Goffman, 1973). Sin embargo, las cualidades inherentes naturales y generales del patio de recreo limitan las diferencias entre los dos grupos bajo esta dimensión particular.

5. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que una representación cada vez mayor de la comunidad musulmana provocará un cambio en la estructura cultural de este ámbito. Así, teniendo en cuenta la relación entre educación e integración, y considerando la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1991), es previsible que esto se convierta en el principal factor de adhesión a la identidad, por parte de los musulmanes, y su posterior interferencia en el progreso educativo y lingüístico, más aún conociendo el valor de este recurso con respecto a la integración en otros campos. Además, si consideramos que el paso por la familia de normas educativas en poder de los musulmanes está claramente definido por el campo comunicativo, está implícito que así proporciona un desarrollo lingüístico secuencial que no se ejecuta en paralelo con el progreso evolutivo de este período condicionado por la jerarquía lingüística de un dialecto no estructurado (*darija*) que interfiere en este proceso.

Esta situación describe con antelación las perspectivas educativas futuras y la necesidad de llevar a cabo un estudio más exhaustivo destinado a evaluar y estabilizar el impacto negativo o positivo de esta situación, así como los efectos secundarios en diferentes ámbitos. El objetivo principal es evitar desestabilizar el equilibrio actual entre la interacción de los factores culturales y la dinámica social en los contextos interculturales de nuestras Ciudades Autónomas del Norte de África, que potencialmente podría desencadenar cambios en las perspectivas interculturales. Por esta razón, es esencial que se establezcan ciertos objetivos con la finalidad de coordinar la gestión cultural y el desarrollo educativo para satisfacer las necesidades del nuevo entorno de la estructura de estas características

Esta situación demanda un planteamiento metodológico que aporte técnicas didácticas y pedagógicas que den respuesta a los modelos establecidos culturalmente. Dentro del apoyo pedagógico, podemos considerar aspectos destacables: la calidad y cantidad de técnicas que puedan facilitar la inmersión lingüística, estribada en un modelo de habla y el uso de la lengua oficial (Pianta, La Paro Y Hamre, 2008). De hecho, las

investigaciones de Stuhlman y Pianta (2009) han probado que estos dominios nos pueden indicar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, En el campo de la educación, el reto está en localizar herramientas didácticas que faciliten la gestión del conocimiento y su implementación que les permita conseguir las competencias deseadas. En la misma línea, las investigaciones de Probst, Raub y Romhardt (2001) hablan de la importancia de las competencias colectivas y como estas repercuten en la gestión del conocimiento en las instituciones, en nuestro caso, en los propios centros educativos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2012). La participación ciudadana en el sistema educativo. En A. Trinidad y J. Gómez (Coords.) (2012), *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación* (pp. 94-132). Madrid: Editorial Tecnos.
- Albuquerque, A. y Alves, M. (2017). Habilidades Iniciais de Alfabetização em Português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil, *Psico-USF*, 23(3), 437-448. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220305>.
- Amador, L.V., Mateos, F. y Esteban, M (2017): La educación como medio para la inclusión social entre culturas. (Los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 67-80.
- Aragón, E.L., Navarro, J.I., Aguilar, M. y Cerda, G. (2015). Predictores cognitivos del conocimiento numérico temprano en el alumnado de 5 años. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 83-97. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11088>
- Caparrós, N. y Casares, E. (2014). La escuela como elemento integrador: estudio de la eso en navarra. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 137-146. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i18.48>
- De la Peña, C., Parra, N. y Fernández, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *OCNOS*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.13
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 20, 25-44. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560/128
- Dickinson, D., Hofer, K., Barnes, E., y Grifenhagen, J. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early* 533 978-84-1377-303-2

- Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- Domínguez-Lara, S. A. D. y Merino-Soto, C. M. (2015b). Sobre el reporte de confiabilidad del Clarp-TDAH, de Salamanca (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1316-1317.
- Espósito, E. (2004): Kulturbezug und Problembezug. In G. Burkart and G. Runkel (Eds.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (pp.91-101). Frankfurt: Suhrkamp.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A., Schatschneider, C. y Fletcher, J. M. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 98, 29-43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.29>
- García, J.A. y Moreno, I. (2014). *Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión*. Madrid: Catarata.
- George, D. y Mallery, P., 2003, *SPSS para Windows paso a paso: Una guía y referencia sencilla. 11.0 actualización* (4a ed.), Allyn & Bacon. Boston.
- Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les éditions de Minuit. En París.
- Gómez, I. M., García, J. A., Vila, J. O., Elosúa, M. R. y Rodríguez, R. (2014). The Dual Processes Hypothesis in Mathematics Performance: Beliefs, Cognitive Reflection, Working Memory and Reasoning. *Learning and Individual Differences*, 29, 67-73. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.001>
- González, M. J., y Martín, I. (2017). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Spanish Children at Risk of Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*. 38(2), 67-75. <https://doi.org/10.1177/0741932516657652>
- Jean E. y Braune F. (2010): Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultura aplicado a las ciencias de la salud *Revista Latino-Americana Enfermagem*
- Latorre, M.J., Mateos, F., Olmedo; F.J. y Esteban, M. (2018). Modelos culturales en un contexto multicultural. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 31-5. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2669>
- Mateos, F., Olmedo, F.J., Esteban, M y Amador, L.V(2020): Repercusiones ulticulturales en el Desarrollo Lingüístico: Efectos en el Rendimiento. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 25(2), 331-342,

- Mateos, F., Olmedo, F.J., Esteban, M y Amador, L.V. (2019): Predição de variáveis familiares que interferem no progresso acadêmico em contextos multiculturais. Desempenho cultural e académico. *Revista Portuguesa de Educação*, 32, 2 <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17694>
- Olmedo, F.J. (2017). *Cultura y Rendimiento del Alumnado de Segundo Ciclo de Educación Infantil en un Contexto Multicultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Östergren, R., y Träff, U. (2013). Early number knowledge and cognitive ability affect early arithmetic ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 405-421. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.03.007>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Poza, L. (2014). Mecanismos de exclusión: ideologías lingüísticas y ambigüedades en la conceptualización de lenguaje académico. *Miriada Hispánica*, 10, 225-244.
- Probst, G., Raub S. y Romhardt, K. (2001). *Administre el Conocimiento: Los Pilares del éxito*. México: Pearson Educación.
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Russell, B., 1956, *The Principles of Mathematics*, George Allen y Unwin ltd. En Londres.
- Sánchez, S. (2009). Cultura de Paz y Educación en (y para) la Diversidad. En M. López González, Mª. López González y V. J. Llorent García (Coords.), *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales* (273-295). Archidona: Aljibe.
- Sanhueza, S. V. y Cardona, C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94391/103021>
- Stuhlman, M. y Pianta, R. (2009). Profiles of educational quality in first grade. *The Elementary School Journal*, 109(4), 323-342. <https://doi.org/10.1086/593936>

- Turner, M. y Cross, R. (2016). Making space for multilingualism in Australian schooling. *Language and Education*, 30 (4), 289-297. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1114627>
- Vygotsky, L. S., 1993, *Pensamiento y lenguaje*, Visor. Madrid.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., y Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher profesional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>

CAPÍTULO 46

EDUCACIÓN DEL TALENTO STEM (CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS) COMO IMPULSO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

M^a Pilar Herce Palomares y Marcos Román-González

1. INTRODUCCIÓN

La educación del talento STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) es un tema de plena actualidad. Dos argumentos dotan de sustancial valor a la educación STEM. En primer lugar, la cuarta revolución industrial (Schwab, 2017) es el resultado de los vertiginosos y acelerados cambios que acontecen en tecnología, economía y empleo, transformando el panorama mundial. La educación STEM prepara la fuerza laboral que situará a las naciones en un mercado económico global y competitivo.

En segundo lugar, MacDonald y Huser (2020) proponen superar el anterior planteamiento y abogan por una perspectiva de la educación STEM a edades tempranas en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La asamblea general de la ONU, en su agenda para el 2030, enumera los 17 ODS que incluyen los desafíos globales del planeta para conseguir una vida sostenible, pacífica y próspera y una vida equitativa en el mundo (UNESCO, 2017). La alfabetización STEM se ha convertido en una clave principal para alcanzar estos objetivos (Fensham, 2008).

Una de las estrategias de los ODS es la educación como vehículo para lograrlos, lo que se acomete desde una doble perspectiva: en el conjunto de los objetivos y como objetivo con propia identidad.

Desde la primera perspectiva, los términos y conceptos relacionados con las disciplinas STEM aparecen en 13 de los 17 ODS (Ling, et ál., 2019). Las cuestiones que abordan los ODS como el cambio climático, el hambre cero, consumo sostenible o producción requieren un cambio en el estilo de vida, pensamiento y acción, por lo que la educación necesita renovadas formas de actuación. La integración de las disciplinas STEM ha de superar la enseñanza tradicional en el aula. El alumnado debe desarrollar nuevas habilidades y conocimientos para impulsar un desarrollo sostenible (Uvalic-

Trumbic y Daniel, 2016). No solo son necesarias experiencias de aprendizaje relevantes y significativas, sino que se ha de empoderar al alumnado para tomar decisiones informadas y acciones responsables en su contexto local, social, cultural, económico y medio ambiental. Se trata de suscitar en el alumnado la confianza en su potencial para transformar el mundo y hacerlo más sostenible con la aplicación de sus conocimientos y habilidades STEM (Ling *et al.*, 2019).

Desde la segunda perspectiva, el cuarto ODS compete directamente a la educación. Propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En relación a este objetivo, el marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015) reconoce que un enfoque en la calidad y la innovación requerirá un refuerzo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

La concreción del 4º ODS en la declaración de Incheon continúa desggranando la pertinencia de la educación STEM y le añade el desafío del género en sus motivaciones. En el objetivo 4.3, dispone “... la captación temprana en el área de STEM, en particular de las niñas y las mujeres” (p. 7); “... proporcionar becas a niñas y mujeres para que estudien las áreas de matemáticas, ciencias, ingeniería y tecnología” (p. 19), y “... la inversión en educación STEM aumentada, ampliada la educación y capacitación, técnica profesional y terciaria, asegurando el acceso igualitario a mujeres y niñas...” (p. 30).

La sociedad del conocimiento hace que la principal riqueza de las naciones no sean ya las materias primas, la producción agrícola, la demografía o el capital financiero sino el talento (Marina, 2016). El alumnado con talento STEM constituye un valioso recurso para enfrentarse a los ODS, con unas características que lo hace merecedor de una especial atención en un escenario inclusivo.

La inclusión educativa anhela corregir los desequilibrios en cuanto a oportunidades y resultados de aprendizaje entre las regiones, los hogares, los grupos étnicos o socioeconómicos y entre las distintas escuelas y aulas de clase; facilitando la atención ante las diferencias de capacidades o de género. Para ello se apoya en las dos cualidades de la educación de calidad: la excelencia y la equidad. La excelencia orienta a la educación a la consecución de los niveles más altos de desarrollo en cada estudiante, para que puedan ser partícipes como ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos y deberes. La equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que su condición económica, demográfica, geográfica, ética o de género suponga un

impedimento para el aprendizaje. Los estudiantes con talento STEM necesitarán más atención por sus diferencias en capacidades y de forma todavía más aguda las estudiantes.

Durante la educación obligatoria el alumnado ha de alcanzar eficazmente resultados de aprendizaje pertinentes con aportaciones de calidad y procesos de instrucción que permitan la adquisición de conocimientos, aptitudes y competencias adecuadas. Es el momento madurativo en el que el alumnado sienta las bases de las competencias y la equidad ha de ser capaz de dar fin a las desigualdades. Las habilidades tempranas se transforman en competencias cuando el alumnado recibe las experiencias apropiadas con apoyo familiar y con enseñanzas profesorado-alumnado de calidad (Subotnik y Jarvin, 2005). Las oportunidades para fomentar el talento STEM ocurren en el contexto escolar, pero también fuera de él en experiencias en las que toman contacto con sus intereses de forma complementaria y construyen nuevos aprendizajes STEM (Olszewski-Kubilius, 2009).

La investigación concede orientaciones para las políticas y las prácticas educativas, por lo que resulta conveniente aproximarse a la educación del talento STEM, al tratarse de un instrumento decisivo para el alcance de los ODS. La diversidad de capacidades, género, así como otras características personales y socioculturales, desempeña un rol importante en este cometido. Por todo ello, se pretende conocer el estado de la investigación de la educación del talento STEM durante el periodo obligatorio (educación primaria y secundaria obligatoria). Concretamente, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación: identificar los países y grupos de investigación internacionales más frecuentes en la educación del talento STEM durante la educación obligatoria; especificar las oportunidades para la educación del talento STEM durante la educación obligatoria; conocer las características sociodemográficas del alumnado con talento STEM que los hacen vulnerables, y dilucidar las oportunidades en la educación formal para la promoción del talento STEM en estudiantes con características sociodemográficas que los convierten en grupos especialmente vulnerables, durante la educación obligatoria.

2. MÉTODO

El proceso metodológico atraviesa las siguientes fases: definición de una estrategia de búsqueda; especificación de los criterios de elegibilidad de las investigaciones, y procesamiento y tratamiento de los datos para su interpretación.

2.1. Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda: “(“STEM talent” OR “STEM gifted”) AND (“Elementary*” OR “Primary*” OR “Secondary*” OR “middle*” OR “K-12” OR “K-5” OR “K-6” OR “K-8”) NOT (“cell” OR “stem cells” OR “plants”)” se aplica a las bases de datos ACM Digital Library, IEEE Xplore, ScienceDirect, EBSCOhost, Scopus y WOS (colección principal).

2.2. Especificación de los criterios de elegibilidad:

Se seleccionan los estudios primarios cuantitativos y cualitativos; artículos publicados en revistas científicas revisadas por pares y comunicaciones de congresos publicadas en actas indexadas en las bases de datos antes indicadas; acceso a las investigaciones, y en idioma inglés o español.

Además, se identifican aquellas investigaciones cuya población directa o indirecta sea el alumnado en cualquier nivel educativo de las etapas de educación primaria y/o secundaria obligatoria; y que aborde cuestiones como los contenidos o metodologías STEM, las variables que inciden en la trayectoria del talento STEM y/o sus hitos/estadios, bien en la educación formal bien, en la no formal.

2.3. Procesamiento y tratamiento de los datos

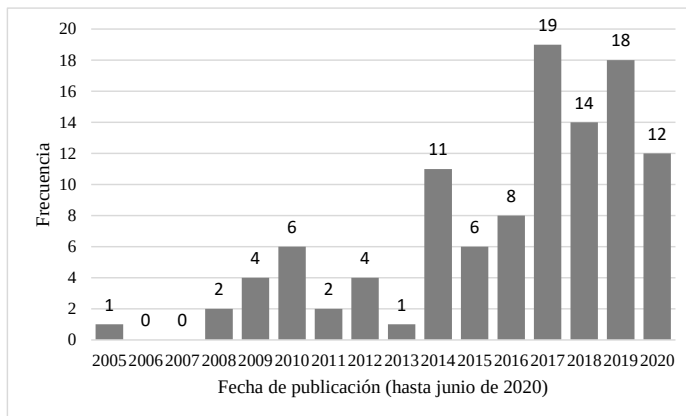
Tras la búsqueda en las bases de datos se alcanza inicialmente un total de 202 publicaciones. La exclusión de duplicidades y la aplicación de los criterios de elegibilidad resulta finalmente en 108 estudios.

3. RESULTADOS

Pese a no haber incluido restricción temporal en la búsqueda de investigaciones se aprecia que hasta el año 2005 no se inicia el campo. El año 2014 emprende un periodo de crecimiento científico, pero hasta el año 2017 la tendencia no aumenta de forma más pronunciada (Tabla 1). Conviene señalar, que durante el año 2020 únicamente se incluyen las investigaciones hasta el cambio de semestre, por lo que puede estimarse un mayor incremento.

Tabla 1.

Frecuencia de las investigaciones por fecha de publicación



3.1. La investigación en el panorama mundial

Este naciente campo todavía no ha impregnado la investigación en la misma medida por todo el planeta. EEUU engloba gran parte de los estudios con casi un 70% del total. Junto a Canadá y Colombia sitúan al continente americano a la cabeza de la producción científica con un 70,64%. En el continente europeo (16,48%) la atención prestada es distinta en cada nación, siendo más acentuada en Alemania (8 artículos) y, en menor medida, Suiza y Turquía (2 estudios en cada una) seguidas de España, Austria, Italia, Reino Unido, Holanda y Rusia, con un solo artículo en cada país. Asia presenta una tasa de publicación ligeramente inferior a la europea (12,84%) con contribuciones desde China, Corea del Sur, Tailandia o Taiwán, entre otros.

El mapamundi (Figura 1) sitúa geográficamente los nichos de la producción en la investigación.

Figura 1.

Distribución en el mapamundi de la producción científica



(elaborada mediante la aplicación displayr: <https://www.displayr.com/>)

Un análisis de co-autoría permite identificar cinco grupos de investigación. Los sujetos que conforman cada grupo de investigación se presentan en la Tabla 2 (elaborada a partir del archivo de datos generado por VOSviewer versión 1.6.15). A diferencia de los porcentajes anteriores que acumulaban en Norteamérica gran parte del trabajo, la tabla muestra dos grupos de investigación en Alemania, uno en Tailandia y dos en EEUU.

Tabla 2.

Grupos de investigación por país

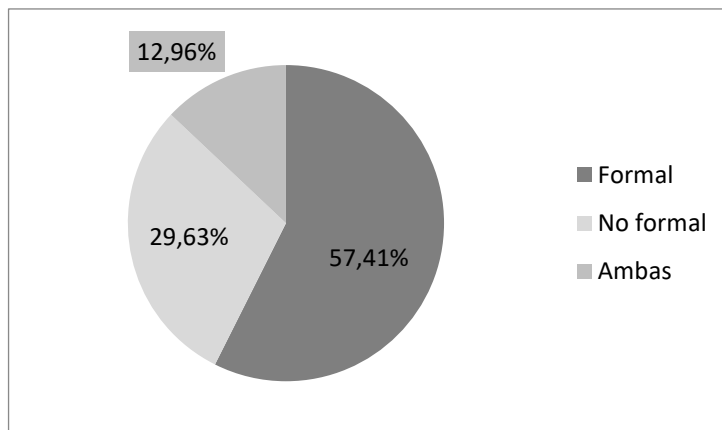
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	AUTORES Y AUTORAS	PAÍS
GRUPO 1	Itzek-Greulich, H. y Vollmer, C.	Alemania
GRUPO 2	Stoeger, H. y Ziegler, A.	Alemania
GRUPO 3	Olszewski-Kubilius, P.	EEUU
GRUPO 4	Subotnik, R. F.	EEUU
GRUPO 5	Surareungchai, W.	Tailandia

3.2. Contexto y oportunidades para la educación del talento STEM

Las oportunidades para la educación del talento STEM en el periodo obligatorio pueden tener lugar tanto desde la educación formal como no formal. La Figura 2 representa en tres sectores el porcentaje de investigaciones centradas en la educación formal (57,41%) con más de la mitad de las intervenciones educativas, no formal (29,63%) y en ambos escenarios (12,96%).

Figura 2.

Oportunidades para el talento STEM en la educación obligatoria

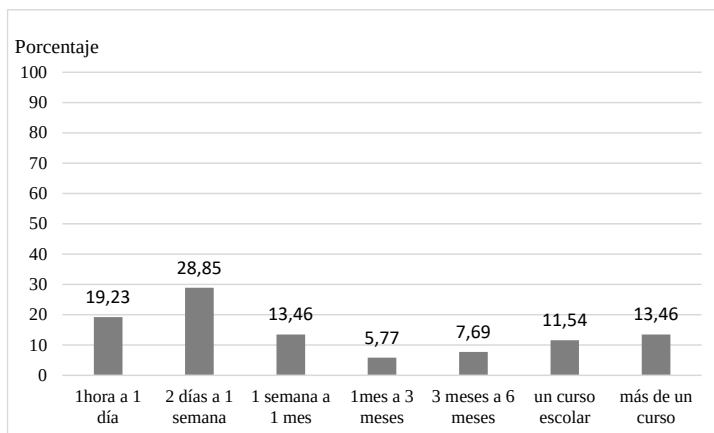


Más de la mitad de las intervenciones tienen duraciones relativamente breves, pues aquellas que se prolongan más de un curso escolar suponen solamente un 13,46%, siendo

los porcentajes más elevados los que limitan las intervenciones educativas a una sola hora en un día (19,23%) o entre dos días a la semana y una semana (28,85%).

Figura 3.

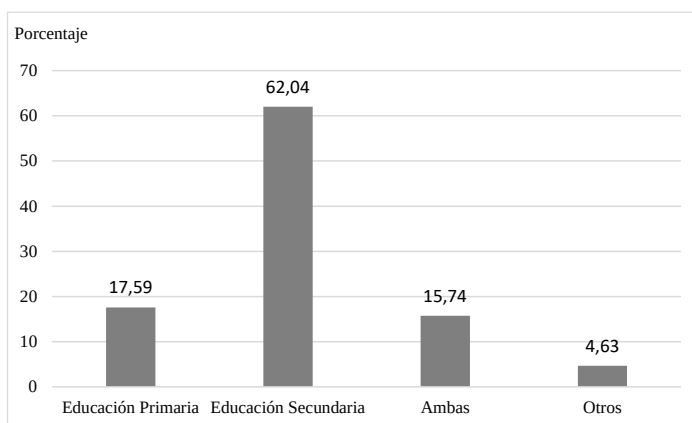
Duración de las intervenciones educativas STEM



La población directa o indirecta de las intervenciones educativas se distribuye (ver Figura 4) del siguiente modo: más de la mitad se llevan a cabo en la etapa secundaria (62,04%) y un 15,74% incorpora tanto a la educación secundaria como a la educación primaria. La primera etapa obligatoria, por sí sola, únicamente ocupa un 17,59% del total. Por último, un 4,63% atiende momentos madurativos más amplios, desde la educación infantil hasta la universitaria especialmente o, incluso hasta la edad adulta.

Figura 4.

Etapa educativa de las intervenciones educativas



3.3. Grupos de estudiantes especialmente vulnerables con talento STEM

Un 51% de las investigaciones sobre la educación del talento STEM en el periodo obligatorio identifica características de colectivos especialmente vulnerables. Del subtotal de publicaciones identificadas un 60,78% destaca el género. Las alumnas se

enfrentan a barreras que reducen sus oportunidades para el desarrollo de sus talentos STEM. A continuación, la raza y diversidad cultural se presenta con un porcentaje menor (29,41%) seguida del estatus socioeconómico (23,53%). La edad también contribuye al acceso a las oportunidades (11,76%), residir en un entorno rural (7,84%) y, con mucha menor atención en la investigación, encontrarse en riesgo de abandono en el sistema educativo y algunas características familiares (ambiente familiar, profesiones y nivel educativo de los progenitores).

3.4. Oportunidades educativas para estudiantes con talento STEM pertenecientes a grupos vulnerables

Un 34,26% del total de investigaciones combinan las características sociodemográficas de grupos vulnerables con las oportunidades tanto desde la educación formal, como no formal e incluso en ambos o en otros escenarios (sociedad y cultura).

De las investigaciones que vinculan las características personales y las oportunidades un 72,97% son intervenciones desde la educación formal, un 64,86% desde la educación no formal y un 27% apuntan al contexto cultural y social de la región o país en que se encuentra. Aunque el peso recae sobre la educación formal, la educación no formal proporciona otras ventajas por lo que conviene la combinación de ambas.

4. DISCUSIÓN

Los ODS encuentran en la educación del talento STEM una herramienta para hacerles frente. Los resultados alcanzados en esta investigación pueden orientar y guiar los desafíos a los que se enfrentan para su consecución.

1) El primero de los objetivos delinea un interés desigual a lo largo del planeta. El liderazgo estadounidense refleja un claro compromiso con el desarrollo del talento STEM, que parece no ser asumido con la misma intensidad por otras naciones. Zeng, Zhang y Wang (2019) sostienen que este hecho puede deberse a la madurez norteamericana, pues la educación STEM tiene su cuna en EEUU y su investigación se encuentra en un momento avanzado con políticas educativas que dan un fuerte apoyo a la educación STEM. Sugieren como clave para la educación STEM, la incorporación en los países de una estrategia nacional en educación STEM, implementar programas que promuevan el talento STEM, identificar las características centrales de la educación STEM, apoyar el desarrollo profesional docente y establecer mecanismos de evaluación

en la educación STEM. Sin embargo, aunque EEUU se sitúa a la cabeza de la investigación, para Subotnik y Rickoff (2010) en sus políticas educativas invierten grandes sumas de dinero sin comprender los vínculos entre las oportunidades educativas y los resultados STEM. Además, las decisiones sobre la educación STEM tienden a ignorar las relaciones entre las experiencias educativas y las medidas del éxito como el nivel de logros, participación en profesiones STEM o la eminencia en campos STEM. Denuncian que las intervenciones educativas en periodos madurativos concretos no se sostienen a lo largo del tiempo, lo que trunca las posibilidades de alcanzar la eminencia en STEM. Este conjunto de hallazgos y propuestas sugiere actuaciones pertinentes para la consecución de los ODS.

El análisis de los grupos de investigación indica, por otro lado, que el continente asiático (Tailandia) y el europeo (Alemania) presentan una disposición a la investigación en este campo. Es probable que la novedad del tema no haya revertido todavía en una investigación afianzada en el tiempo.

Por ello, se concluye la necesidad de avanzar para facilitar la consecución de los ODS en todo el planeta y hacer uso de las orientaciones y debilidades identificadas en la cuna STEM, así como continuar con la investigación en este campo.

2) El segundo de los objetivos invita a la educación del talento STEM en la educación obligatoria tanto desde la educación formal como no formal. A pesar de que más de la mitad de las investigaciones se focalizan en la educación formal, la educación no formal no pasa desapercibida tanto en actividades extracurriculares como en el seno familiar.

Existe una clara tendencia a implementar programas educativos breves que no superan un mes de duración. Prolongar la educación del talento STEM durante un curso escolar (o incluso más tiempo) no alcanza ni siquiera una cuarta parte del total. Un compromiso con la educación del talento STEM en el periodo obligatorio necesitaría prácticas educativas que se solidifiquen en la línea del tiempo y que combinen oportunidades tanto desde la educación formal como no formal.

Además, la distribución en niveles educativos refleja también una atención desigual. El alumnado de educación secundaria ocupa un lugar protagónico, mientras que la etapa de educación primaria es objeto de menor atención a pesar de la relevancia de la etapa en la adquisición de competencias STEM. Ampliar las oportunidades para el desarrollo del talento STEM en la educación primaria constituye otro desafío pendiente, así como continuar apuntalando la educación secundaria obligatoria.

3) En tercer lugar, se identifica un conjunto de características sociodemográficas que limitan las oportunidades en la trayectoria del talento STEM y que llaman a la inclusión. Entre ellas el género acopia más de la mitad de las investigaciones destacando los desafíos a los que se enfrentan las alumnas con talento STEM marcados por estereotipos y modelos de roles. El rol del género en la educación STEM adquiere una especial significatividad, pues la investigación apunta a una ausencia de representación femenina en profesiones STEM (Benavent, *et al.*, 2020).

No se pueden pasar por alto otros grupos como aquellos que pertenecen a razas minoritarias, la diversidad cultural (culturas minoritarias) y la residencia en entornos rurales o con acceso a menos oportunidades para el aprendizaje desde la educación formal y no formal.

Olszewski-Kubilius *et al.* (2017) concluyen que la brecha STEM se origina durante la educación obligatoria no solamente en las alumnas, sino también en estudiantes con menos recursos socioeconómicos o pertenecientes a razas no dominantes. Proponen programas educativos para aumentar el acceso a las oportunidades desde las primeras edades capaces de cerrar la brecha.

4) Las relaciones entre las oportunidades y los colectivos más vulnerables en estudiantes con talento STEM sugieren un conjunto de orientaciones desde la educación formal. Las metodologías de aprendizaje por proyectos basadas en servicios mejoran las actitudes hacia la ciencia e impulsan el acercamiento a los ODS promoviendo la responsabilidad social y capacidad de asumir distintas perspectivas (Ruth *et al.*, 2019). El aprendizaje basado en problemas aumenta el conocimiento y mejora las actitudes STEM en estudiantes en riesgo de abandonar el sistema educativo y en estudiantes con altas capacidades.

El enriquecimiento curricular y las visitas a laboratorios acercan la realidad de las profesiones STEM a todo el alumnado, pero ejercen un impacto más positivo en quienes presentan talento STEM (Hausmann, 2012). Este alumnado necesita oportunidades de aprendizaje suficientemente desafiantes (Lubinski, 2010) con medidas educativas que den respuesta a sus necesidades como la diferenciación; agrupamiento; enriquecimiento; aceleración; mentoría; acceso a laboratorios; un currículum avanzado (y cursos avanzados); metodologías que favorecen el aprendizaje independiente y autónomo; currículum con componentes afectivos, y fomento de la creatividad con discusiones y debates cooperativos.

La formación del profesorado contribuye a la buena praxis, por ejemplo, cuando se colabora con docentes de la universidad STEM o profesionales STEM, que les acercan la realidad de las profesiones STEM con experiencias auténticas. Además, la formación del profesorado contribuye a la adecuada implementación del currículum; mejora las capacidades de los equipos docentes en el uso de metodologías para el aula *hands-on*, especialmente adecuadas para el aprendizaje STEM, y dota de recursos al profesorado para la identificación del talento STEM, especialmente en estudiantes con pocos recursos.

La diversidad cultural puede ser atendida con metodologías como el aprendizaje comunitario que favorecen el interés STEM (y compromiso con las actividades STEM) en personas con raza distinta a la dominante. Además, las razas minoritarias necesitan para el cultivo del talento STEM que el profesorado afirme y fortalezca intereses tempranos en ciencia y matemáticas (Burt y Johnson, 2018).

La brecha de género STEM es un problema mundial. En 5º de educación primaria ya se aprecia el impacto de los estereotipos y modelos de roles en las alumnas y en 4º de la ESO presentan una menor percepción de eficacia en asignaturas STEM. Se proponen entre otras recomendaciones la orientación y formación docente, metodologías *hands-on* y la mentoría.

El tipo de centro condiciona las oportunidades para la diversidad de estudiantes. Es conveniente que los centros presenten un ambiente de aprendizaje STEM, apoyo institucional, apoyo social y algunas cualidades del profesorado con una implicación activa en el aprendizaje (Mullet, et ál., 2018). La investigación ha procurado determinar la pertinencia de distintos tipos de centros que promueven el talento STEM, siendo especialmente eficaces las escuelas especializadas en STEM en EEUU y menos las que se encuentran en entornos rurales.

5. CONCLUSIONES

La investigación ha permitido dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados. Se ha situado el talento STEM en la investigación internacional; se han identificado las oportunidades para el cultivo del talento STEM; se han detectado grupos de estudiantes especialmente vulnerables, y se han propuesto una serie de recomendaciones para promover el talento STEM que ayudan a la consecución de los ODS. Sin embargo, la novedad del tema en la investigación necesita todavía madurar y consolidarse, así como continuar proporcionando herramientas capaces de conseguir un planeta sostenible.

REFERENCIAS

- Benavent, X., de Ves, E., Forte, A., Botella-Mascarell, C., López-Iñesta, E., Rueda, S., Roger, S., Pérez, J., Portalés, C., Durá, E., Garcia-Costa, D. y Marzal, P. (2020). Girls4STEM: Gender Diversity in STEM for a Sustainable Future. *Sustainability*, 12(15), 6051. <https://doi.org/10.3390/su12156051>
- Burt, B. A. y Johnson, J. T. (2018). Origins of early STEM interest for Black male graduate students in engineering: A community cultural wealth perspective. *School Science and Mathematics*, 118(6), 257-270. <https://doi.org/10.1111/ssm.12294>
- Fensham, P. J. (2008). *Science education policy-making: Eleven emerging issues*. UNESCO. https://www.oei.es/historico/pdfs/politicas_educacion_cientifica_unesco.pdf
- Hausamann, D. (2012). Extracurricular science labs for STEM talent support. *Roeper Review*, 34(3), 170-182. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686424>
- Ling, L. S., Pang, V. y Lajium, D. (2019). The planning of integrated STEM education based on standards and contextual issues of Sustainable Development Goals (SDG). *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 4(1), 300-315. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol4iss1pp300-315>
- Lubinski, D. (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences*, 49(4), 344-351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.022>
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: Generar talento*. Conecta.
- MacDonald, A. y Huser, C. (2020). Making STEM Visible in Early Childhood Curriculum Frameworks. En A. MacDonald, L. A., Danaia y S. Murphy (Eds), *STEM Education Across the Learning Continuum* (pp. 87-112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2821-7_6
- Mullet, D. R., Kettler, T. y Sabatini, A. (2018). Gifted students' conceptions of their high school STEM education. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 60-92. <https://doi.org/10.1177%2F0162353217745156>
- Olszewski-Kubilius, P. (2009). Special Schools and Other Options for Gifted STEM Students. *Roeper Review*, 32(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/02783190903386892>

- Olszewski-Kubilius, P., Steenbergen-Hu, S., Thomson, D. y Rosen, R. (2017). Minority achievement gaps in STEM: Findings of a longitudinal study of Project Excite. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 20-39. <https://doi.org/10.1177/0016986216673449>
- Ruth, A., Hackman, J., Brewis, A., Spence, T., Luchmun, R., Velez, J. y Ganesh, T. G. (2019). Engineering projects in community service (epics) in high schools: Subtle but potentially important student gains detected from human-centered curriculum design. *Education Sciences*, 9(1), 35-52. <https://doi.org/10.3390/educsci9010035>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Subotnik, R. F. y Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed., pp. 343–357). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455.020>
- Subotnik, R. F. y Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 358-364. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.005>
- UNESCO (2015). *Marco de acción Educación 2030*. UNESCO. <https://se.gob.hn/media/files/articles/Marco de Accin Educacin 2030 version es panol.pdf>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Uvalic-Trumbic, S. y Daniel, J. (2016). Sustainable Development Begins with Education. *Journal of Learning for Development* 3(3), 3–8. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/164>
- Zeng, N., Zhang, B. H. y Wang, Q. (2019, marzo). *STEM fever: Science educators' opportunities and challenges*. 6th International Conference for Science Educators and Teachers, Bangkok, Tailandia. <https://doi.org/10.1063/1.5093998>

CAPÍTULO 47

AUTOPERCEPTICIÓN Y HETEROPERCEPCIÓN DE LA POBLACIÓN SEXUAL Y GENÉRICAMENTE DIVERSA

Yolanda Márquez Domínguez, María del Carmen Rodríguez-Jiménez y Ana Isabel
González-Contreras

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se llevó a cabo en el marco de un contrato de investigación desarrollado por el Excelentísimo Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife en 2019 que tuvo por objeto conocer la heteropercepción de la población del municipio sobre el colectivo lesbianas, gays, transexuales*, bisexuales, intersexuales, queer+ (LGTBIQ+) así como la autopercepción del propio colectivo.

La intención de este estudio, además de situarlo en el debate teórico y empírico, fue elaborar un diagnóstico global sobre la realidad de las personas LGTBIQ+, o población sexual y genéricamente diversa, incluyendo aquellas necesidades y líneas de trabajo relacionadas con contextos como el laboral o el educativo, puntos calientes de intervención, que provocan percepciones o conductas lesbohomobitrasfóbicas.

En este sentido hacer visible la percepción social y la autopercepción del colectivo LGTBIQ+ se planteó como una necesidad para identificar situaciones de rechazo apoyados en modelos hegemónicos y heteropatriarcales sobre el sexo y el género.

Smith en 1971, (en Carrera-Fernández et al., 2017), definió la homofobia como: “una actitud de miedo y rechazo a la homosexualidad y que implica, por tanto, una actitud discriminatoria dirigida hacia una persona en función de su identidad homosexual”, (p.30). Con lo cual, la homofobia se caracteriza por una actitud de privilegio, de superioridad frente al otro/a, carente de humanidad, empatía, respecto conciencia hacia el otro/a al que se le sitúa en una posición de vulnerabilidad al no estar ubicado/a donde le corresponde socialmente (Viñueles, 2002).

En esta línea Raja y Stokes (1998) desarrollaron la escala de Homofobia Moderna donde se analizan las actitudes de rechazo hacia el colectivo LGTBIQ+. En ella se

incluyen tres dimensiones, tal y como se recoge en (Carrera-Fernández, et al, 2017), que hacen referencia al:

[...] malestar personal, entendido como la incomodidad que genera la presencia de homosexuales y lesbianas, y la necesidad de evitar el contacto personal con este colectivo; a la homofobia institucional, referida a las actitudes hacia las prácticas sistemáticas de exclusión al colectivo de gays y lesbianas que se despliegan desde el ámbito gubernamental, laboral o religioso; y al carácter desviado y modificable de estas orientaciones sexuales, referida a la creencia de que la homosexualidad y el lesbianismo son enfermedades o perversiones que pueden ser curadas y modificadas, (p.31).

A su vez Pichardo (2009) describe cinco formas en las que también se manifiesta la homofobia:

- a) Cognitiva: se expresa en pensamientos y elaboraciones teóricas.
- b) Afectiva: se expresa a través de sentimientos de rechazo, temor o asco.
- c) Conductual: se expresa en comportamientos de rechazo y exclusión activos.
- d) Liberal: pensamiento de que la afectividad entre personas del mismo sexo debe mantenerse en el espacio íntimo o privado.
- e) Institucional que consiste en el rechazo y discriminación de personas LGTBIQ+ forma parte de las normas y el funcionamiento cotidiano de las instituciones públicas.

Con lo cual, identificar las formas que definen la lesbohomobitransfobia, de aquello que se denomina fuera de lo normal, requiere deshacerse de modelos culturales heteronormativos que favorecen este tipo de conductas, valoraciones, pensamientos, sentimientos y actitudes que buscan generar posiciones de discriminación múltiple hacia el colectivo LGTBIQ+, lo que algunos autores como Lizárraga (2005) califican de “violencia polimórfica” o Eribon (2000) como discursos formulados con un carácter de patologización que se difunde a través de los medios de comunicación o en instituciones sanitarias o académicas como la Universidad, contribuyendo a configurar espacios de desigualdad y marginalidad social. Tal es así, que las últimas macroencuestas internacionales ponen de manifiesto el rechazo a la diversidad sexual y de género desde diferentes posturas y discursos, desde los más agresivos y hostiles, a los más sutiles e invisibles que impregnan de un extremo a otro el mundo (Barragán-Medero & Pérez-Jorge, 2020; Devís-Devís et al., 2017; Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, 2012; Pérez-Jorge, et al., 2020).

En base a las ideas expuestas el estudio de las actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+ es clave para entender la influencia que pueden tener los diferentes agentes de socialización de cara a la inclusión de la diversidad sexual y de género para llevar a cabo las estrategias de intervención que permitan el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad sexual (Pérez-Jorge et al., 2011).

2. MÉTODO

2.1. Objetivo

El presente estudio tuvo como objetivo general conocer la percepción que la sociedad de Santa Cruz de Tenerife tiene hacia el colectivo LGTBIQ+; específicamente se indagó sobre las actitudes prejuiciosas y la distancia social hacia este grupo en los ámbitos de la salud, el empleo, el ocio, la educación y el deporte, además, de conocer la autopercepción que el propio colectivo LGTBIQ+ tiene de las conductas y actitudes mostradas hacia ellos/as/ en dichos ámbitos.

2.2. Diseño metodológico

Como técnica de recogida de datos cuantitativos se utilizó la encuesta telefónica, como una forma de obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas, familias y personas adultas, ubicadas en distintas áreas poblaciones, y presencial, como para evitar efectos de carácter reactivo en las respuestas del entrevistado/a en este caso, alumnado de secundaria.

2.3. Participantes

Personas mayores de edad para el caso de la encuesta telefónica y de 15 y 17 años para el caso de la encuestación presencial.

Para la encuesta telefónica la muestra fue representativa del municipio de Santa Cruz de Tenerife haciendo la estimación a partir del censo poblacional del 2019 con 171.329 habitantes mayores de 18 años y estimando un error muestral del 4%, con lo que se llevaron a cabo 589 encuestas. Los/as participantes de las encuestas telefónicas fueron seleccionados/as de forma aleatoria teniendo en cuenta el registro telefónico de 2018. Por

otro lado, los/as participantes de Centros de Bachillerato se eligieron de forma aleatoria de entre los posibles centros ubicados en cada uno de los distritos de la ciudad. Véase la distribución de centros y participantes estimada en la tabla 1.

Tabla 1.

Encuesta Centros Bachillerato por distritos

DISTRITO	IES	SELECCIÓN DE CENTROS	NÚMERO ENCUESTAS
ANAGA	Anaga	1	75
	San Andrés		
OFRA	Virgen Candelaria	3	200
	Tomás Iriarte		
	Fernández Estévez		
	Santa Cruz de Tenerife		
	Mercedes Pinto		
	Ofra		
SUROESTE	El Sobradillo	1	75
	María Rosa Alonso		
	Las Veredillas		
SALUD-LA SALLE	Benito Pérez Armas	3	200
	Alcalde Bernabé Rodríguez		
	El Chapatal		
	Andrés Bello		
	Teobaldo Power		

2.4. Materiales e instrumentos

Para la realización de este estudio se utilizó el Cuestionario *sobre Actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+ (CA-LGTBIQ+)* de Pérez-Jorge y Márquez-Domínguez (2018). Se trata de una prueba Ad Hoc que toma como referencia los cuestionarios Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil, (2017) y Generelo y Pichardo (2006). Para la revisión y evaluación del contenido se contó con el juicio de 5 expertos/as universitarios/as que revisaron el contenido de este haciendo aportaciones respecto a la formulación y adecuación de los ítems propuestos en un primer borrador. La versión definitiva del cuestionario quedó conformada por un total de 35 ítems. El CA-LGTBIQ+

tiene un formato de escala unipolar tipo Lickert con 6 niveles de respuesta que reflejan el mayor o menor grado de acuerdo en relación con las opiniones acerca de la manera de pensar, sentir y comportarse hacia personas del colectivo LGTBIQ+, en situaciones específicas relativas a supuestos sobre ideas, interacción, contacto y relación expresados en cada ítem.

Para la validación del instrumento se analizaron los datos recogidos de una muestra piloto de 81 sujetos en el año 2018. Para la valoración de la fiabilidad del CA-LGTBIQ+ se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach, este procedimiento fue aplicado a los 35 ítems que conformaron el cuestionario obteniendo un valor de 0.821. Para el caso del estudio que se presenta, llevado a cabo con la muestra total de 765 sujetos el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach arrojó un valor de 0.827.

Para proceder a la reducción de la escala en base a las dimensiones teóricas establecidas se realizó un análisis de los componentes principales mediante el análisis factorial de la escala. El índice KMO de adecuación muestral obtuvo un valor de 0.883 lo que justificó proceder al análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 6677, 9, 595$ gl, $p < .000$), con lo que se procedió a la factorización de la matriz de correlaciones. Se realizaron varios ensayos probando soluciones con diverso número de componentes, finalmente se optó por una solución de 6 componentes (coincidentes con las 6 dimensiones teóricas estimadas para el constructo de homofobia y transfobia), que explicaron un 51.96% de la varianza. (Véase tabla 4).

Tabla 4

Dimensiones e ítems de cada una de las dimensiones

Factores	Ítems
HOMOFOBIA COGNITIVA (D1)	1,2,3,8,9,14,15,24,31
HOMOFOBIA AFECTIVA (D2)	10
HOMOFOBIA CONDUCTUAL (D3)	4,16,17
HOMOFOBIA LIBERAL (D4)	32,33
NORMALIZACIÓN DE LA HOMOFOBIA (D5)	5,6,7,11,12,18,19,20,21,22,23,25,34,35
CONTAGIO DEL ESTIGMA (D6)	13,26,27,28,29,30

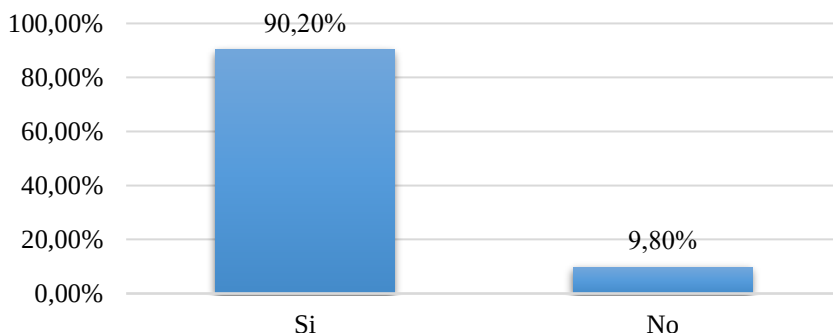
3. RESULTADOS

El 90.20% de los/as participantes había oído hablar del colectivo LGTBIQ+, con este dato se podía afirmar que es un término de uso relativamente común hecho que podía

favorecer la visibilización y aceptación de las diferentes orientaciones sexuales e identidades género. Ver figura 1.

Figura 1.

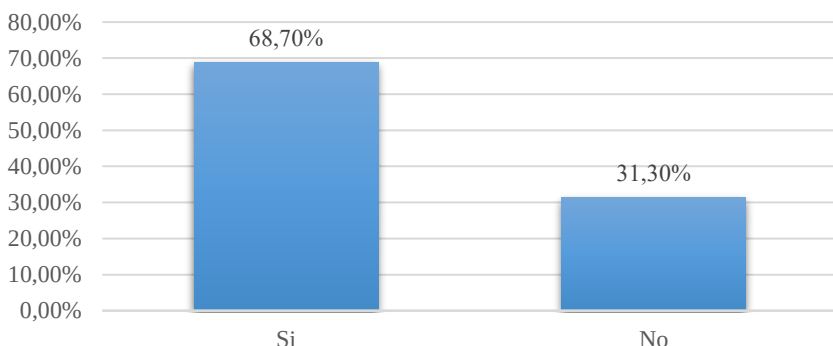
Han oído hablar del colectivo LGTBIQ+



Respecto a la identificación del significado de las siglas LGTBIQ+, se observó, en la figura 2, que el 68.70% las conocía frente a un 31.30 % que manifestó no conocerlas. Ver Figura 2.

Figura 2.

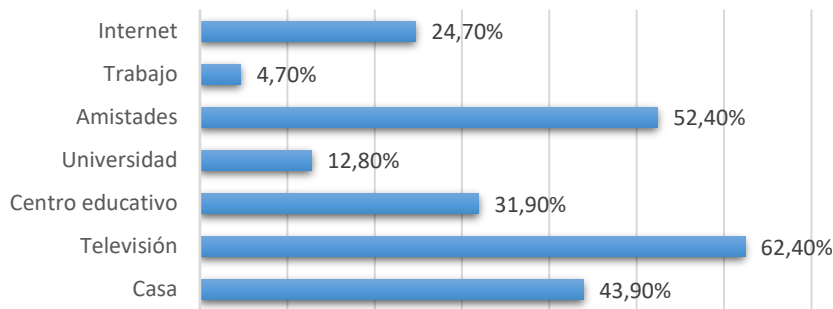
Significado de las siglas LGTBIQ+



Respecto al lugar en el que han oído hablar del colectivo, la televisión es el medio que más ha visibilizado la realidad del colectivo 62.40%. Asimismo, lo/as amigos/as (52.4%) y la propia casa (43.9%) fueron agentes y espacios de referencia en el que se ha abordado el debate acerca la diversidad de género. Sin embargo, la Universidad (12.80%) y el trabajo (4.70%) han sido entornos menos comunes. Solo el 31.9% de los/as participantes manifestó que la escuela fuera un lugar en el que se hubiera oído hablar de la realidad del colectivo LGTBIQ+. Ver Figura 3.

Figura 3.

Lugares en los que ha oído hablar del colectivo LGTBIQ+



En términos generales se puede afirmar que en el ámbito del empleo las puntuaciones medias más altas hicieron referencia a la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades a la población sexual y genéricamente diversa ($\bar{x}=5.7$). Los/as participantes manifestaron sentirse cómodos trabajando con personas LGTBIQ+ ($\bar{x}=5.49$), pese a ello consideraron que existe discriminación laboral hacia el colectivo LGTBIQ+ ($\bar{x}=4.1$) y manifestaron interés en recibir formación en Educación afectivo-sexual y de género en el ámbito laboral ($\bar{x}=4.3$).

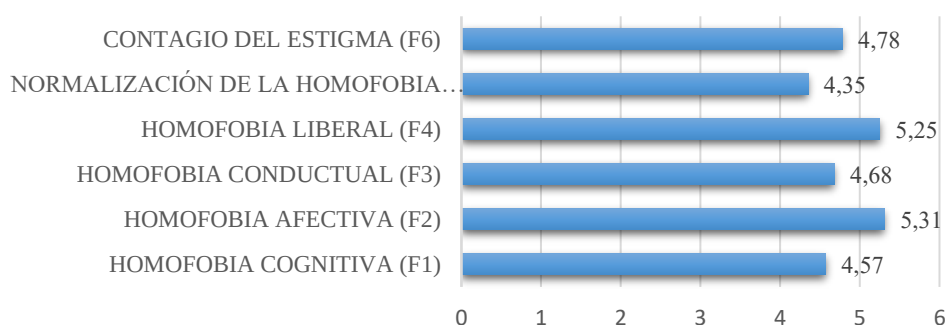
En cuanto a la educación, los/as participantes manifestaron aceptar que una persona homosexual pudiera ser maestro/a de su hijo/a ($\bar{x}=5.42$). En este sentido se visibilizó la necesidad de que las personas del colectivo LGTBIQ+ tengan las mismas oportunidades educativas que el resto de las personas con independencia de su orientación sexual, identidad género o expresión de género ($\bar{x}=5.62$). Para ello consideraron necesario introducir contenidos relacionados con la Educación afectivo sexual y de género en los centros educativos ($\bar{x}=5.11$). Rechazaron las faltas de respeto y agresiones a personas homosexuales o trans* ($\bar{x}=5.17$) y el uso de expresiones como “maricón” o “marimacho” ($\bar{x}=4.88$). Consideraron que la heterosexualidad no favorece actitudes positivas hacia la diversidad sexual ($\bar{x}=2.43$) y en este sentido consideran que en la actualidad no existen los mismos derechos para la población sexual y genéricamente diversa respecto de las personas Cisgénero o heterosexuales ($\bar{x}=3.18$).

Respecto a la salud, manifestaron que pertenecer al colectivo LGTBIQ+ no es sinónimo de enfermedad y que no debe ser un problema de cara a la sociedad ($\bar{x}=5.58$), consideraron que ha de ser una cuestión abierta de la que se debería poder hablar con total libertad ($\bar{x}=5.58$). Además, consideraron que para combatir estigmas hacia la diversidad sexual es necesario respeto y confianza ($\bar{x}=4.69$) y formación del personal sanitario ($\bar{x}=4.92$).

Finalmente, en general, se puede observar que las personas encuestadas aceptan situaciones de convivencia o relación con personas del colectivo LGTBIQ+ (F2) ($\bar{x}=5.31$), con disposición a que sea en relación con el ámbito privado y preferiblemente sin manifestaciones visibles y/o públicas (F4) ($\bar{x}=5.25$). Este dato puso de manifiesto que pese a que hay disposición a la interacción y aceptación de personas LGTBIQ+ siguen existiendo ciertos estigmas y prejuicios por cualidades o particularidades atribuidas a la propia orientación sexual o identidad de género (F6) ($\bar{x}=4.78$). Las puntuaciones medias más bajas observadas en el análisis de dimensiones parecen indicar que siguen manifestándose conductas y comportamientos de rechazo hacia personas del colectivo LGTBIQ+ (F3) ($\bar{x}=4.68$), homofobia conductual, siguen existiendo prejuicios o ideas preconcebidas hacia las mismas (F1) ($\bar{x}=4.57$), homofobia cognitiva, y siguen existiendo aspectos a mejorar respecto a la normalización de la homofobia y transfobia (F5) ($\bar{x}=4.35$). Ver Figura 4.

Figura 4.

Valores medios de las dimensiones del estudio



4. DISCUSIÓN

La aceptación de la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género o expresiones de género puede tener tanto una dimensión objetiva como subjetiva. Esta idea, también expresada por Romero y Montenegro (2018), se refiere a la dimensión objetiva social como al reconocimiento público de la población sexual y genérica diversa como ciudadanos/as de pleno derecho. Mientras que la dimensión subjetiva y/o personal se definiría como la autoaceptación de su propio ser y la visibilización social de la población sexual y genéricamente diversa. Este dato pone de manifiesto que pese a que hay disposición a la interacción y aceptación de las personas LGTBIQ+ siguen existiendo

ciertos prejuicios y estigmas por cualidades o particularidades atribuidas a la propia orientación sexual o identidad de género o lo que se ha definido en este estudio como factor de contagio del estigma.

Con lo cual, se requiere de la convivencia de las distintas formas de orientación sexual e identidad de género o expresión de género para superar el contagio del estigma, esto es, aquello que se denomina fuera de lo normal, es decir, de los modelos culturales heteronormativos que favorecen conductas lesbohomobitrasnsfóbicas generando con ello una posición de discriminación múltiple que contribuye a configurar espacios de desigualdad y marginalidad social. Este hecho coincide con las ideas de Cruz-Sierra (2002) y Mercado, (2009), (en Otero y Casado-Neira, 2016), cuando exponen, en relación al colectivo trans*, que dichas actitudes lesbohomobitranstfóbicas se pueden manifestar desde distintos contextos sociales a través de mecanismos de exclusión y por tanto, con una afectación interseccional, que tendrá repercusiones en el bienestar y calidad de vida de las personas trans*.

Se siguen manifestando conductas y comportamientos de rechazo hacia personas del colectivo LGTBIQ+, homofobia conductual, siguen existiendo prejuicios e ideas preconcebidas hacia las mismas, homofobia cognitiva, y siguen existiendo aspectos a mejorar respecto a la normalización de la homofobia y transfobia. Estos resultados tienen que ver con el uso de la violencia verbal a través de expresiones como “maricon” o “marimacho”. Idea, tiene que ver con el constructo sobre el prejuicio sexual existente, de carácter hostil y lesbohomobitranstfóbico, hacia personas que divergen del patrón heteronormativo (Barrientos y Cárdenas, 2013).

Retomando la normalización de la sexualidad la mayoría de los/as participantes del estudio han oído hablar del colectivo, 90.20%, esta idea puede suponer una mejor disponibilidad a la aceptación pero que en ningún caso, tal y como se recogen en los resultados, no se ha detectado una apertura de mente en la población en general hacia estos temas. Según este dato, muchas macroencuestas manifiestan el rechazo a la diversidad sexual y de género desde diferentes posturas y discursos, desde los más agresivos y hostiles, a los más sutiles e invisibles, (Brown, 1998), como vía sutil para utilizar en distintos contextos social como el educativo, administrativo, sanitario, etc, para sufrir “violencia polimórfica” (Lizárraga, 2005) o crear discursos con un carácter de patologización de la identidad de género (Eribon, 2000).

De esta manera, la homofobia y la transfobia no sólo constituye un agravio verbal (Lizárraga, 2005), sino que además se trata de una persistente cotidianidad sembrada de hostilidades y resentimientos hacia aquellas personas que son calificadas/os de enfermos/as dentro de un contexto donde las relaciones de poder se generan ante mecanismos complejos de dominación y oposición, subordinación y resistencia que tienen como único fin, coartar la libertad de expresar la diversidad sexual e identidad de género.

Se hace necesario el estudio de las actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+ como clave para entender la influencia que pueden tener los diferentes agentes de socialización de cara a la inclusión de la diversidad sexual y de género en el espacio público a través de las estrategias de intervención que permitan el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad sexual. Hace falta contacto y relación positiva con el colectivo para crear las condiciones óptimas de aceptación y mejora de la convivencia (Pérez-Jorge, et ál., 2016).

5. CONCLUSIONES

En este apartado se detallan algunas de las principales conclusiones del estudio.

1. En general, se aceptan situaciones de convivencia o relación con personas del colectivo LGTBIQ+ con disposición a que sea en relación con el ámbito privado y preferiblemente sin manifestaciones visibles y/o públicas.

2. Siguen manifestándose conductas y comportamientos de rechazo hacia personas del colectivo LGTBIQ+ a través de ideas preconcebidas que no favorecen la aceptación y visibilización de la orientación sexual, identidad de género o expresiones de género.

3. En educación se manifiesta la importancia de introducir contenidos relacionados con la Educación Afectivo-Sexual y de género en los centros educativos.

4. En el empleo existe un interés en recibir Formación en Educación Afectivo Sexual y de género.

5. En el contexto de Salud se considera que la orientación sexual y la identidad de género no es sinónimo de enfermedad y que no debe ser un problema de cara a la sociedad.

6. Existen dificultades de acceso al empleo al colectivo LGTBIQ+

7. Rechazo en los centros escolares a las agresiones lesbohomobitransfóbicas.

8. La gran mayoría de las personas encuestadas han oído hablar del colectivo LGTBIQ+.

9. Escasa presencia de Formación dentro de las aulas de la Educación Afectivo Sexual y de género.

10. Para combatir estigmas hacia la diversidad sexual en el ámbito sanitario es necesario formación del personal sanitario.

REFERENCIAS

- Barragán-Medero, F., Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: a liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, 6, e05225. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Alianza.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Carrera-Fernández, V., Almeida, A., Cid-Fernández, X., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, X. & Rodríguez-Castro, Y. (2017). Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la Pedagogía Queer. *Revista de estudios e investigación en psicología de la educación*. Extr. (8), 30-34.
- Cruz Sierra, S. (2002). Homofobia y masculinidad. *El Cotidiano*, 18(113), 8-14.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez Samaniego, V. (2017). *Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons*. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239-255. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>.
- Eribon, D. (2000). *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid, España: COGAM.
- Lizárraga, A. (2005). Homofobia: enfermedad y germen. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(1), 33-42.
- Mercado, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociología*, 24(69), 123-156.
- Otero, L.M. y Casado-Neira, D. (2016). *Actitudes de transfobia en estudiantes de Trabajo Social*. Regiomontanos (México): Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo.

- Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., y De la Rosa-Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del Servicio de Igualdad, Participación Ciudadana y Servicio Administrativo a Distritos 84 profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81.
- Pérez-Jorge, D., Leal, E., y Rodríguez, M. C. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En O. Alegre, *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad*, pp.135-146. Ariel.
- Pérez-Jorge, D., Fariña-Hernández, L., Márquez-Domínguez, Y., Rodríguez-Jiménez, M.C. & Bernadette Lupson, K. (2020). Knowledge and perception of trainee teachers towards the LGBTQ+ community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220.
- Pichardo, I. (2009). Diversidades, *ECOS 8, agosto-octubre, CIPEcosocial*, 4-7.
- Raja, S. H., & Stokes, J. P. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gay men: The Modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3, 113-134.
- Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes Prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, (1), 165- 186.
- Rodriguez, L., Gravea, R., Oliveira, J.M., & Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 191-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.04.001>.
- Romero Bachiller, C., & Montenegro, M. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 64-77.
- Smith, K.T. (1971). Homophobia: A Tentative Personality Profile. *Psychological Reports*, 29, 1091-1094.
- Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Bellaterra.

CAPÍTULO 48

EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO

Miriam Ballesteros Sanz

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende desarrollar el pensamiento visible en el alumnado de cinco años trabajando diferentes metodologías activas. Este pensamiento, se creó a partir de un proyecto de investigación impulsado por un conjunto de personas que forman Project Zero, grupo de investigación en educación en la “Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard”, el cual fue creado por Nelson Goodman en el año 1967 (Visible Thinking, 2016). El pensamiento podemos decir que es invisible, está dentro de cada individuo (Perkins, 1997).

El pensamiento crítico es un modo de pensar sobre un tema, un aspecto, un problema o un contenido mientras que el alumnado a través de estructuras para pensar mejora la calidad de su pensamiento y consigue una postura justificada y razonada (Elder y Paul, 2003).

Este concepto se fundamenta en tres bases fundamentales: en las habilidades de argumentación, en el empleo de aprender a aprender o enseñar a pensar y en la utilización de estas habilidades enseñables para resolver problemas de manera eficiente (Saiz, et ál., 2002).

Estos mismos autores nos afirman que el pensamiento es el verdadero objetivo de la educación. Los docentes tienen que cumplir el objetivo de desarrollar en el alumnado un buen razonamiento y una buena capacidad de juicio y, a su vez, que la utilicen en sus problemas cotidianos, tanto personales como profesionales.

Pero, ¿qué significa el concepto de pensamiento visible? Gracias a los mapas mentales, gráficos o diagramas, el alumnado puede hacer visible su pensamiento a través del desarrollo de ideas sobre un aspecto o tema en concreto. Por lo tanto, es una representación documentada en el que apoyan las ideas, preguntas, razones o reflexiones de un alumno (Tishman y Palmer, 2005).

Salmon (2015) afirma que el pensamiento visible es:

Un enfoque, basado en investigaciones, que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas. El pensamiento visible crea disposiciones para pensar, entre otras: la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra exclusivamente en las destrezas del pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento. (p. 6)

El alumnado aprende del mundo que les rodea, de su entorno, de las personas más cercanas, de su cultura, pero para aprender a pensar o construir nuestro propio aprendizaje, los docentes deben fomentar el pensamiento dentro del aula. Para ello, se necesitan estructuras organizativas, por lo que en Project Zero usan las rutinas de pensamiento.

Según Ritchhart, Church y Morrison (2014) “las rutinas son procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p.85).

Su misión no consiste solo en desarrollar un pensamiento eficiente, sino que con ellas se consigue una buena motivación en el proceso de aprendizaje del alumnado, consiguiendo que no memorizar ningún concepto, sino interiorizarlos. Se ha demostrado que ampliando nuestro pensamiento se consigue un aprendizaje eficaz, además el alumnado con las rutinas de pensamiento adquiere más autonomía, en cuanto a la toma de sus decisiones.

Según Ritchhart (2002) existen ocho fuerzas que ayudan a desarrollar el pensamiento dentro del aula:

Figura 1.

Fortalezas que favorecen el desarrollo del pensamiento en el aula.



2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El proyecto realizado está basado en la metodología activa, llamada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) llamado “haciéndonos amigos de la interculturalidad”. Como todo proyecto he seguido las fases del proyecto según diferentes autores Kilpatrick (1921), de Carbonell y Gómez del Moral (1993) y Chicharro López (2004) y Vizcaíno (2008).

Tabla 1.

Actividades del proyecto

1ª Elección del tema La temática de este proyecto se asienta en la interculturalidad trabajando, a su vez, la educación en valores, debido a que estos son la base para desarrollar ciudadanos con ciertos valores. El tema se escogió por la situación en la que estamos viviendo actualmente en todo el mundo, la Covid- 19. Usando la metáfora de César Bona afirma “si yo pudiera hacer una pizza gigante sobre educación, la masa estaría hecha de respeto y luego todos los demás ingredientes (lengua, matemáticas, inglés, ...), pero la base sería el respeto” (TEDx Talks, 2015). Con la temática elegida ocurre lo mismo, la masa sería todos los conceptos que engloban la educación en valores, primando este concepto y los ingredientes serían las personas de otros países, la cultura, entre otras.	
2ª ¿Qué sabemos y qué queremos saber? Esta fase está formada por una actividad, la principal, en la que encontramos el objetivo de analizar, evaluar todo lo que saben sobre interculturalidad, así como, sus necesidades, gustos e intereses sobre la temática escogida a través de la rutina de pensamiento ¿qué sabemos y qué queremos saber?	
Actividad 1. El patito feo	Después de la segunda asamblea, en la hora del cuento, se realizará la primera rutina de pensamiento ¿qué sabemos y qué queremos saber? Previamente se contará un cuento llamado “El patito feo” . La rutina de pensamiento consiste en ejecutar preguntas al alumnado sobre lo que saben de interculturalidad. Con la primera pregunta ¿qué sabemos? queremos conocer todo lo que saben exactamente sobre este concepto, sus ideas previas. A su vez, con la segunda pregunta ¿qué queremos saber? conoceremos las necesidades, gustos e intereses de los mismos. Para averiguar esto se realizarían una serie de preguntas tipo: ¿Queremos conocer algo más? ¿el qué?, ¿qué necesitamos? ¿para buscar la información dónde lo podemos encontrar? o ¿quién nos puede ayudar a encontrarlo?
3ª Búsqueda de información sobre el tema En esta fase las familias tienen un papel muy importante y relevante debido a que son los encargados de ayudar a los alumnos a realizar una búsqueda más profunda sobre la interculturalidad. Además, pueden proponer diferentes actividades para que puedan ser realizadas en sus casas.	

Actividad 2. Conocemos más sobre la interculturalidad.	Con esta actividad se pretende hacer partícipes a todas las familias del proyecto. Consta de dos partes. En primer lugar, consiste en ayudar al alumnado a buscar la información que querían conocer en la rutina de pensamiento realizada con anterioridad. En segundo lugar, con toda la información obtenida, aquellas familias que estén más motivadas podrán pensar actividades para realizarlas en sus respectivas casas con sus hijos. De esta forma, queremos conseguir que de la mano de sus padres conozcan ciertos valores.
4ª Organización del proyecto Para la realización de esta fase se organizará con la ayuda de las familias, del alumnado y de las docentes. Al realizarse el proyecto en casa, serán las familias las encargadas de organizar el tiempo y las actividades, siendo flexibles con estas. El papel del docente en este caso, será de ayuda a las familias con las rutinas de pensamiento y de adaptarlas para proporcionar facilidad a la hora de realizarlas. El alumnado decidirá un rincón en sus casas para la realización de las diferentes actividades.	
5ª Realización de actividades Esta fase será la más extensa de todas debido a que se dará comienzo a la realización de múltiples actividades. Se trabajarán las tres áreas del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León donde se inculcarán diferentes valores que engloban la interculturalidad, así como la cultura de diferentes países.	
Actividad 3. ¿Cómo me siento?	1º Se descubrirá una parte, mediante la rutina de pensamiento, se les preguntará una serie de cuestiones: ¿Qué ves o notas?, sobre lo que estás viendo, ¿qué crees que puede ser la imagen? o ¿qué puede estar pasando en la imagen? 2º Se enseñará otra parte de la imagen realizando el mismo proceso anterior: ¿Qué otras cosas nuevas ves?, ¿qué cambia de lo que creáis con anterioridad? ¿tenías razón o cambias de opinión? o ¿qué piensas ahora al ver esta parte de la imagen? 3º Se mostrará la última parte, en este caso las preguntas serán: ¿Qué otras preguntas os hacéis acerca de la imagen?, ¿qué piensas ahora?, ¿estás de acuerdo con lo que sucede en la imagen? o ¿qué cambiarías? 
Actividad 4. La solidaridad	Previamente se visualizará un cortometraje sobre la solidaridad. Se podrá ver tantas veces lo necesite el alumnado. Se realizará la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto. Esta rutina consiste en que el alumnado nos diga, como su propio nombre indica, lo que ve, lo que piensa y lo que se pregunta al ver el vídeo (Ritchhart, et al. 2014).

	1. Ver: Se les tiene que dejar claro al alumnado que no realice interpretaciones de lo que ve, sino que solo haga descripciones. 2. Pensar: Se preguntará al alumnado qué piensan sobre lo que sucede en el vídeo. Se pueden hacer preguntas como: ¿Qué te hace pensar lo que ves y lo que notas?, ¿qué explicación podemos dar teniendo en cuenta lo que observamos?, ¿qué más sucede en el cortometraje?, podemos hacerles preguntas a sus respuestas como ¿qué te hace decir eso? 3. Preguntarse: en esta fase el alumnado tiene que compartir lo que se preguntan sobre el cortometraje. Hay que diferenciarles bien entre pensar y preguntarse. Muchas veces tienden a realizar preguntas sobre sus interpretaciones, es decir, “me pregunto si en realidad el hombre ha sido solidario”, también desarrollan a realizar preguntas sobre los pensamientos iniciales como “me pregunto si el señor ha ayudado a la persona mayor”. En conclusión, tienen que realizar preguntas más amplias.
Actividad 5. Aprendemos las culturas	El alumnado tendrá que coger revistas o periódicos que guarden en sus casas. La docente les facilitará una hoja con personas sin ropa. Previamente, el alumnado se informará cómo es la vestimenta en diferentes países. Elegirán personas de diferentes países para vestirles. Ojearán las revistas o periódicos y elegirán la ropa que desean poner a las personas, lo recortarán y lo pegarán. Finalmente, se desarrollará la rutina de pensamiento compara y contrasta. Consiste en comparar dos elementos, en este caso dos de las vestimentas realizadas. Les podemos hacer preguntas tipo: ¿En qué se parecen?, ¿cómo son las vestimentas, por ejemplo, de la persona de China y de la persona de España? Una vez que hemos escrito las semejanzas damos comienzo a las diferencias.
Actividad 6. El árbol de los valores.	El alumnado elegirá palabras relacionadas con la interculturalidad y con los valores, una vez escogidas con ayuda de las familias traducirán ciertas palabras en diferentes idiomas (inglés, francés, chino, castellano, ...) Seguidamente, se construirá un árbol mágico, necesitaremos material para formarlo. Una vez hecho el árbol, se colgarán las palabras traducidas en este. Es importante recordar la importancia que tiene cada una de esas palabras, en caso que se les olvide es necesario recordarlo. Finalmente, se desarrollará la rutina de pensamiento el titular. El alumnado sintetizará en una pequeña frase lo realizado en la actividad, es decir, pensará una frase resumiendo la importancia de la actividad establecida.
Actividad 7. Antes pensaba... ahora pienso.	Se llevará a cabo la rutina de pensamiento antes pensaba... ahora pienso. El objetivo de esta rutina es, analizar si el pensamiento del alumnado ha cambiado respecto a las ideas previas según ha ido avanzando el proyecto. Primero se explicará al alumnado que al principio del proyecto tenían ideas previas sobre la interculturalidad. Se hablará con ellos sobre esas ideas y dará comienzo la segunda

	parte de la rutina de pensamiento ahora pienso. Se pueden hacer preguntas como: ¿Qué piensas ahora sobre la interculturalidad?, ¿ha cambiado tu opinión? ¿por qué? o ¿qué te ha hecho cambiar de opinión?
Actividad 8. El dado de la verdad.	El alumnado cogerá un dado de 6 caras, mientras que la docente proporcionará una hoja con una serie de ítems, relacionados con los valores, cuando el alumno/a lance el dado y salga el número “x” tendrá que decir: 1) Me gusta jugar con...; 2) Mi palabra favorita es...; 3) Soy amigo de...; 4) El mundo está contento cuando...; 5) Estoy contento cuando...; 6) No estoy contento cuando... Cada vez que conteste a cada ítem se le preguntará con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? El alumno deberá contestar el porqué de su respuesta.
Actividad 9. El juego de las palabras	La docente proporcionará una lista de palabras e imágenes relacionadas con las palabras. El alumnado relacionará cada palabra con su imagen correspondiente. Las palabras serán: Amistad, amor, convivencia, respeto, llorar y diálogo. Para finalizar, se desarrollará la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? El alumno/a explicará el motivo de las relaciones establecidas.
Actividad 10. Comiéndonos el mundo.	El alumnado escogerá un país, excepto España, buscará platos típicos de ese país. Una vez elegido el plato con ayuda de las familias lo cocinarán. Finalmente, se realizará la rutina de pensamiento compara y contrasta entre el plato escogido y su plato favorito. Consiste en comparar dos platos de comida. Se podrá preguntar: ¿En qué se parecen?, ¿tienen algún ingrediente en común?, ¿tienen la misma forma?, ¿son dulces o salados? Una vez que hemos escrito las semejanzas damos comienzo a las diferencias: ¿En qué se diferencian?, ¿tienen el mismo sabor?, ¿de qué país son los platos?
6ª Evaluación, reflexión y mejorar La siguiente actividad dará por finalizada la última fase de proyecto. En esta fase se justificará el proceso de aprendizaje de todo el alumnado durante la elaboración del mismo.	
Actividad 11. ¿Repasamos?	Como actividad final se realizará un organizador gráfico, en concreto, un mapa conceptual recogiendo las ideas o contenidos que han aprendido durante el proyecto. La rutina de pensamiento que se trabajará será ¿qué he aprendido?

2.1. Objetivos

Los objetivos que se quieren alcanzar en el TFG son:

1. Elaborar un proyecto sobre la educación intercultural, llevando a cabo las rutinas de pensamiento.
2. Promover la comprensión de la interculturalidad en el alumnado mediante el uso de diferentes rutinas de pensamiento.

3. Analizar la eficacia de la intervención.
4. Reflexionar sobre el impacto del enfoque del pensamiento visible en la comprensión y el aprendizaje profundo del alumnado.

2.2. Metodología

Según el punto de vista de los docentes y según Vergara (2016) afirma:

El ABP busca definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional. Un modelo de enseñanza que se compromete con las necesidades formativas reales de tus alumnos, que conecta el currículo con sus intereses, utiliza su forma de aprender, entrena habilidades de pensamiento de orden superior, no excluye el aprendizaje cooperativo, el intercambio de información ni la conectividad, y tampoco la capacidad de comprometer a tus alumnos con el contexto en el que viven. (p.33)

“Algo común a todos los proyectos es que trabajan desde y para la realidad. No suplantán la realidad para recorrer el camino del aprendizaje, sino que se comprometen con la realidad directamente” (Vergara, 2016, p.35).

El Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León afirma: “Uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses” (p. 8).

El proyecto se usó una metodologías activa y participativa en todo momento donde el alumnado es el protagonista y constructor de su propio aprendizaje y pensamiento. El docente, en este caso, queda en un segundo plano ayudando con distintas preguntas. Por otro lado, se encuentran las familias, en todo momento servirán de apoyo para la realización del proyecto.

Con las rutinas de pensamiento se pretende enseñar a pensar de manera eficaz al alumnado mediante diferentes preguntas. Gracias a estas los alumnos empiezan a ser mucho más autónomos, toman sus propias decisiones o resuelven problemas. Por estas razones, se considera muy importante que desde edades tan tempranas se enseñe a los estudiantes a pensar porque aprender a pensar se aprende pensando.

Además, las rutinas de pensamiento ayudan a mejorar el habla del alumnado. El Decreto 122/2007 afirma: “En esta construcción individual del conocimiento, el lenguaje

como medio de comunicación, representación y regulación, y la mediación social, serán decisivos para la interiorización de los contenidos” (p.8).

3. RESULTADOS

El proyecto realizado consta de 11 actividades para conocer y trabajar la interculturalidad, pero solo se llevaron a cabo seis de ellas, todas ellas realizadas en casa porque se llevó a cabo en el confinamiento del mes de marzo. Las familias estaban agobiadas por la situación que se está viviendo en el país, de ahí que no se realizaran todas las actividades.

Antes de comenzar con los resultados obtenidos en las actividades exponer que no se han recogido muchas muestras, puesto que la participación de las familias ha sido escasa, en cuanto a la realización de las actividades. Las respuestas obtenidas se consiguieron a través de videollamadas.

Las actividades que se han realizado son las más dinámicas y donde más información podía conocer el alumnado.

En cuanto a la primera actividad *el patito feo*, fue la primera rutina de pensamiento que el alumnado realizaba, por lo que para ellos era totalmente nuevo. El concepto de interculturalidad era muy abstracto, al principio no lo entendieron muy bien, pero con el cuento lo llegaron a comprender del todo. Estas fueron algunas respuestas a la pregunta de ¿qué sabemos? la interculturalidad para mí es que somos diferentes, porque tenemos cosas diferentes; no hay que dejar solas a las personas por tener pensamiento diferente; somos diferentes porque a unos les gustan 3 colores y a otros 4 y no por eso hay que dejarles solos; no pasa nada que seamos distintos. En cuanto a la pregunta ¿qué queremos saber? no se ha recogido ninguna muestra, puesto que no supieron que contestar.

Respecto a la tercera actividad del proyecto *¿cómo me siento?* lo que más impactó al alumnado fue ver que un niño estuviera cosiendo unos pantalones, por lo que se enteraron en ese momento que hay niños que no van al colegio y no pueden jugar porque les tiene todo el día trabajando. Algunas de las respuestas recogidas en la videollamada al ver las diferentes imágenes fueron: Los niños tienen que jugar y no estar trabajando; al ver la tercera parte de la imagen, uno de los niños respondió. Hay niños que desde pequeños trabajan; los niños se pueden hacer daño y pincharse un dedo; los niños que trabajan desde pequeños son pobres.

El objetivo de la actividad se cumplió, debido a que el alumnado fue capaz de cambiar su pensamiento, a medida que iban observando más partes de la imagen. Pudieron reflexionar sobre la vida que llevan actualmente varios niños de diferentes culturas, por lo que se dieron cuenta que no es la misma que viven ellos.

En cuanto a la quinta actividad del trabajo, *aprendemos las culturas* exponer que aprendieron que las personas podemos vestir de diferentes formas, pero todos somos iguales. Algunas de las respuestas obtenidas entre las diferencias entre África y España: África lleva muchos collares y las mujeres utilizan siempre vestidos porque su clima es más cálido; España utiliza vestidos, pantalones, utiliza collares, pero no tantos.

Las diferencias entre China y España: China utiliza palillos para hacerse peinados, mientras que España utiliza otro tipo de objetos; las telas de China con más fina y suaves que las de España.

En relación a la actividad seis del proyecto, *el árbol de los valores* afirmar que el objetivo planteado se consiguió correctamente, debido a que han logrado sintetizar en una frase lo más importante de la actividad. Algunos de los titulares que se han recogido son: Todos somos iguales; cuando viene alguien nuevo hay que jugar con él; hay que ayudar a los demás; el amor es lo más importante; enseñar nuestro idioma a los demás cuando no lo saben.

Respecto a la actividad ocho del proyecto, *el dado de la verdad*, mostrar que esta la realizaron solo con los padres por lo que la mayoría del alumnado ha contestado solo a los ítems, sin contestar a la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Sin embargo, sí que se han recogido algunas respuestas de los diferentes apartados: 1) Me gusta jugar con papa y mamá porque me lo paso bien, 2) mi palabra favorita es Ford porque me gustan jugar con los coches, 3) soy amigo de Mara porque ella me quiere mucho, 4) el mundo está contento cuando tiramos la basura en su contenedor porque lo hacemos bien, 5) estoy contento cuando veo a mis amigos porque juego con ellos y 6) no estoy contento cuando no veo a mi familia porque les echo de menos.

Para finalizar, la última actividad que hice con ellos fue la diez, *comiéndonos el mundo*, el objetivo era ver que da igual de que procedencia sea el plato que estamos comiendo, ya que hay muchos ingredientes que nosotros utilizamos en nuestro día a día procedentes de otros países. Los platos que más han comparado y diferenciado han sido los macarrones o espaguetis, la pizza o la sopa, aunque también han salido platos chinos o japoneses como el sushi o los rollitos de primavera. Algunas respuestas otorgadas a esta

rutina fueron las siguientes: 1) Espaguetis y fideos: Los fideos son más pequeños y los espaguetis más grandes; los fideos saben a caldo y los espaguetis a tomate; los espaguetis y los fideos tienen la misma forma y 2) Sushi y fish and chips: El sushi es de Japón y el fish and chips de Inglaterra; el sushi tiene arroz y el fish and chips tiene pescado y patatas.

4. DISCUSIÓN

Con la puesta en práctica del proyecto se pudo observar, por las videollamadas, que el alumnado estaba muy motivado, por el motivo de desarrollar las actividades de esta manera y las rutinas de pensamiento. Además, trabajar con el ABP nos permite conseguir un mayor aprendizaje de la información que se quiere conseguir que el alumnado aprenda. Con esta metodología adquieren el papel de protagonistas de sus propios conocimientos, dejando en un segundo plano al docente e invadiendo el papel de mero transmisor de conocimientos.

En relación con el *primer objetivo planteado*, se ha llevado a cabo un proyecto sobre la educación intercultural mediante las rutinas de pensamiento y el ABP. Las actividades planteadas están pensadas en relación a las características del grupo-clase y a los recursos más asequibles de tener en casa.

En un principio, el proyecto se iba a llevar a cabo en el aula y dirigido por la docente del grupo de 5 años y por la alumna en prácticas, pero al saltar el estado de alarma se tuvo que realizar desde la distancia, esto no fue un problema y se buscaron diversas soluciones.

Las actividades han sido adaptadas para que todas las familias entendieran qué pasos tenían que ir procesando y qué preguntas podían elaborarles a los niños, a su vez, la docente y la alumna en prácticas realizaban videollamadas con el alumnado para elaborar las diferentes rutinas de pensamiento. Al principio del proyecto, se explicó con detalle qué era esta técnica para todas aquellas familias que desconocieran esta metodología.

En cuanto al *segundo objetivo* planteado, al principio el alumnado no entendió muy el concepto de interculturalidad debido a que es un término muy abstracto, pero a medida que la alumna de prácticas iba haciéndoles preguntas poco a poco fueron entendiéndolo. Al final del proyecto, no se pudo elaborar la última rutina de pensamiento “¿qué he aprendido?” por lo que no se ha podido obtener la información final sobre el concepto, pero estamos seguros que con todas las actividades realizadas han podido entender que todas las personas somos iguales dando igual nuestros rasgos o nuestra personalidad.

En referencia al *tercer y cuarto objetivo* planteado, exteriorizar que el alumnado al principio no estaba acostumbrado a realizar las rutinas de pensamiento, por lo que al principio no sabían muy bien que contestar a las preguntas que se les realizaba, pero a medida que fueron elaborando más rutinas de pensamiento se vio un cambio en cuanto a las respuestas de estos.

5. CONCLUSIONES

El papel del profesorado a la hora de elaborar las rutinas de pensamiento es muy importante puesto que por la falta de conocimientos en este término no va a saber introducir el pensamiento visible en el aula.

Por otra parte, el pensamiento visible ayuda a desarrollar la autonomía intelectual del alumnado consiguiendo un aprendizaje eficaz y más duradero a largo plazo.

Lo anteriormente expuesto, se puede conseguir cuando las rutinas se hacen diariamente, en este caso se realizaron dos cada semana y he de decir que el alumnado no estaba acostumbrado a hacer visible su pensamiento por lo que, al principio, les costaba responder a las preguntas con fluidez, pero les suponía un esfuerzo sobre todo en la primera rutina elaborada. Como dice David Perkins, usando rutinas de pensamiento, el pensar se vuelve rutina.

Además, las rutinas de pensamiento pueden ser adaptadas a cualquier contenido y material que se desee trabajar y a las necesidades e intereses de las características del grupo-clase.

REFERENCIAS

- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Elder, L., y Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? [manuscrito presentado para publicación]. Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters and How to Get It*. San Francisco. Jossey Bass.

- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Saiz, C., Nieto, A. M. y Díez, E, (2002). *Pensamiento crítico: Conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- Salmon, A. (2015, septiembre). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, 2(1), 2-12.
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=led>
- TEDx Talks (2015, 7 de julio). Los nuevos retos de la educación | César Bona | TEDxBasel. [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005, julio). Pensamiento visible. *Leadership compass*, 2(4), 1-3.
<https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>
- Vergara, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Visible Thinking. (2016). Harvard Graduate School of Education. Harvard. Edu.
<http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

CAPÍTULO 49

LA SALIDA DE CAMPO, INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA” (GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO)

Luis Miguel Sánchez Escolano y Aida Pinos Navarrete

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) supone para la Universidad española un importante proceso de cambios, al pasar de un modelo de enseñanza tradicional (no participativo y basado en clases magistrales del profesorado, entendido como sujeto activo del proceso) con una evaluación finalística, a otro en el que los valores principales se basan en el trabajo autónomo del estudiante (nuevo sujeto activo) y en el que se contempla la evaluación formativa (García-Delgado *et al.*, 2011b: 14).

La aparición y entrada en vigor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha supuesto un cambio de paradigma en la forma en que los estudios universitarios enfrentan e incorporan las preocupaciones para con el medio ambiente en su oferta docente. Desde un punto de vista centrado en la didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, se hace necesario reconocer el papel de la formación y capacitación práctica del alumnado, y cómo las salidas de campo, expresión última de la interacción con la realidad y sus procesos, forman una parte esencial también de este proceso de trabajo sobre los ODS en asignaturas de formación básica y, a priori, más centradas en cuestiones teóricas (Sánchez Escolano & García Delgado, 2018).

2. MÉTODO

La metodología de este trabajo tiene una evidente dimensión integradora y analítica. En primer lugar, se aborda la estructura organizativa y evaluativa del Grado en Geografía y Gestión del Territorio, dentro de la cual se inscribe la asignatura “Objetivos y prácticas de la geografía”. A continuación, se contextualiza su marco institucional, dimensión curricular (contenidos, competencias, objetivos), así como su dimensión contextual,

organizativa y personal. A partir de ahí, y como forma de analizar la importancia de las salidas de campo en la consecución de los objetivos de la asignatura, se abordan detalladamente los instrumentos de evaluación. A través de un caso real aplicado, se reconocen las posibilidades que para la consecución de éstos tienen las salidas de campo (Moser, 1978).

3. RESULTADOS

3.1. Marco institucional

El contexto universitario español se caracteriza por la descentralización de gran parte de las competencias institucionales desde el Estado hacia las Comunidades Autónomas, a lo que se añade la siempre polémica (por difícilmente identificable) "autonomía" universitaria, entendiéndose como la capacidad para organizarse y gestionarse que tiene cada institución. Este marco universitario tiene un fuerte protagonismo en la forma en que se organizan las titulaciones y sus contenidos. Partiendo de lo anterior, y descendiendo hacia el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (García Delgado *et al*, 2011a), en primer lugar nos situamos en la Universidad de Granada, encargada del desarrollo de todo lo relacionado con el funcionamiento de dicho proceso, la planificación docente y la gestión integral de sus distintos componentes. A continuación nos situamos en el Centro, la Facultad de Filosofía y Letras, encargada del desarrollo de la docencia, su planificación, la confección de los horarios y el calendario de exámenes. Tras esto aparece el Departamento de Geografía Humana, que asigna la docencia y vela por su cumplimiento. Finalmente, el Área de Conocimiento a la que se adscribe la asignatura, que es Geografía Humana.

3.2. Dimensión curricular

La dimensión curricular es el contexto más inmediato a la asignatura. En él, destacamos el Plan de Estudios y el propio marco que nos sitúa dentro de la titulación. En el primer caso, el título de Grado en Geografía y Gestión del Territorio, en donde aparecen definidas actuaciones que enmarcan la actividad del docente, así como el resto de asignaturas que posicionan en un contexto más amplio a la que se está impartiendo.

En segundo lugar, la asignatura: "Objetivos y Prácticas de la Geografía", una asignatura de 6 ECTS dentro de la Materia "Formación Básica", introductoria a métodos y teorías que construyeron y conforman el pensamiento y ejercicio de la Geografía, que tiene continuidad, debido a su representatividad y carácter elemental, en muchas de las asignatura de cursos siguientes (en sus respectivos temas metodológicos o introductorios) pero sobre todo en la optativa de 4º curso: "Evolución del Pensamiento Geográfico Contemporáneo".

A continuación, se hace imprescindible un análisis somero del documento fundamental en la conexión entre la institución y sus normas, el papel del docente y la participación del alumnado: la Guía Docente de la asignatura, entendida como un contrato entre las tres partes, referencia de consulta obligada por su claridad y nivel de detalle sobre qué y cómo se enseña, distingue y especifica contenidos, competencias y objetivos que dirigen y llenan de sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1. Contenidos

Según la Memoria de Verificación del Grado la asignatura se estructura en torno a los siguientes contenidos:

- Complejidad del territorio y necesidad de su estudio.
- Integración de conocimientos del medio físico y del medio social.
- Principales visiones geográficas de la realidad territorial.
- Objetos de estudio de la geografía.
- Las percepciones geográficas y su utilidad para el mundo de hoy.
- Nuevas salidas profesionales de los geógrafos.

Estos quedan reflejados en la Guía Docente en los siete módulos que componen el temario de referencia, cada uno enfocado en función de la consecución de diversos objetivos y en el trabajo de distintas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Módulo 1 (M1). Introducción a la ciencia y la investigación social. Conceptos básicos.
- Módulo 2 (M2). El enfoque espacial del objeto de estudio geográfico.
- Módulo 3 (M3). La evolución del pensamiento geográfico y las principales tendencias.

- Módulo 4 (M4). La Geografía en la organización de las ramas científicas: situación, limitaciones y perspectivas futuras. Aplicación del método científico a los estudios geográficos.
- Módulo 5 (M5). Algunas áreas de análisis e investigación geográficas: medio físico, paisaje, protección y gestión del medio ambiente, desarrollo rural, sistemas urbanos, conflictos geopolíticos, cooperación internacional, riesgos y vulnerabilidad, etc.
- Módulo 6 (M6). El ejercicio profesional de la Geografía: la empresa privada, la administración pública, las organizaciones no gubernamentales, la docencia y la investigación geográficas. Competencias de los geógrafos.
- Módulo 7 (M7). Por una geografía crítica y transformadora: deontología del geógrafo en tiempos de crisis y de grandes cambios territoriales.

3.2.2. Competencias

Básicas y generales:

- A1. Capacidad de análisis y síntesis.
- A2. Capacidad para la comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- A3. Conocimientos de informática aplicada.
- A4. Capacidad de gestión de la información.
- A5. Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- A6. Capacidad de trabajo en equipo intradisciplinar e interdisciplinar.
- A7. Conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad cultural.
- A8. Capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes y para trabajar en un contexto internacional.
- A9. Creatividad, iniciativa, capacidad de liderazgo y compromiso ético.
- A10. Motivación por la calidad y el rigor.
- A11. Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma.
- A12. Capacidad de razonamiento crítico.
- A13. Capacidad de organización y planificación.
- A14. Conocimiento y sensibilidad hacia los derechos humanos y la reducción de todo tipo de desigualdad.
- A15. Sensibilidad hacia el medioambiente.

Específicas:

1. B1. Poseer conocimientos básicos y transversales de las materias de Ciencias sociales, Arte y Humanidades.
2. B7. Conocer la evolución de los cuadros de vida y del paisaje como expresión de la relación hombre-medio.
3. B8. Conocer los fundamentos biofísicos básicos de los problemas ambientales del mundo actual.
4. B9. Comprender la importancia del territorio en los procesos socioeconómicos actuales.

Otras competencias de la asignatura:

1. C1. Manejo de conceptos y términos básicos de la Geografía.
2. C2. Interpretación de textos sobre la evolución del pensamiento geográfico.
3. C3. Análisis y metodologías para el estudio sintético de un territorio.
4. C4. Observación e interpretación del paisaje y del espacio geográfico a través de trabajo de campo.
5. C5. Búsqueda y tratamiento básico de información de base espacial (estadística, cartografía).
6. C6. Aplicación de principios éticos en el análisis y ejercicio profesional de la Geografía.

3.2.3. Objetivos

Se espera el logro de los siguientes objetivos, muchos de ellos, pese a ser planteados con anterioridad, estrechamente relacionados con los ODS:

- O1. Comprender el significado de conceptos y términos básicos que conforman el lenguaje geográfico, estableciendo analogías y diferencias respecto a otras disciplinas y al uso popular del mismo.
- O2. Comprender e interpretar la evolución que ha experimentado la teoría y la praxis geográfica, especialmente, desde el siglo XIX.
- O3. Conocer la heterogeneidad de formas de análisis y aplicación de la Geografía vinculados a formas distintas de entender las relaciones ser humano-entorno y el concepto de espacio geográfico.
- O4. Situar a la Geografía en el contexto científico y cultural actual.

- O5. Conocer y evaluar las principales áreas en las que los geógrafos presentan competencias, tanto en el ámbito académico, en la investigación, como en el ejercicio profesional de la Geografía.
- O6. Reflexionar de forma crítica acerca del papel que juega la Geografía y los geógrafos en el mundo actual.

3.3. Dimensión contextual

La media histórica reciente de los estudiantes en las asignaturas básicas del 1^{er} curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio ronda los 40 alumnos (49 en el curso académico 2016/2017; 43 en el curso 2017/18; 24 en 2018/19; 32 en 2019/20; 39 en el actual 2020/21). La inmensa mayoría pertenecen a la misma titulación, Geografía y Gestión del Territorio, y es habitual, si bien poco numerosa, la presencia de estudiantes internacionales. El aula, debido a las condiciones y requerimientos de la Facultad, suele ser holgada, aunque con infraestructura básica anticuada (asientos y mesas fijas atornilladas al suelo en grandes filas continuas), lo que, de forma recurrente, acaba por condicionar el desenvolvimiento de la actividad docente (trabajo grupal, actividades interactivas en clase, movilidad en general, etc.).

3.4. Dimensión organizativa

Debido a que el Grado en Geografía y Gestión del Territorio es planteado, casi en su totalidad por los Departamentos de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física y Geografía Humana, y por el hecho de contar con un Coordinador de Grado elegido entre los docentes de ambos Departamentos, tanto el Grado como la docencia en el mismo cuenta con un alto nivel de organización y eficiencia en su funcionamiento, lo que redundará positivamente en su desenvolvimiento y en la satisfacción del profesorado y el alumnado (esto se ve especialmente en tutorías y otros procesos que requieren de la proactividad del alumnado) (Bodas, 1996).

3.5. Dimensión personal

Se trata de una dimensión que debe ser entendida desde múltiples puntos de vista. Por un lado, la condición y edad del profesorado: doctores con una fuerte dualidad entre

profesorado mayor y estable (mayores de 55 años) y jóvenes doctores con contratos precarios/inestables, pero cada vez más y mejor formados. Dentro de éste segundo grupo, del que han salido los responsables de la asignatura "Objetivos y Prácticas de la Geografía" en los últimos años, el nivel formativo en herramientas, técnicas, metodologías e innovaciones pedagógicas ha sido muy elevado, sirviendo así al desarrollo de la clase y la consecución de los objetivos planteados. Inmersos en procesos de reciclaje y formación continuada, alentados tanto por las instituciones de Acreditación Nacional (ANECA) y Autonómica (DEVA), así como por la propia universidad y los departamentos de Geografía, hacen que el esfuerzo del alumnado tenga justo reflejo y correspondencia en la formación y capacitación docente y didáctica del profesorado. El cual, aparte de lo anterior, también incluye la dimensión investigadora, la gestión, etc., lo que puede conducir, en situaciones puntuales a lo largo del curso, a problemas derivados de esa falta de correspondencia entre las dos partes, lo que se entiende como uno de los principales desafíos actuales en la universidad (Alonso *et al.*, 2005).

3.6. Instrumentos de evaluación: contenidos, competencias y objetivos.

Es fundamental, como pilar básico que oriente el trabajo emprendido, considerar la necesaria relación de retroalimentación y correlación entre contenidos, competencias y objetivos (Lévy-Leboyer, 2003). Como se observa en la Figura 1, el papel del instrumento de las salidas de campo en la asignatura es esencial tanto en la consecución de los objetivos fundamentales como en el trabajo de la mayoría de las competencias, marcándose una estrecha relación asimismo con los ODS.

Figura 1.

Correlación entre competencias, instrumentos y objetivos de la asignatura "Objetivos y prácticas de la geografía" (1º Grado en Geografía y Gestión del Territorio, Universidad de Granada)

COMPETENCIAS	INSTRUMENTOS
A1. Capacidad de análisis y síntesis	Prueba escrita, talleres, salidas de campo
A2. Capacidad para la comunicación oral y escrita en la propia lengua	Seminarios, talleres, prueba escrita
A3. Conocimientos de informática aplicada	Talleres
A4. Capacidad de gestión de la información	Talleres, prácticas

A5.Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones	Talleres, prácticas
A6.Capacidad de trabajo en equipo intradisciplinar e interdisciplinar	Talleres, salidas de campo
A7.Conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad cultural	Talleres, salidas de campo, seminarios
A8.Capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes y para trabajar en un contexto internacional	Seminarios
A9.Creatividad, iniciativa, capacidad de liderazgo y compromiso ético	Talleres, prácticas, salidas de campo
A10.Motivación por la calidad y el rigor	Prueba escrita
A11.Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	Talleres, prácticas, salidas de campo
A12.Capacidad de razonamiento crítico	Prueba escrita, talleres, seminarios, salidas de campo
A13. Capacidad de organización y planificación	Prueba escrita, talleres, salidas de campo
A14.Conocimiento y sensibilidad hacia los derechos humanos y la reducción de todo tipo de desigualdad	Prueba escrita, talleres
A15.Sensibilidad hacia el medioambiente	Prueba escrita, talleres, prácticas, salidas de campo

Elaboración propia a partir de la Guía Docente de la Asignatura y la Memoria de Verificación de Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la UGR.

3.7. Las prácticas en “Objetivos y prácticas de la geografía”: el papel formativo y en el aprendizaje de las salidas de campo

Dentro del sistema de evaluación continua, para la corroboración del proceso de aprendizaje y la adquisición de las competencias, habilidades y destrezas propias de la asignatura, encontramos las actividades prácticas. Supone una parte fundamental en una asignatura aparentemente teórica, pues aportan, por un lado, un enriquecedor contrapunto a la visión estática, teórica y casi enciclopédica que muchos estudiantes tienen del saber geográfico y, por otro, permiten desarrollar actividades y puntos de vista que de otra forma serían muy difíciles de adquirir tanto en el aula como con las clases magistrales tradicionales. Estas se evalúan a partir de las prácticas, cuya valoración global es del 20%

de la calificación final (10% Práctica 2 y otro 10% Práctica 3: salidas de campo.) La asistencia, participación e implicación son obligatorias.

Las Prácticas 2 y 3, la denominada "salida de campo", consisten en un primer contacto de los estudiantes con la realidad territorial, en este caso siempre focalizada en el entorno del Sureste español, lo que permite al profesorado desarrollar técnicas e interpretaciones con fundamento empírico. Estas permiten al alumno aproximarse a la realidad de su entorno, procesos y fenómenos que, en continua interacción, forman el contexto en el que se insertan como ciudadanos y, en un futuro próximo, como técnicos y expertos en gestión territorial.

Las salidas constan de diferentes paradas en puntos estratégicos del entorno urbano o rural en cuestión (miradores, focos de conflicto) en las que el profesorado realiza interpretaciones geográficas del entorno e interactúa con los estudiantes. Además, el alumnado tiene una actividad individual (como no puede ser de otra forma en tiempos de Covid y distanciamiento social) en la que se les insta a realizar una interpretación y detección de elementos y procesos característicos del espacio objeto de estudio.

Se ilustra a continuación el marco de trabajo descrito con la actividad desarrollada en la salida de campo de la asignatura -P2- a la localidad de Alboloduy (Almería), en donde, a través de las posibilidades que ofrece el sendero “Cordel de la Solana” (PR-A-16), en el Parque Natural de Sierra Nevada, se realizaron las siguientes actividades.

Figura 2.

Competencias adquiridas con el instrumento de trabajo y evaluación Práctica 2 (P2) “Salida de campo”.

Parada	Actividades		Competencias adquiridas		Objetivos alcanzados
	Del docente	Del alumno	Generales	Específicas y otras	

1. Abrevadero	✓ Recopilación y preparación de materiales para la clase preparatoria. ✓ Lección magistral en campo. ✓ Explicación, comunicación y entrega de la ficha al alumnado. ✓ Acompañamiento y contextualización de los procesos de interpretación protagonizados por el alumnado. ✓ Reconocimiento y extracción de lecciones sobre las enseñanzas extraídas en el campo. Clase post-salida.	✓ Asistencia, participación e implicación en la clase preparatoria de la salida de campo. ✓ Trabajo con los materiales aportados por el profesor. ✓ Asistencia, participación e implicación en la salida de campo. ✓ Cumplimentación de ficha de trabajo. ✓ Asistencia, participación e implicación en la clase post-salida de campo. Síntesis de aprendizajes ✓ Inserción de lo aprendido en el proceso de evaluación global de la asignatura	A1, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A15	B7, B1, C1, C3, C4, C5, C6	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07
2. Zona de cultivos en abandono	Recopilación y preparación de materiales para la clase preparatoria. Lección magistral en campo. Explicación, comunicación y entrega de la ficha al alumnado. Acompañamiento y contextualización de los procesos de interpretación protagonizados por el alumnado. Reconocimiento y extracción de lecciones sobre las enseñanzas extraídas en el campo. Clase post-salida.	Asistencia, participación e implicación en la clase preparatoria de la salida de campo. Trabajo con los materiales aportados por el profesor. Asistencia, participación e implicación en la salida de campo. Cumplimentación de ficha de trabajo. Asistencia, participación e implicación en la clase post-salida de campo. Síntesis de aprendizajes Inserción de lo aprendido en el proceso de evaluación global de la asignatura	A1, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A15	B8, B1, C1, C3, C4, C5, C6	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07

3. Vista de Alboloduy	✓ Recopilación y preparación de materiales para la clase preparatoria.	✓ Asistencia, participación e implicación en la clase preparatoria de la salida de campo.	A1, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A15	B9, B1, C1, C3, C4, C5, C6	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07
	✓ Lección magistral en campo.	✓ Trabajo con los materiales aportados por el profesor.			
	✓ Explicación, comunicación y entrega de la ficha al alumnado.	✓ Asistencia, participación e implicación en la salida de campo.			
	✓ Acompañamiento y contextualización de los procesos de interpretación protagonizados por el alumnado.	✓ Cumplimentación de ficha de trabajo.			
	✓ Reconocimiento y extracción de lecciones sobre las enseñanzas extraídas en el campo. Clase post-salida.	✓ Asistencia, participación e implicación en la clase pos salida de campo. Síntesis de aprendizajes			
		✓ Inserción de lo aprendido en el proceso de evaluación global de la asignatura			

elaboración propia

4. DISCUSIÓN

El reconocimiento de la importancia de la docencia práctica, la evaluación formativa y las competencias relacionadas con la interacción directa con los problemas de nuestro tiempo, se antojan imprescindibles en la formación y capacitación del alumnado de los estudios de ciencias sociales. Dentro de éstos, el Grado en Geografía y Gestión del Territorio, por su diseño interno y el despliegue de competencias y objetivos que realiza entre sus distintos módulos y asignaturas, ofrece una oportunidad extraordinaria para la incorporación de los ODS a los canales formales de la docencia universitaria (Delgado y Rodrigo, 2012). De hecho, y como se comprueba aquí, muchas de las preocupaciones y direcciones de trabajo que marcan los ODS ya se encuentran recogidas, de manera más o menos directa, en las guías docentes de multitud de asignaturas del plan de estudios.

Centrándonos en el caso de la asignatura “Objetivos y prácticas de la geografía”, el cumplimiento de sus objetivos encuentra en la docencia práctica que se identifica con las

salidas de campo el mejor escenario en el que abordar y trabajar, en una situación más libre de los convencionalismos que condicionan la docencia magistral tradicional, algunos de los escenarios y conflictos que amenazan la pervivencia de las comunidades humanas en el planeta, lo que retroalimenta una fértil simbiosis entre la guía docente y los ODS (Escalona y Loscertales, 2006). Explorar este campo y sus implicaciones para la consecución exitosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha sido el objetivo fundamental de este trabajo, lo que permite, a su vez, iniciar una senda investigadora que alberga multitud de posibilidades para la investigación-acción en este campo.

5. CONCLUSIONES

La presente aportación pone de manifiesto, partiendo de las fórmulas establecidas por la administración y gestión de la docencia universitaria, el papel aplicado y transformador que tienen las salidas de campo en la formación del geógrafo/a del siglo XXI. Y lo hace en un caso paradigmático, la asignatura de “Objetivos y prácticas de la geografía”, situada en el conjunto de asignaturas de “Formación básica” en su grado y de clara orientación teórica, en la que, como se ha analizado, el trabajo de competencias y contenidos relacionados con el pensamiento crítico, pero también con el reconocimiento in situ de los grandes desafíos de nuestro tiempo, tiene un protagonismo capital.

En contra de lo que pudiera parecer, trabajar conceptos básicos de la geografía exige mucho más que el estudio o la memorización de toponimia, autores, obras e ideas. El aprendizaje de la geografía encuentra en la convivencia, la construcción crítica del conocimiento y la visita a escenarios de relevancia geográfica una motivación esencial, imprescindible para alcanzar las competencias y objetivos que se plantean.

REFERENCIAS

- Alonso, P. *et al.* (2005). La evaluación formativa en el contexto de las nuevas propuestas didácticas para la Educación Superior. En Contreras, L. C. *et al.* (Eds.): *Innovar juntos en la Universidad*, Universidad de Huelva, Huelva.
- Bodas, E. (1996). Acción tutorial y evaluación formativa. En Amador, L. y Domínguez, J. (Eds.): *Evaluación y calidad en la enseñanza*, UNED, Sevilla.

- Delgado Peña, J.J. & Rodrigo Comino, J. (2012). El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato, en *Didáctica de la Geografía*, 13, 35-56.
- Escalona Orcao, A.I. & Loscertales Palomar, B. (2006). El trabajo en equipo y la formación del geógrafo. Problemas y retos. *Geographicalia*, 50, 45-58.
- García-Delgado, F. J., Felicidades, J., Carrero, A. J. y Gordo, M. (2011a). Diseño de un sistema de evaluación formativa en el Grado de Turismo. El caso de la asignatura Geografía de los Recursos Turísticos (Universidad de Huelva, España). En Delgado, J. J., de Lázaro, M. L. & Marrón, M. J. (Eds.): *Aportaciones de la Geografía al Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, Universidad de Málaga-Asociación de Geógrafos Españoles-Asociação de Geógrafos Portugueses, Málaga, pp. 54-71 (formato electrónico).
- García-Delgado, F. J., Felicidades, J., Carrero, A. J. & Gordo, M. (2011b). Metodología para el establecimiento de un sistema de evaluación en asignaturas de Geografía en la Educación Superior. *Geosaberes*, nº 4, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza (Brasil), pp. 13-31. Edición electrónica: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/101>
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de competencias, cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, Barcelona.
- Moser, H. (1978). La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales. Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica”, en *Simposio mundial sobre investigación activa y análisis científico. Cartagena de Indias, 18-24 de abril de 1977*, CINEP-OFISEL-FUNDARCO, Santa Fe de Bogotá, pp. 117-140.
- Sánchez Escolano, L.M. & García Delgado, F.J. (2018). La evaluación formativa en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio (Universidad de Granada): el caso de la asignatura "Objetivos y prácticas de la Geografía". *Pesquisas Educacionais: Abordagens Teórico-Metodológicas*. Ed. UECE. Fortaleza (Brasil), 2018. Pp. 146-175.

CAPÍTULO 50

LA ORIENTACION Y EL PROYECTO PROFESIONAL EN LA EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

Jesús García-Álvarez, Olaya Queiruga Santamaría, María del Mar Lorenzo Moledo
y María del Carmen Santos González

1. INTRODUCCIÓN

La población joven que busca su primer empleo debe constituir objetivo preferente de los servicios de orientación, así como de la investigación teórica y aplicada de la orientación profesional. El concepto de “transición” es bastante utilizado en orientación profesional, entendido como los cambios y transformaciones que alteran el proceso vital y conducen, con frecuencia, al sujeto a una nueva situación o espacio vital (Valls, 2001). Según Herr y Cramer (1995), que analizan la transición al mundo laboral de jóvenes y adultos, la empleabilidad se entiende como el concepto fundamental a analizar en el proceso de transición al trabajo. En esta transición intervienen tanto las habilidades del sujeto (empleabilidad) como las oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo (ocupabilidad). Así, una persona puede haber desarrollado una elevada “empleabilidad” y estar desempleada, de ahí que empleabilidad y empleo no puedan ser considerados sinónimos.

Cuestión importante, respecto al tránsito de los jóvenes a la vida activa, es el funcionamiento de los servicios de orientación en la educación superior. Entre los objetivos propuestos por Bolonia, que constituyen el eje central del nuevo modelo educativo, destaca la necesidad de formular criterios académicos y de desarrollo de competencias que puedan adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral europeo (Climent y Navarro, 2010), dando respuesta a los desafíos sociales, y también propiamente educativos y laborales, que demanda la sociedad actual (García Manjón y Pérez López, 2008).

En este contexto, en el que intervienen nuevos factores de desarrollo económico, es fundamental dar cuenta, por una parte, de las necesidades percibidas por los graduados universitarios en relación a su proyecto de inserción laboral y, por otra, a las posibilidades

que la educación superior puede ofrecer a estudiantes y egresados en relación a su empleabilidad.

Amén de ello, el tránsito a la vida activa es un proceso complejo cargado de incertidumbre e inestabilidad socioeconómica, donde se combinan múltiples factores que condicionan el trinomio constituido por formación, orientación y empleo. Sin embargo, el actual momento de crisis social y económica difumina el vínculo existente entre estas realidades, provocando que los estudiantes universitarios perciban una disminución de sus posibilidades de inserción y, por consiguiente, presenten bajas expectativas a la hora de incorporarse al entramado empresarial (González Lorente y Martínez Clares, 2016). En concreto, la etapa de transición de la universidad al empleo se ha vuelto prolongada, compleja y cargada de dificultades, destacando entre las mismas la falta de preparación percibida para la incorporación al mundo del trabajo, el desconocimiento de las salidas profesionales, la falta de información sobre la búsqueda y acceso a determinados empleos, el desajuste entre la formación adquirida y las exigencias del mercado laboral o la falta de orientación en la universidad (Pastor y Peraita, 2014), constituyendo esta última el pilar fundamental para reducir la tan acentuada disociación entre el sistema educativo y el propiamente productivo.

Es así como surge la necesidad de repensar, por parte de la universidad, la realización de acciones formativas de orientación e inserción que den pie, por una parte, a recapitular el trabajo que se está realizando para fomentar el desarrollo de competencias clave para el empleo y, por otro, a la creación de propuestas que impulsen un acercamiento más factible al mercado de trabajo.

2. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL COMO RESPUESTA A UN MAYOR AJUSTE ENTRE FORMACIÓN Y EMPLEO

La universidad ha de promover la empleabilidad de sus graduados adaptando la oferta formativa para dar respuesta a las nuevas necesidades de un mercado laboral cambiante y flexible, promoviendo acciones de apoyo, información y orientación en la etapa de transición e inserción en el mercado laboral (Suárez Lantarón, 2014; Vieira, 2009). Así y todo, la orientación universitaria debería iniciarse a partir de la entrada del alumnado en el sistema educativo y prolongarse durante toda la vida académico-profesional. A pesar de ello, las universidades no contemplan este servicio como parte integrante del sistema educativo y, por consiguiente, no insertan elementos de orientación en los programas de

estudio. Ahora bien, para que el proceso se desarrolle eficaz y eficientemente, el servicio de orientación debería presentar las siguientes líneas de intervención (Salmerón, 2001):

- Orientación para la transición del Bachillerato a la Universidad: es fundamental que los estudiantes tengan la información necesaria y sean conscientes de todas las posibilidades existentes en función de sus preferencias, permitiendo que tomen la decisión más ajustada a su perfil académico.
- Orientación para la acogida: en los centros y facultades debe desarrollarse un proceso de acogida donde se proporcione, entre otras cosas, información acerca de los servicios y recursos de los que el estudiante puede hacer uso.
- Planes de acción tutorial: las tutorías constituyen un elemento central en el proceso formativo del estudiante. Es necesario que se planifique un proceso de orientación y asesoramiento periódico durante la etapa universitaria.
- Orientación académica: los centros y facultades han de organizar una agenda formativa que contenga acciones de orientación dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de que el desarrollo de la enseñanza les permita conseguir los máximos beneficios del aprendizaje.
- Orientación para acceso a tercer ciclo: una salida importante para los universitarios es el acceso a tercer ciclo, estudios de doctorado, siendo necesario que reciban la información suficiente sobre estos estudios.
- Acciones para la inserción laboral: es necesario que la educación superior promueva habilidades de desarrollo profesional relacionadas con la identificación y uso de información relevante sobre el mercado laboral. De igual modo, deberá desarrollar actividades de formación y orientación a través del vínculo con organizaciones e instituciones presentes en el tejido productivo que ayuden al estudiante a crear y gestionar una red de contactos propia que sirva de nexo con el mundo empresarial.
- Formación complementaria a estudiantes y profesorado: es fundamental que el estudiante próximo a egresar disponga de información suficiente sobre determinadas posibilidades académicas complementarias. Este es su campo esencial de especialización por lo que es crucial proporcionar información específica a la par que la orientación necesaria para una toma de decisiones lo más ajustada a sus preferencias.

- Satisfacción percibida por estudiantes, profesores y centros a través del análisis del impacto de las actividades desarrolladas: es necesario que al tiempo que se ponen en marcha actividades de orientación se realice una evaluación de las mismas como forma de interpretar los resultados que de ellas se derivan, permitiéndonos establecer propuestas de mejora en las actividades desarrolladas.

No obstante, la mayor responsabilidad que presenta actualmente la universidad es asegurar su estrecha conexión con la realidad (Mora, 2000). Por su parte, la orientación profesional, en este punto, juega un importante papel al erigirse como un proceso que promueve el desarrollo de determinadas capacidades que facilitan la toma de decisiones en distintos momentos de la vida, principalmente los relacionados con la actividad productiva y laboral (Sobrado y Cortés, 2009). Y es que, en un contexto en el que una alta cualificación ya no es, necesariamente, sinónimo de una pronta inserción laboral, surge la necesidad, razonable, de aplicar de forma transversal acciones de orientación profesional en los planes de estudio universitarios (González López y Martín Izard, 2004), impulsando la empleabilidad de los graduados al desarrollar una atención individualizada en función de la titulación cursada y de las posibilidades de la misma en el mercado laboral.

3. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y SU PAPEL EN LA PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD

Los actuales servicios de orientación universitaria desempeñan, en su mayoría, funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter profesional, conectados directamente con el mercado laboral, lo que en Reino Unido se conoce como *Career Services*. Es habitual que se ubiquen como servicios externos a las diversas facultades y centros de una universidad, no existiendo acciones específicas sino más bien generalizadas al conjunto de graduados. La falta de concreción en las acciones, junto con la escasez de conocimiento de su personal sobre información específica de cada una de las titulaciones que se desarrollan en una misma universidad, provoca que el proceso de orientación no se contextualice lo suficiente y que, por consiguiente, el asesoramiento que recibe un egresado no se adapte a las líneas específicas de su titulación.

Es por ello que los mecanismos de orientación en la universidad deben incrementar sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar

decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar aquellas dificultades que puedan encontrar a lo largo de su trayectoria académico-profesional (Sánchez García et al., 2011). Esta nueva concepción de la orientación supone fijar las condiciones que permitan movilizar los recursos del sujeto en su propio contexto educativo, incluyéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y siendo necesario que el docente sea consciente del proceso de orientación para ayudar al alumnado con su futura empleabilidad.

De este modo, la transformación de la concepción y práctica de la orientación profesional en el ámbito pedagógico constituye una de las respuestas más acertada ante los nuevos paradigmas técnicos que han surgido a partir de la necesidad de potenciar el desarrollo profesional y humano en un entorno cambiante y convulso (Juvier et al., 2015). Es así como la orientación profesional, entendida a partir de este nuevo enfoque (Collazo, 2009), se concibe como:

- Proceso continuo que prepara, de forma gradual, a un individuo para la vida laboral activa.
- Proceso de ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra, proporcionando la información necesaria para que los sujetos sean capaces de determinar cuáles son las decisiones a tomar. Es decir, se trata de facilitar pautas al individuo que le permitan definir, por sí mismo, su propio itinerario profesional.
- La orientación ha de contemplar objetivos tanto individuales como sociales en tanto que, a la vez que redunda en el desarrollo del individuo, también lo hace capaz de aportar más a la sociedad.

Para asumir esta responsabilidad, la educación superior, debe promover la creación de recursos de apoyo y orientación en los propios centros de formación. Lo que se quiere decir es que las necesidades de un titulado en el Grado de Farmacia son muy distintas a las de un graduado en Física, como lo es también su campo de especialización, ámbitos de trabajo, funciones, situación en el mercado de trabajo, etc. Es por ello, que la orientación no puede constituir un servicio externo destinado al colectivo de graduados en general, sino que ha de ser un servicio que gestione y organice información coherente con las demandas del sistema productivo, diversas en función de la titulación.

En este sentido, un estudio realizado sobre las necesidades e intereses de los titulados de la Universidad de Valencia y donde también participaban empleadores se señaló el

brusco paso de la universidad al mundo laboral a causa de: (1) desconocimiento de los mecanismos que rigen los procesos de selección, (2) necesidad de apoyo y orientación en la búsqueda de empleo, y (3) necesidad de información rigurosa para establecer un objetivo profesional a corto y medio plazo (Badenes, 1994). De acuerdo con esto, es destacable la resolución del Consejo de Europa (2008) donde se señala el papel fundamental de la orientación para proporcionar apoyo a los ciudadanos durante la transición entre distintos niveles y sectores educativos, sistemas de formación y vida profesional; prestando ayuda al individuo a la hora de escoger la profesión adecuada a sus aptitudes y preferencias.

De modo especial, la orientación profesional resulta muy útil a la hora de enfocar nuevos caminos profesionales, maximizar oportunidades y conseguir objetivos potenciando las habilidades a las que un individuo no es capaz de sacarles partido. Particularmente, nos permite trabajar la mejora del currículum, el perfil profesional, entrevistas de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación personal y todo aquello que requiere enfrentarse al entorno laboral actual.

En el ámbito europeo, el estudio *Navigating difficult waters* realizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014a) analiza las trayectorias profesionales de personas de mediana edad, señalando numerosos casos de inestabilidad y dificultades a la hora de desarrollar una trayectoria profesional concreta debido, entre otras causas, a la falta de acceso a información de calidad sobre carreras profesionales y al escaso desarrollo de capacidades ligadas a la gestión de la carrera.

Ante esta situación, diversos países de la Unión Europea han diseñado políticas en materia de educación, formación y mercado laboral centradas, en su mayoría, en el asesoramiento y la orientación profesional debido a su eficacia en la promoción de las competencias y actitudes necesarias para desarrollar una carrera profesional (CEDEFOP, 2014b).

A este respecto, la orientación profesional en la universidad arroja resultados positivos para el desarrollo de competencias y actitudes importantes en el ámbito laboral, al promover la creación de espacios comunicativos que propician, en función de las potencialidades del alumno, la autonomía para tomar decisiones coherentes sobre su vida profesional, decisiones con las cuales se sienta comprometido, responsable y satisfecho. Además, procura el impulso de la formación del estudiante en y desde la práctica, de

forma que pueda construir los conocimientos, actitudes y habilidades que lo preparen para un desempeño profesional satisfactorio.

4. LA DEFINICIÓN DE UN PROYECTO PROFESIONAL SÓLIDO COMO FACTOR CLAVE DE EMPLEABILIDAD

La posibilidad de ejercer la profesión para la que nos hemos formado durante años es un objetivo compartido por muchos graduados que, año tras año, finalizan los estudios universitarios. Amén de ello, el conocimiento del mercado de trabajo exige analizar: quién, dónde, cómo y cuándo se ofrecen determinados empleos relativos a nuestro objetivo profesional. Lo recomendable es observar el mercado laboral más próximo a nosotros e identificar cual es el itinerario que más se ajusta a nuestro objetivo.

Todo ello se traduce en lo que conocemos como proyecto profesional, uno de los elementos más asociados al éxito o fracaso, tanto en los estudios universitarios como en el acceso a un empleo de calidad; sirviendo además de referencia en las más importantes decisiones profesionales a lo largo de la carrera. Formalmente, se entiende como un plan en el que se analizan detalladamente todos los pasos necesarios para alcanzar un determinado empleo.

Para ello, la universidad ha de facilitar las competencias que permitan a estudiantes y egresados construir, activar o reorientar su proyecto profesional en conexión y coherencia con sus aspiraciones. La elaboración de un proyecto exitoso dependerá en buena medida del grado de coherencia de las actividades planteadas en el mismo con las demandas del propio sector. Como apunta Rodríguez Moreno (2009), estas han de ser específicas y vincularse directamente a los objetivos, teniendo en cuenta los siguientes epígrafes:

1. Planificación y diseño a corto, medio y largo plazo de un itinerario profesional concreto y en estrecha vinculación con el perfil académico.
2. Análisis de las competencias más valoradas por el mercado de trabajo en el sector, así como las principales características del puesto de trabajo al que se opta.
3. Identificación de las estrategias a poner en marcha para fusionar las competencias que se han desarrollado durante el período formativo con aquellas que se demandan desde el sector profesional y que, posiblemente, aún no se han asumido.

4. Determinación de los métodos de búsqueda de empleo más adecuados en base a las características del empleo al que se pretende acceder.

Como se observa, el proceso implica tomar decisiones sobre nuestras preferencias en el mercado laboral, valorando de forma realista lo que podemos aportar en la búsqueda, nuestras limitaciones y las posibles dificultades que pueden surgir durante el proceso, así como los distintos itinerarios de acceso. Para ello, las decisiones que tomemos han de estar informadas por un estudio previo del mercado laboral, concretando, sobre todo, el tipo de trabajo que deseamos y las competencias requeridas por el mismo. Es importante, de igual modo, saber dónde buscar, así como identificar aquellas herramientas que pueden hacer más rápida y eficaz nuestra inserción en el mundo laboral.

Igualmente, la activación y desarrollo de un proyecto profesional durante los estudios universitarios tiene importantes beneficios en términos de mejora de la empleabilidad. Beneficios que, según Rodríguez Moreno y Gallego (1999), se traducen en: la mejora y fortalecimiento de la identidad profesional; el desarrollo de un autoconocimiento detallado de las competencias y habilidades personales; la obtención de conocimiento sobre el propio entorno profesional; la estructuración de las metas profesionales a corto, medio y largo plazo; la organización y puesta en práctica de estrategias y competencias necesarias para la búsqueda de empleo; la gestión y extensión de la red de contactos y relaciones profesionales (configurada como uno de los métodos más efectivos para acceder a un empleo); la activación de los distintos subproyectos profesionales; así como la adquisición y desarrollo de los conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

Es por ello que los estudiantes universitarios deben establecer su propio proyecto profesional durante los estudios y no una vez se hayan finalizado (Planas, 2013). Los itinerarios académicos están íntimamente ligados a los itinerarios de inserción laboral. De ahí su importancia, pues son estos últimos los que determinan el tiempo medio para encontrar un empleo, tipología de contrato, calidad de las funciones a desempeñar, adecuación de la formación, entre otros.

Con todo, los titulados superiores no suelen establecer un proyecto profesional concreto a la hora de buscar un empleo, aun cuando se ha demostrado que constituye un paso clave para lograr una transición satisfactoria al mundo del trabajo (Romero, 1999). Además, sus posibilidades de inserción están muy relacionadas con la capacidad de gestión de su proyecto profesional, el cual incluye un conjunto de habilidades y

competencias específicas que le permiten hacer frente de forma exitosa a la planificación de su futura inserción laboral.

De este modo, los conocimientos y habilidades relacionados con la gestión del proyecto profesional contribuirán, sin ninguna duda, a encarar de manera efectiva el proceso de planificación y búsqueda de empleo. De hecho, se ha demostrado la importancia de la implicación personal y de las actitudes en el incremento de las posibilidades de éxito (Watts, 2006), lo que otros autores han denominado *autoeficacia personal*, es decir, la percepción de las propias habilidades para afrontar la transición y búsqueda de empleo (Lent et al., 1999).

En la Unión Europea se han realizado sucesivas recomendaciones públicas con la finalidad de crear importantes instrumentos que ayuden a valorar las propias competencias y a elaborar un proyecto profesional coherente. Uno de los instrumentos tradicionales es el portafolio, cuya utilización se ha extendido de forma internacional. Estos constituyen la prueba de lo que ha adquirido el estudiante tanto en los itinerarios formativos como en su trayectoria laboral. Su denominación es diversa en función del contexto siendo común encontrarnos con referencias como: *career portfolio*, portafolio de los aprendizajes, portafolio europeo de las lenguas, *europass* y diversos portafolios de competencias (Rodríguez Moreno, 2009).

Pero ¿qué competencias son importantes a la hora de planificar un proyecto profesional coherente con nuestro perfil formativo? Para los graduados universitarios las competencias que determinarán el éxito del proyecto profesional van desde poseer y comprender los conocimientos propios del área hasta la aplicación práctica de los mismos en el contexto profesional, siendo fundamental, asimismo, el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que pueden ser generalizados a cualquier entorno laboral (competencias transversales o *soft skills*).

Estas competencias son fundamentales en el desarrollo de un proyecto profesional congruente con las demandas del mercado de trabajo. Y es que, para acceder y desempeñar una ocupación no basta con adquirir los conocimientos técnicos y teóricos del ámbito, sino que es necesario poseer una serie de habilidades transversales que puedan aplicarse a otros empleos y que permitan resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible.

Ahora bien, el análisis del grado de adquisición de las competencias anteriormente citadas requiere que los graduados dispongan de los instrumentos adecuados para tal fin.

Es necesario un buen diagnóstico inicial que defina las acciones necesarias para fomentar el desarrollo, si es el caso, de competencias, habilidades, actitudes, valores y conocimientos, analizando exhaustivamente las características de cada perfil profesional (Climent y Navarro, 2010).

En este sentido, el “balance de competencias”, como técnica que permite analizar las propias capacidades personales, constituye un método de autoanálisis de competencias, actitudes, intereses y motivaciones profesionales para la puesta a punto del propio proyecto profesional (Alberici y Serreri, 2005). Entre sus beneficios, destaca la actualización de las propias competencias, el conocerse profesionalmente a uno mismo, la puesta en marcha de un proyecto profesional coherente y la definición clara de los medios para lograrlo.

5. CONCLUSIONES

La orientación profesional ha de considerarse como un eje transversal del curriculum donde se integren los diferentes agentes educativos, entendiéndose como un proceso educativo que favorece la elección, formación y ejercicio profesional responsable y cuyo objetivo se construye a partir de la autodeterminación del sujeto en la toma de decisiones profesionales.

El acceso a un empleo es un proceso que necesariamente ha de planificarse con tiempo, rentabilizando al máximo las posibilidades y recursos de los que se disponen. La formación universitaria ha de responder a tal exigencia incluyendo la gestión del proyecto profesional en el curriculum y proporcionando a los graduados las herramientas necesarias para construir su propio itinerario profesional. Esto le permitirá alcanzar un alto grado de control sobre su vida profesional, en el contexto de un mercado laboral complejo, cambiante, agresivo e incierto.

REFERENCIAS

- Alberici, A., y Serreri, P. (2005). Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias. Laertes.
- Badenes, I. (1994). Programas para la inserción laboral de los universitarios. Universidad de Valencia.
- CEDEFOP. (2014a). Navigating difficult waters. Autor.

- CEDEFOP. (2014b). La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales. Crisis económica, exclusión social y carreras profesionales inciertas: la orientación permanente da respuesta a un triple reto. Autor.
- Climent, J. A., y Navarro, Y. (2010). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 165-177.
- Collazo, B. (2009). La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación.
- Consejo de Europa. (2008). Resolución sobre el fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-319, 3-12-2008, 4-7.
- García Manjón, J. V., y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(46), 1-12.
- González López, I., y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(15), 299-315.
- González Lorente, C., y Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183.
- Herr, E. L., y Cramer, S. H. (1995). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan*. Harper Collins.
- Juvier, M., Trujillo, P., Cobas, P., y Marchena, G. (2015). La orientación profesional: indicador de eficiencia en la formación de profesionales. *Edumecentro*, 7(4), 178-195.
- Lent, R. W., Hackett, G., y Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311.
- Mora, N. (2000). La Universidad y su función de transformación social. Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Pastor, J. M., y Peraíta, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 252-266.

- Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 31-62.
- Rodríguez Moreno, M. L. (Coord.). (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Como hacer puentes entre la universidad y la vida activa*. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L., y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 179-192.
- Romero, S. (1999). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. *Alertes*.
- Salmerón, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora digital*, 2, 1-18.
- Sánchez García, M., Manzano, N., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- Sobrado, L. M., y Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Suárez Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90-110.
- Valls, F. (2001). Pasado, presente y futuro de la orientación profesional. En J. Álvarez Hernández (Ed.), *Orientación Profesional. Tránsito a la vida activa* (pp. 9-22). Grupo Editorial Universitario.
- Vieira, M. J. (2009). El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy.

CAPÍTULO 51

POLÍTICAS DE AUSTERIDAD, DISCURSO DEL MIEDO Y REFUGIADOS AL SUR DE LA UNIÓN EUROPEA³⁸

Adrián Neubauer Esteban

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea se encuentra en un momento histórico de gran controversia e incertidumbre que enfrenta sus intereses económicos a sus valores intrínsecos. Durante la crisis de 2008 se llevaron a cabo políticas de austeridad y recortes en los servicios sociales (sanidad, educación, atención a la dependencia, sectores vulnerables...) que afectaron especialmente a los países del sur de Europa (González y Guillén, 2018). Pese a que pueda parecer lejano, esta cuestión sigue muy presente en nuestros días, afectando de forma significativa a los servicios sociales europeos, y con ello al procedimiento por el cual se reconoce la condición de refugiado. De tal modo, en este artículo abordaremos de forma sistémica algunas barreras a las que se enfrentan las personas que solicitan asilo para acceder a la condición de refugiado. Para ello, atenderemos a una doble dimensión interrelacionada y complementaria, siendo la primera de ellas la de la Unión Europea y la segunda en clave nacional de los Estados miembros del sur, en concreto de España, Grecia e Italia.

Sin embargo, antes de ello es preciso conocer cuál es el escenario actual en la Unión Europea en términos económicos, políticos y solicitudes de asilo. Con respecto al primero de ellos, hasta antes de la pandemia del COVID-19, se esperaba que el Producto Interior Bruto (PIB) de la zona euro creciera un 1,2% en 2020 (Comisión Europea, 2020), sin embargo, estas previsiones serán mucho menos optimistas tras la imparable expansión del virus, lo que podría incluso derivar en una nueva recesión. En cuanto al número de personas que se encuentran en situación de desempleo, el 26,8% padecen esta terrible situación (Eurostat, 2019a), unas cifras que no parecen mejorar en un futuro cercano.

³⁸ Este trabajo ha sido financiado por la Fundación del Banco Sabadell mediante las Ayudas predoctorales a la Investigación 2019.

En términos político en las recientes elecciones de 2019 se produjo un hito histórico, pues los dos bloques que gobernaron tradicionalmente el Parlamento Europeo, el Partido Popular Europeo y los Socialistas y Demócratas, perdieron la mayoría absoluta de la que habían gozado hasta entonces. Por el contrario, los partidos de la “nueva extrema derecha” representan el 10% del Parlamento Europeo, una cuestión sobre la que incidiremos más adelante en clave nacional. Para acabar con este bloque introductorio, en 2018 la Unión Europea recibió 638.200 solicitudes de asilo, principalmente de población siria, afgana e iraquí (Eurostat, 2019b). La mayoría de las solicitudes fueron realizadas a Alemania (28%), Francia (19%) y Grecia (11%), aunque tan solo al 37% de las personas solicitantes se le concedió la condición de refugiado en primera instancia y al 38% tras un recurso (Eurostat, 2019c).

2. MERCADO, SEGURIDAD NACIONAL Y DERECHOS HUMANOS

Adentrándonos en la cuestión específica que atañe a este artículo, vamos a analizar cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la Unión Europea con relación a la concesión de la condición de refugiado. No obstante, la complejidad de esta cuestión requiere plantear un escenario multidisciplinar e interrelacionado, por lo que abordaremos estas cuestiones de forma breve y concisa.

En primer lugar, Fernández (2018) y Pou (2018) han criticado la falta de una política migratoria común entre los Estados miembros, debido a la fuerte reticencia de los Estados-nación a ceder su soberanía en esta materia a la Unión Europea. Esto ha desencadenado una serie de fenómenos nada desdeñables que no deben pasar desapercibidos. Para empezar, la mayor parte de los esfuerzos por parte de los Estados va destinado a proteger sus fronteras nacionales, amparándose a menudo la seguridad nacional y la de sus ciudadanos. Por otro lado, la falta de poder que tiene la Unión Europea para que los Estados miembros acepten solicitudes de asilo plantea un escenario muy desigual en el continente. Mientras este organismo supranacional propone cupos para la distribución de la población refugiada en territorio europeos, el cumplimiento de estas recomendaciones queda supeditada a la buena voluntad de los Estados. De este modo, la solidaridad y el compromiso humanitario en la Unión Europea varía notablemente. Por ejemplo, Polonia rechazó cerca del 80% de las solicitudes de asilo en 2018, unas cifras radicalmente diferentes a las ofrecidas por Finlandia y Eslovaquia, quienes concedieron

la condición de refugiado a más de la mitad de las personas que lo solicitaron (Eurostat, 2019c).

Debido al considerable aumento en la seguridad fronteriza y al elevado número de solicitudes rechazadas por parte de los Estados miembros se da una situación del todo rocambolesca y contraria al deseo de la Unión Europea. Aquellas afortunadas personas que lograron alcanzar el territorio europeo y esquivar la muerte o la explotación aguardan impacientes una respuesta que arroje luz a su incierto futuro. Durante el tiempo que el proceso tenga lugar estas personas han de tener garantizados sus derechos en el país de llegada, aunque en muchas ocasiones no sean sus lugares de destino, es decir, que sean meras puertas de entrada o de transición hacia países como Alemania o Suecia (Mazzei, 2018).

Para terminar con los principales desafíos a los que hace frente la Unión Europea a la hora de otorgar la condición de refugiado a los solicitantes de asilo, hemos de tener en cuenta la presión que ejercen los poderes económicos sobre esta cuestión. Uno de los derechos que adquieren las personas refugiadas en algún Estado miembro es la libre circulación en el Espacio Schengen, lo que en otras palabras le confiere el derecho a trabajar y residir en cualquiera de ellos. Payero (2019) nos alerta de que una de las principales razones por las que este organismo supranacional no acepta más solicitudes de asilo es por su afán de proteger el buen funcionamiento del mercado interior. Bajo este supuesto la Unión Europea se posicionaría claramente a favor de un enfoque economicista en detrimento de los derechos humanos. No obstante, debemos recordar que mientras algunos países europeos necesitaron mano de obra no cualificada tras el final de Segunda Guerra Mundial la población inmigrante era bienvenida, pero en tiempos de incertidumbre, tras la crisis económica de 2008 parece no haber lugar para ella (Cavounidis, 2013; Bettin y Cela, 2014).

3. PRESIONES EMERGENTES Y ELECTORALISMO EN LA POLÍTICA NACIONAL

Si bien anteriormente nos ocupamos del contexto de la Unión Europea, en este apartado haremos lo propio ofreciendo una panorámica global de algunos Estados miembros del sur. Para empezar, los países mediterráneos hacen frente a unas elevadísimas tasas de desempleo. En 2018 el 40,5% de los griegos entre los 20 y los 64 años carecía de trabajo, unas cifras muy similares a las de Italia (37%), aunque las de

España eran más favorables (33%) (Eurostat, 2019a). Esto lleva a los Estados-Nación a buscar soluciones desesperadas para proteger el estado del bienestar, lo que ha puesto en serio riesgo las pensiones de las personas jubiladas en España e Italia, donde el gasto en esta partida económica es considerable.

Ligando lo anterior con las personas solicitantes de asilo, la inversión en servicios sociales se ha visto muy mermada en los últimos años (López Pereira, 2018), haciendo que esta población haya sido privada de ciertos derechos como el de una vivienda digna en los campos de refugiados de Grecia. No obstante, los menores de edad han sido los más afectados por ello, pues también se han visto desprovistos de su derecho a la educación. Además, el incremento sinigual de llegadas de menores de edad no acompañados han puesto en jaque a los servicios de protección de menores de estos países. En el caso de España, los centros destinados a estos niños y niñas, mayoritariamente de sexo masculino, se han visto colapsados y han demostrado la incapacidad por parte de la Administración para responder con plenas garantías a las demandas y necesidades de estos menores (Mendoza y Belarra, 2017; Andrés, 2020).

Esta coyuntura de desosiego social ha sido aprovechada con gran éxito por los partidos políticos de “nueva extrema derecha” europea, que han visto cómo su presencia en la escena pública se ha disparado en los últimos años. Uno de los argumentos retóricos que emplean VOX (España), Liga Norte (Italia) y Amanecer Dorado (Grecia) es la de asociar a la población inmigrante con delincuencia, con menos oportunidades de futuro para los hijos de la ciudadanía nacional y con un riesgo para la seguridad nacional. De tal modo, se construye un ideario social en el que la población de acogida comienza a sentir miedo ante la llegada de “extraños” (Vargas, 2018), es decir, se polariza el discurso y se produce una distinción, una disputa, entre “ellos” y “nosotros” (Izaola y Zubero, 2015).

Como consecuencia, ha aumentado la presión en la política nacional, por lo que partidos tradicionalmente más moderados o progresistas se han visto empujados a endurecer su discurso contra la inmigración para no perder apoyo en las urnas. En el caso de España, a menudo los menores de edad no acompañados son sometidos a un examen para comprobar su edad, aunque acrediten documentación legal que así lo demuestre (Fernández-Ramos, 2019). Otro ejemplo de ello es el caso del barco “Aquarius”, al que el Estado español concedió ayuda humanitaria y le permitió desembarcar en costas valencianas. Sin embargo, dos años más tarde, tan solo 4 de los 64 casos analizados (de los 630 que llegaron a España) recibirán la condición de refugiado. Algo similar a lo que

sucede con las concertinas de la valla de Ceuta y Melilla, o con las devoluciones en caliente con Marruecos. Así, estos partidos de tradición progresista se debaten entre abogar por el derecho internacional en materia de derechos humanos y sus valores ideológicos, o bien, ser reelegidos en las próximas elecciones.

4. CONCLUSIONES

A modo de cierre, más allá de describir y reflexionar sobre las barreras que se encuentran las personas solicitantes de asilo para disfrutar de la condición de refugiadas, queremos presentar algunas propuestas de ámbito europeo y nacional para futuros próximos que deberán hacer frente la Unión Europea y sus Estados miembro, debido entre otras razones al cambio climático (Wihtol, 2016).

Debemos señalar tres pilares clave sobre los que ha de sustentarse la acción de la Unión Europea en los próximos años. En primer lugar, deben crearse mecanismos más ágiles y sencillos para resolver las solicitudes de asilo con las máximas garantías, de modo que los tiempos de espera y la carga burocrática se reduzcan. También es importante promover los valores europeístas (que no eurocéntricos), tales como la solidaridad y los derechos humanos. Por otro lado, los Estados-nación deben ceder soberanía a la Unión Europea en materia de migración, de modo que se pueda elaborar de forma consensuada y democrática una política común basada en estos valores.

Asimismo, el buen funcionamiento del mercado interior debe quedar relegado a un segundo plano cuando se trate de proteger la dignidad humana, pues éste es el valor ulterior que toda persona posee. En sintonía con ello, se ha de condenar y combatir airadamente contra los discursos xenófobos de la “nueva extrema derecha” europea.

En último lugar, durante las crisis económicas venideras, la Unión Europea debe apostar por medidas económicas más flexibles y que den más margen de maniobra a los países más afectados. Esta idea es expresada con suma facilidad y nitidez por Slavoj Žižek y Alexis Tsipras (2014), quienes afirman que no se puede pedir más leche a una vaca que no tiene para comer.

Además, debemos tener en cuenta que las dos recomendaciones destinadas a los Estados-nación son complementarias e interdependientes de las europeas. No obstante, los gobiernos nacionales han de reforzar la inversión en servicios sociales, especialmente en aquellos destinados a los sectores más vulnerables, como son las mujeres, los inmigrantes, las personas con discapacidad y los menores. En el caso de los solicitantes

de asilo, se da la peculiaridad de que padecen una doble discriminación, por su colectivo y por su procedencia inmigrante. En el caso de los menores, siempre debe prevalecer su condición de niño o niña por encima de su situación legal, algo hasta ahora no es respetado por los Estados (ONU, 1989). Para terminar, los partidos de tradición progresista europeos corren el riesgo de verse sumidos en la corriente discursiva de la “nueva extrema derecha” europea, por lo que es urgente que adopten posicionamientos críticos sobre los sus discursos xenófobos.

Llevar a cabo estas medidas tendría un calado y una repercusión de grandes magnitudes económicas, demográficas, políticas y sociales. Sin embargo, sería negligente pensar que podremos dar la espalda a este debate en los próximos años. Mientras tanto, millones de personas siguen viviendo su Odisea particular, soñando no con alcanzar la costa griega, algo que ya hicieron, sino en cambiar su personaje en la historia para dejar de ser vistos como lestrigones y convertirse en Homero.

REFERENCIAS

- Andrés Laso, A. (2020). Menores extranjeros no acompañados (mena). *Revista jurídica de Castilla y León*, 50, 7-48. <https://bit.ly/3oUjW8b>
- Bettin, C., y Cela, E. (2014). The evolution of migration flows in Europe and Italy. *Economia Marche. Journal of Applied Economics*, 33(1), 37-63. <https://bit.ly/34DCYaY>
- Cavounidis, J. (2015). Migration and the economic and social landscape of Greece. *South-Eastern Europe Journal of Economics*, 1, 59-78. <https://bit.ly/31S5W52>
- Comisión Europea (2020, 13 de febrero). *Previsiones económicas de invierno de 2020: Fuerzas contrapuestas ratifican un débil crecimiento* [Nota de prensa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_232
- Eurostat. (2019a). *Estadísticas de empleo* [Conjunto de datos]. <https://bit.ly/3mNZX9m>
- Eurostat. (2019b). *Estadísticas de asilo* [Conjunto de datos]. <https://bit.ly/34RRhbU>
- Eurostat. (2019c). *Distribution of first instance decisions on (non-EU) asylum applications, 2018 (%)* [Conjunto de datos]. <https://bit.ly/3jUbLoD>
- Fernández Navarrete, D. (2018). *Historia de la Unión Europea: de los orígenes al Brexit*. Ediciones UAM.

- Fernández-Ramos, M. V. (2019). Niños y niñas no acompañados. Entre la desprotección y la garantía de derechos. *Trabajo Social*, 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.75262>
- González Begega, S. y Guillén Rodríguez, A. M. (2018). Austeridad y reforma del bienestar en la Europa del Sur. Transformación y heterogeneidad institucional. *Papeles de Europa*, 31(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/PADE.62170>
- Izaola, Amaia y Zubero, Imanol (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers: Revista de Sociologia*, 100(1), 105-129. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.649>
- López Pereira, J. L. (2018). El sistema público de pensiones en España, Grecia e Italia durante la gran recesión de 2008. Análisis en perspectiva comparada de reformas y efectos. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 16, 132-152. <https://bit.ly/388PLUJ>
- Mazzei, S. (2018). Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. Riflessioni ed esperienze basate sulla pedagogia di P. Freire. Educación Intercultural. *Teorie, Ricerche, Pratiche*, 16(2), 114-127. <https://doi.org/10.14605/EI1621808>
- Mendoza, K. y Belarra, I. (2017). Menores migrantes en Bizkaia: Entre la protección y el control. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 5(2), 227-259. <http://dx.doi.org/10.25115/riem.v5i2.412>
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989, <https://bit.ly/3mBgEF4>
- Payero López, L. (2019). La Unión Europea ante la gestión de la crisis de los refugiados. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 37(27), 134-156. <https://doi.org/10.7203/CEFD.37.10459>
- Pou, V. (2018). *Hacia el relanzamiento de la Unión Europea. El Brexit y Trump como revulsivos*. Milenio Publicaciones.
- Vargas Palencia, N. A. (2018). Argumentación, discurso y política. *Revista Boletín Redipe*, 4(8), 35-41. <https://bit.ly/2I2JbEK>
- Wihtol de Wenden, C. (2016). Las nuevas migraciones. *Sur* 23, 13(23), 17-28. <https://bit.ly/2I6NFcX>
- Žižek, S. y Tsipras, A. (2014). *El sur pide la palabra: el futuro de una Europa en crisis*. Los Libros del Lince.

CAPÍTULO 52

NO ME QUIERAS TANTO, QUIÉREME MEJOR: EDUCACIÓN IGUALITARIA Y SEXUAL FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Yolanda Rodríguez Castro y Rosana Martínez Román

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la nueva Agenda 2030 que ampara diecisiete Objetivos del Desarrollo Sostenible desde 2015 y teniendo el 2030 como fecha tope para cumplirlo, la educación igualitaria y la educación sexual, se incluyen en el objetivo 3 que consiste en garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades; y en el objetivo 5 que pretende alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Dentro de este marco se contextualiza esta investigación centrada en evaluar la violencia de género que experimenta el colectivo adolescente.

Recientemente la violencia de género en adolescentes está acaparando el foco de atención de la comunidad científica por ser una de las problemáticas más graves a nivel social (Rodríguez et al., 2017). La violencia en las relaciones de pareja entre el colectivo adolescente, también conocida como *Teen Dating Violence*, es definida como “la amaneza o el uso del abuso físico, sexual o verbal por uno de los miembros de la pareja sobre el otro” (Anderson y Danis, 2007, p. 88). Y se caracteriza porque sucede en una relación afectiva y/o sexual íntima entre jóvenes con distintos grados de formalidad (Vagi et al., 2013) que no tienen una relación de convivencia, ni hijos/as en común, ni relaciones jurídicas ni económicas vinculantes (Shorey, et ál., 2008; Viejo, 2014).

Este tipo de violencia en las relaciones de pareja adolescentes es ejercida de múltiples formas y manifestaciones, así como con diferentes grados de gravedad (Rodríguez y Alonso, 2015), esto implica que, para poder identificar correctamente las situaciones de violencia en las relaciones del colectivo adolescente no es suficiente con evaluar únicamente las agresiones físicas y/o sexuales sino que se deben tener en cuenta otras formas de violencia como son la violencia verbal o las amenazas (Rodríguez et al., 2017).

La violencia de género tiene tres dimensiones que interactúan entre sí: la violencia estructural (social), la violencia interpersonal (directa) y la violencia simbólica (Díaz et

al., 2009). En este estudio nos centraremos en la violencia interpersonal, por ser este tipo de violencia la que ocurre en el marco de las relaciones de pareja y/o expareja. Así, la violencia interpersonal está formada por tres tipos de violencia: la violencia psicológica/emocional, la violencia física y la violencia sexual, y suelen presentarse de forma gradual o conjunta en las relaciones de pareja caracterizadas por la dominación del hombre/chico sobre la mujer/chica (Mora y Montes, 2009).

La violencia en las relaciones de pareja de los y las jóvenes surge en una etapa evolutiva crucial como es la adolescencia que se caracteriza por el surgimiento de nuevas relaciones de pareja así como por el inicio de las primeras relaciones sexuales (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). Esta problemática es cada vez más grave, debido a que ocurre a edades cada vez más tempranas, situando los primeros episodios entre los 11 y 17 años (Black et al., 2011).

En cuanto a la prevalencia de este fenómeno, se han llevado a cabo numeros estudios sobre violencia de pareja en el colectivo adolescente, tanto a nivel internacional como nacional, con la finalidad de informar sobre la preocupante incidencia de la violencia de género en las parejas adolescentes.

Para delimitar la prevalencia a nivel internacional podemos apoyarnos en dos revisiones teóricas centradas en la violencia de género en el colectivo de adolescentes. La primera revisión de Jennings et al. (2017) evidencia que la violencia de género en jóvenes afecta entre el 6% y 21% a los chicos, y en las chicas entre el 9% y 37%. También la revisión de meta-análisis de Wincentak, Connolly y Card (2017) en la que identifican 101 estudios sobre la prevalencia de violencia en el noviazgo revela tasas de violencia física que oscilaron entre 1% y 61% y las de violencia sexual entre el 1% y el 54%, obteniendo una tasa general del 20% para violencia física y 9% para violencia sexual.

A nivel nacional, los estudios españoles apuntan prevalencias en una horquilla que van entre el 30% y el 90% de los/as adolescentes que han sufrido violencia de género en sus relaciones de pareja, destacando con mayores tasas la agresión física y la violencia psicológica (Fernández-González, O’Leary y Muñoz-Rivas, 2014; Rodríguez y Alonso, 2015; Viejo et al., 2016). Además, según el último informe sobre *Menores y Violencia de género* del Ministerio de Igualdad (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2020), en España ha aumentado los casos de incidencia de violencia de género en el colectivo adolescente. Los resultados de este estudio evidencian que las chicas adolescentes reconocen haber vivido, alguna vez o con más frecuencia, violencia verbal

(un 16,9%), violencia psicológica (control abusivo por el 16% de las chicas y control a través del móvil por el 13,6%), violencia sexual (un 10,9% de las adolescentes). Y el tipo de relación con el chico que tenía en ese momento, el 15,2% de las adolescentes responde que era su pareja actual. En ese sentido, el 18,8% de los chicos reconocen que han perpetuado situaciones de violencia de género contra sus parejas actuales a través de la violencia física (el 2,4% ha pegado a su pareja), violencia sexual (el 3,1% de los chicos), violencia psicológica (el 3,28% de los chicos reconoce haber enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil a su pareja en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba).

Por lo tanto, actualmente tal y como evidencias los estudios internacionales y nacionales, la violencia en las parejas de adolescentes es un grave problema al que tenemos que enfrentarnos. Debido a que la forma en la que los/as adolescentes se relacionan con sus iguales y su pareja no es más que un mero reflejo de la sociedad actual (Rodríguez et al., 2017). Por ello, el objetivo de este estudio de tipo cualitativo, consiste en identificar, a través de las propias vivencias de los y las adolescentes con sus parejas, si han sido víctimas de violencia de género y analizar en profundidad el tipo de violencia que han sufrido a través de sus relatos en primera persona.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudio de tipo cualitativo está formado por 450 adolescentes del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a Institutos de Educación Secundaria de titularidad pública (Galicia, España). Un 52% son chicas y un 48% son chicos con un rango de edad que va desde los 14 a los 18 años. En relación al lugar de procedencia, el 48% del estudiantado pertenecen a centros educativos del ámbito urbano, y el 52% pertenecen a centros del ámbito semi-rural.

2.2. Procedimiento

Para llevar a cabo el presente estudio, una vez seleccionados los centros, se contactó por e-mail y telefónicamente con las direcciones de los centros educativos. Cuando los Institutos aceptaban participar en el estudio, se visitaba el centro para explicarles la

finalidad y el procedimiento del estudio. Para la aplicación del instrumento, se contó con el consentimiento informado pasivo por parte de la dirección de los centros educativos, la jefatura de orientación y el tutor o tutora. Al alumnado se les explicó el procedimiento y se les garantizó la confidencialidad y anonimato, así como el carácter voluntario de su participación. El tiempo utilizado para responder al cuestionario fue de 20 minutos.

2.3. Instrumento de recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado para recoger los relatos de las situaciones de violencia de género consistía en una pregunta abierta en la que se les solicitaba que a través de una redacción relataran si alguna vez había sufrido violencia en sus relaciones de pareja y que la explicaran. En caso de no sufrirla también se les pedía que relataran algún caso que conocieran de su entorno.

2.4. Análisis de datos

Transcritas las narraciones, con el programa informático de gestión de datos cualitativos ATLAS ti v.7, se ha procedido a su minucioso análisis y codificación, partiendo de un análisis de contenido naturalista (Bardin, 1986). Se llegó a establecer familias de orden superior que a su vez se organizaron en subcategorías. De forma que se han obtenido, tres categorías principales: víctimas de violencia de género, tipologías de violencia y respuestas emocionales y reacciones ante la violencia de género. A su vez, estas categorías se desglosaron en categorías de segundo nivel. A continuación se presentan los resultados en función a la organización de las categorías obtenidas.

3. RESULTADOS

I. Víctima de violencia de género

Esta primera categoría principal de víctima de violencia de género nos ha permitido identificar que del total del estudiantado participante en este estudio más de la mitad se identificaban como víctimas.

Del total de participantes, un tercio se identifican como víctimas de violencia de género. Es decir, un tercio del estudiantado afirmaba ser víctima de violencia de género.

Al analizar el género de las víctimas encontramos que mayoritariamente son chicas frente a una décima parte que son chicos.

En relación al lugar de procedencia no encontramos diferencias destacables ya que del total de chicas víctimas de violencia género el 45% pertenecen al ámbito urbano y el 55% son del ámbito semi-rural.

“He sufrido violencia de género durante más de un curso” (Chica 52, urbana)

“He sido víctima de violencia por mi exnovio” (Chica 30, urbana)

“He sido víctima de violencia por parte de mi anterior pareja” (Chica 36, rural)

II. Tipología de violencia de género

Esta segunda categoría principal de *tipología de la violencia de género en adolescentes* se desglosa en tres categorías secundarias relativas a la violencia física, sexual y psicológica.

ii.1. Violencia física

La tipología de violencia física está visibilizada en el análisis de las experiencias relatadas por el colectivo de adolescentes. Casi un tercio de las víctimas de violencia de género expresaron haber sufrido violencia física por parte de sus anteriores parejas, siendo todas víctimas chicas. Al analizar sus testimonios no se han detectado diferencias en función a la localización del centro educativo.

“En una ocasión estaba hablando con un amigo, se acercó a mí y me dio un bofetón” (Chica 33, urbano)

“Discutimos y él me empujó contra un coche y me hice daño” (Chica 24, semi-rural)

ii.2. Violencia sexual

La violencia sexual es la menos relatada por los y las participantes de este estudio. Solamente 7 chicas adolescentes afirmaron que sufrieron coacciones sexuales por parte de sus parejas. Cabe señalar que cuatro chicas eran de una zona semi-rural y el restante pertenecía al ámbito urbano.

“Me amenazaba con dejarme sino teníamos relaciones sexuales” (Chica 310, semi-rural)

“Siempre me presionaba para tener sexo, aunque yo no quería” (Chica 67, semi-rural)

“Tenía que hacerlo cuando él quería sino empezaban los problemas” (Chica 287, urbano)

ii.3. Violencia psicológica

El tipo de violencia de género más frecuente que nos hemos encontrado en el colectivo adolescente es la violencia psicológica. Más de la mitad de nuestros participantes han vivenciado violencia verbal por parte de su pareja o su anterior pareja. Analizando el género de las víctimas observamos que prácticamente la mayoría son chicas, y una décima parte son chicos. Casi no se han observado diferencias en relación al lugar de procedencia.

“Me insultaba constantemente” (Chica 148, urbano)

“Siempre se metía con mi físico y me insultaba” (Chica 217, semi-rural)

Los celos es otra manifestación de la *violencia psicológica*. Un tercio de los y las participantes afirmaron que han vivenciado celos por parte de sus parejas o ex-parejas. Nuevamente, son las chicas las que mayoritariamente relataron este tipo de situaciones. En cuanto al lugar de procedencia del centro educativo no hemos observado diferencias destacables.

“Si me veía hablar con otros chicos, ya me la montaba” (Chica 143, semi-rural)

“Llegó a pegarse con un amigo mío” (Chica 167, urbano)

El *control* es otro de las tipologías de la violencia psicológica. Podemos señalar que dos tercios de los y las participantes han manifestado ser víctimas de este tipo de violencia por parte de sus parejas o anteriores parejas. Son las chicas, mayoritariamente las que relataron situaciones de control por parte de sus exparejas. En cuanto al lugar de procedencia del centro educativo no hemos observado diferencias destacables.

“Él se metía con mi forma de vestir, no me debaja poner escotes o minifaldas” (Chica 48, semi-rural)

“Tenía que decirle en todo momento donde estaba” (Chica 176, semi-rural)

Y finalmente, también hemos encontrado otra de las tipologías de violencia psicológica que fue el *aislamiento*. Se ha observado que un tercio de adolescentes han sido víctima de aislamiento por parte de su pareja o ex pareja. Siendo las víctimas mayoritariamente chicas. En cuanto al lugar de procedencia hemos encontrado que tres cuartas partes de las chicas de centros de ámbito semi-rural afirmaron sufrir aislamiento por parte de sus parejas.

“Me separó de mis amigas y cuando no podía quedar con él se enfadaba mucho” (Chica 336, urbano)

“Tenía que hablar todo el tiempo con él. Me alejó de mis amigas” (Chica 45, semi-rural)

III. Respuestas emocionales y reacciones de las víctimas de violencia de pareja

En esta tercera categoría principal hemos identificado en primer lugar, las diversas respuestas emocionales que muestran las víctimas ante las situaciones de violencia de género. Mayoritariamente fueron las chicas quienes relataron como se sintieron y como actuaron ante la violencia que sufrían por parte de sus parejas. Solo dos chicos también expresaron como se sintieron. El lugar de procedencia de las víctimas no generó ninguna diferencia destacable.

El *miedo* y la consecuente *pasividad* es una de las respuestas emocionales que un tercio de las víctimas expresaban que sentían después de sufrir algún tipo de violencia por parte de sus parejas.

“Llegó un momento que siempre le tenía miedo” (Chica 16, urbano)

“Siempre tenía miedo de que se enfadara” (Chica 314, urbano)

“El miedo me paralizaba” (Chica 28, semi-urbano)

Otra de las reacciones que se han detectado es la *idealización del amor* en el colectivo adolescente. Se han identificado a cinco chicas que confundían la expresión del amor con las situaciones de violencia que vivían con su pareja. Llevándolas a justificar el comportamiento de su pareja agresora como una forma de amar.

“Pensaba que me quería y que era su forma en broma de decirlo” (Chica 123, semi-rural)

“Siempre lo hacía por amor” (Chica 97, urbano)

En esta tercera categoría principal, también hemos identificado las *reacciones* de las víctimas de violencia de género cuando fueron conscientes de la situación que estaban viviendo. Treinta chicas narraron que mostraron una reacción activa ante la violencia de género que experimentaron que materializaron en terminar la relación y en pedir ayuda a familiares y amistades.

“Cuando por fin me di cuenta, lo dejé” (Chica 102, urbano)

“Se lo conté a mi madre y a mis amigas y me ayudaron” (Chica 142, semi-rural)

“Fue muy difícil, pero se pude cortar de raíz la relación” (Chica 485, semi-rural)

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio consistió en identificar a través de las propias experiencias de los y las adolescentes si habían sido víctimas de violencia de género y si lo fueran, analizar en profundidad el tipo de violencia. Los resultados de este

estudio evidencian que del total del estudiantado participante en este estudio, más de la mitad se identificaron como víctimas de violencia de género, siendo mayoritariamente las chicas las principales víctimas. Resultados que se sitúan en línea con numerosas investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional (Díaz-Aguado et al., 2020; OMS, 2013; Rodríguez et al., 2017).

En cuanto al tipo de violencia sufrida, nos encontramos que los y las adolescentes que han sido víctimas de violencia género manifiestan haber sufrido violencia física, sexual y psicológica en sus relaciones de pareja. Siendo la violencia psicológica, el tipo de violencia más frecuente entre el colectivo adolescente, ya que, más de la mitad de nuestros participantes han sufrido violencia verbal en sus relaciones de pareja, a través de conductas como: celos, control y aislamiento. También hemos detectado que la mayoría de las chicas son las principales víctimas de este tipo de violencia, frente a una décima parte de los chicos. Estos resultados están en sintonía con los resultados del estudio de Díaz-Aguado et al. (2020) que evidencia en sus resultados que el 2,4% de las chicas adolescentes sus parejas las han aislado de sus amistades, el 13,6% y 16% de las chicas, respectivamente, reciben un control abusivo por parte de sus parejas y también les controlan a través del móvil.

En relación a la violencia física, los resultados del presente estudio evidencian que después de la violencia psicológica, este tipo de violencia es la más reportada por las participantes, identificándose a un tercio de las adolescentes como víctimas. Resultados que están muy en línea con la investigación de Rodríguez y Alonso (2015) en la cual se expone que un 18.1% de chicos y 24.4% de chicas han sufrido violencia física en sus relaciones de pareja.

Cabe destacar que el tipo de violencia que menos han manifestado las participantes del presente estudio ha sido la violencia sexual. No obstante, diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional que han medido la violencia sexual en el colectivo adolescente indican tasas para las chicas entre un 9% y un 13% (Kliem, Baier y Bergmann, 2018; Díaz-Aguado et al., 2020; Lau, Nguyen y Markham, 2018).

Este estudio también nos ha permitido identificar las respuestas emocionales y las reacciones de las víctimas ante la violencia de género sufrida. En relación a las respuestas emocionales, hemos encontrado que más de un tercio de las víctimas expresaron sentir miedo, así como la consecuente pasividad después de sufrir algún tipo de violencia por parte de sus parejas. Resultados similares a otros estudios (Díaz-Aguado et al., 2020).

También se ha detectado la visión *idealizada del amor* en el colectivo adolescente, ya que varias chicas confundían la expresión del amor con situaciones de violencia que vivían con su pareja. De hecho, incluso llegaban a justificar el comportamiento de su pareja agresora como una forma de amar. En esta línea, el estudio de Rodríguez et al. (2013) evidencia que las chicas son las que en mayor medida la que manifiestan una visión más idealizada del amor romántico, y que los y las adolescentes más sexistas hostiles son las que presentan mayor aceptación del mito de la vinculación amor-maltrato.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian que la violencia de género en el colectivo adolescente es una realidad que experimentan principalmente, las chicas, en sus primeras relaciones de pareja. De forma que consideramos que una de las herramientas indispensables para promover actitudes igualitarias entre las personas y erradicar la violencia de género, es la prevención a través de la educación sexual basada en un modelo integral que tenga como finalidad ayudar a conseguir el bienestar personal y la calidad de vida (Rodríguez, et ál., 2019). Defendemos una Educación Sexual rigurosa y sistemática que llegue a todas y todos los/as menores en todos los niveles educativos, y que se aborde desde un modelo integral y comprensivo que ayude a todas las personas a situarse en el mundo desde el respeto, la tolerancia y la igualdad.

REFERENCIAS

- Anderson, K. M., & Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence against women*, 13(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1077801206294808>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., & Stevens, M. R. (2014). *The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Summary Report*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Díaz, M., Docampo, G., González, P., Rivera M. & Vilar, A. (2009). A violencia de xénero. *Psicología Clínica: Anuario*, 3, 500-535.

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2020). *Menores y Violencia de Género*. Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/menores_UCM.htm
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D. & Muñoz-Rivas, M. J. (2014). Age-related changes in dating aggression in Spanish high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(6), 1132-1152. <https://doi.org/10.1177/0886260513506057>
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D. & Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons aged 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and violent behavior*, 33, 107-125. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007>
- Kliem, S., Baier, D., & Bergmann, M. C. (2018). Prevalence of Teen Dating Violence in Romantic Relationships among Teenagers: Results of a Representative Survey in Lower Saxony. *Kindheit und entwicklung*, 27(2), 110-125.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde la perspectiva de género*. Servicios Publicaciones Universidad de Vigo.
- Lau, M., Nguyen, S., & Markham, C. (2018). Sexual dating violence among Asian American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), S60.
- Mora, M. & Montes, B. (2009). Aspectos básicos en el estudio de la violencia de género. *Iniciación a la investigación*, 4, 1-13.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. <https://bit.ly/2JSPPwD>
- Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 15-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.235>
- Rodríguez, Y., Carrera, M. V., & Lameiras, M. (2019). Una radiografía del acoso sexual en España. En Blanco Martín, A. (Ed.), *Informe España 2019*. Cátedra José María Patino de la Cultura del Encuentro.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Alonso, P. (2017). Violencia en las relaciones de pareja de adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e*

Investigación en Psicología y Educación, 2, 10-13.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2277>

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168.

Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13(3), 185-194.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.03.003>

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: a review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 633-49.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9907-7>

Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37, 785-815.

Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical Dating Violence in Spain and the United Kingdom and the Importance of Relationship Quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1453-1475.
<https://doi.org/10.1177/0886260514567963>

Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7, 224-241.

CAPÍTULO 53

LA NUEVA IDENTIDAD CIVICA Y EMPRENDEDORA DE LA INFANCIA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA HUMANIDAD Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Nombre Silvia Isabel Vallejo Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

La participación infantil emprendedora ya sea en el ámbito escolar o en el ámbito social, podría suponer un escenario privilegiado para el empoderamiento ciudadano de los niños, las niñas y adolescentes como agentes de cambio en favor de un mundo mejor. Son personas que, actualmente, están adquiriendo y afianzando competencias cívicas y sociales para tomar decisiones en contextos democráticos y así, convertirse en conciudadanos de la denominada aldea global. Además, de este empoderamiento cívico dependerán tanto el devenir humano como la sostenibilidad ambiental.

Los marcos legislativos y recomendaciones multilaterales amparan a los niños y niñas en la construcción de esta nueva identidad social como agentes de cambio y transformación social. Pero podría ser necesario mediante la praxis pedagógica, del desarrollo de competencias que les capaciten para interactuar social y democráticamente, a fin de afrontar los retos de este ya actual periodo de la humanidad: el Antropoceno y su denominada realidad social líquida.

Desde una primera revisión sistemática exploratoria y mediante un preliminar análisis de iniciativas emergentes se pretende mostrar cómo la triada, desarrollo sostenible, participación protagónica de la infancia y la educación para el emprendimiento social se hace manifiesta. A su vez, la existencia de fuentes bibliográficas y experiencias reales, que confluyen en el progresivo empoderamiento cívico infantil de los niños y niñas como agentes de cambio y transformación social, podrían justificar y explicar esta nueva identidad. La innovación educativa podría encontrar en estos fenómenos un nuevo paradigma susceptible de analizar, sistematizar y replicar; pues esta nueva identidad cívica que pudiera ser educable desde modelos de participación protagónica, dado que ya se les considera conciudadanos activos corresponsables.

2. MÉTODO

Consiste este artículo en una primera aproximación a un estudio descriptivo. En acuerdo con Mateo (2016, p.189) se trata de un estudio perteneciente a las primeras etapas de una investigación más amplia, en este caso, centrada en la Educación para el Emprendimiento de carácter social en el contexto del Desarrollo Sostenible.

Siguiendo a Riera-Adrover, J. A et al (2020, p.2), como método, se emplea una revisión sistemática exploratoria, en el ánimo de realizar una primera revisión de los estudios y fenómenos descritos que conectan con la pregunta de estudio y por tanto permitirán la generación de una hipótesis.

En este sentido, la pregunta de estudio para la que se elabora este artículo queda centrada en la cuestión: Desde el enfoque de la Agenda 2030, ¿Existen elementos consustanciales que conecten la nueva identidad cívica reconocida a la infancia con la educación para el emprendimiento social?

A su vez, como hipótesis de este trabajo incipiente se plantea la siguiente: el abordaje de la educación para el desarrollo sostenible conecta estrechamente con la educación para el emprendimiento social siendo necesario el ejercicio de las competencias cívicas sociales, y partir del reconocimiento de la nueva identidad de la infancia

En acuerdo con Jiménez, y Aldana, (2020.p.10), la calidad de este primer sendero exploratorio implica que en la selección de las fuentes bibliográficas y en las experiencias reales detectadas, deben establecerse criterios o variables de elegibilidad que ayuden a concentrar toda la atención y foco de análisis en la pregunta del estudio. Ello redundará en la calidad de la información y su trazabilidad.

Se establecen como criterios de elegibilidad para la selección de fuentes bibliográficas y experiencias documentadas las siguientes:

- Fuentes de información que justifiquen el reconocimiento de los niños y niñas como agentes capaces de participar de forma protagónica en sus contextos (escolar o social) en aras de contribuir al bienestar social y la sostenibilidad ambiental.
- Experiencias educativas de participación protagónica de la infancia en aras del cumplimiento de los ODS y de su empoderamiento como ciudadanos comprometidos.

2.1. La nueva identidad de la infancia: los niños y las niñas: de objetos de protección a sujetos de derechos y agentes fundamentales de cambio

En 2019, se cumplieron 30 años del mayor marco regulador para proteger a los niños y niñas, la Convención de los Derechos del Niño 1989 (CDN). Firmada por 193 países, es un tratado caracterizado por su alta concurrencia y ratificación, pero de notable mejora en su efectividad. La implementación de esta Convención en el seno de los países firmantes ha sido desigual. En España fue impulsora de leyes para proteger a la infancia, y especialmente promotora de una nueva concepción social de los menores de edad. En general, podría decirse que desde que España ratificó la CDN, las personas menores de 18 años, pasaron de ser objetos de protección únicamente, a sujetos de derechos.

Adentrándose en el siglo XXI, una nueva identidad acontece: los niños, niñas y adolescentes (NNA) son ciudadanos activos, pues interactúan en sus entornos haciendo valer sus derechos, promoviendo cambios de conciencia social, generando impactos en sus entornos comunitarios, o defendiendo causas sociales y/o medioambientales por todo el mundo. Sirvan como ejemplos los activismos de la era antropocena, de Malala Yousafzai, Greta Thunberg, Jack Andraka centrados como dice Harari (2017, p.32) en proteger a la humanidad y el planeta de peligros inherentes a nuestro propio poder; y amparo de marcos legales garantistas. Por su parte, autores como Johnson (2018, p.85), concluyen que los menores pueden implicarse en sus contextos sociales o políticos si se les dan espacios seguros para ser escuchados.

En esta misma línea argumental, resulta acertado incidir en la nueva agenda global, la denominada “*Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*” (ONU, 2015), donde se reconoce a los niños y a los jóvenes como agentes de cambio y transformación social. (Resolución A/RES/, art. 51).

2.2. De las competencias sociales y cívicas escolares a la competencia en participación social para llegar a la competencia en emprendimiento social en favor del desarrollo sostenible

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero del Ministerio de Educación del Estado Español, recoge entre sus elementos curriculares, las competencias clave del currículo, siendo las de interés para este estudio, las denominadas competencias sociales y cívicas, y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Con respecto a la competencia sociales y cívicas el texto legislativo alude a ellas en el ánimo de:

“... profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática” (MEC 2015, p.6998)

En lo referido a la competencia denominada sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se cita:

“...implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto” (MEC 2015, p.6999).

Con respecto a la competencia de emprendimiento esta puede diversificarse en sus dos dimensiones, una más de carácter empresarial-comercial y otra más de carácter social, siendo esta última en la que se centra esta disertación. Una modalidad de emprendimiento donde los beneficios sociales, medioambientales o de concienciación cívica son los objetivos; y en donde la finalidad comercial o de consumo no es prioritaria, o sencillamente es un medio opcional más para conseguir los anteriores.

Para los autores como Navarro-Díaz y Vilches (2017, p.83) el emprendimiento social y ambiental antepone el bienestar general a la obtención de ganancias mediante la oferta de productos o servicios que ayudarán a resolver de forma innovadora problemas de las comunidades o entornos.

Por lo tanto, podría extraerse que los niños y niñas pueden ser educados y han de empoderarse progresivamente como agentes que participen activamente en la vida social y cívica en aras de alcanzar propósitos sociales o medioambientales (en este caso contribuir al desarrollo sostenible); siendo todo ello fruto de un proceso de aprendizaje que les permita detectar necesidades, afrontar retos reales mediante la transformación de ideas en actos.

Derivado de lo anterior, todo invita a plantear que entre ambas competencias (las cívico-sociales, y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor) emerge una nueva competencia a considerar, un nexo de unión inherente, un peldaño intermedio, que

conecte estas competencias anteriores con la nueva identidad de la infancia como agentes de cambio y su rol de emprendedores sociales en favor del desarrollo sostenible. Este nexo es la relacionada con la participación real y protagónica de los niños y niñas, fundamentada a su vez en los artículos, 3, 12, 15, 28 y 29 y 31 de la Convención de los Derechos de la Infancia, y mediante procesos en donde:

- Los más jóvenes se convierten en actores sociales a los que hay que consultar y con los que hay que contar, según marcar los textos normativos,
- se respeta su dignidad, generándoles espacios seguros y respetuosos de escucha y acción transformadora,
- se les educa a ejercer sus derechos de forma responsable,
- las miradas adultocéntricas se diluyen dejando paso a la alteridad pedagógica.
- las opiniones infantiles son consideradas, y por lo tanto, se les brinda la oportunidad de experimentar el sentimiento de ciudadanía activa y democrática.

Figura 2.

La competencia en participación y su nexo con las competencias sociales, cívicas y de emprendimiento social para el desarrollo sostenible.



Con respecto a esta participación protagónica, a nivel nacional, Novella et al (2015, p.33-34) mencionan como mediante la participación infantil se construye buenos ciudadanos comprometidos con la mejora del bienestar de los demás (más solidarios), y con el sistema de ciudadanía para que este sea más justo, igualitario o democrático.

Por su parte desde Comisión Europea, el informe Eurydice (2017, p.10), en su ánimo de promover la educación para la ciudadanía en Europa, alude a la importancia de construir una ciudadanía activa y corresponsable mediante la partición en la vida pública y política, y no solo centrada la promoción de la identidad nacional, sino, además, con una transcendencia al contexto global.

Y desde el Comité Español de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019, p.3), Guillén, Robledo, Rodríguez-Moriche y manifiestan que:

“Dar voz y escuchar a la infancia y a la adolescencia es un ejercicio de buena gobernanza, un ejercicio de alteridad democrática, en aras de garantizar sus derechos, posibilitar su empoderamiento y enriquecer la sostenibilidad de los bienes comunes.”

En síntesis, en esta primera aproximación, todo apunta concluir que cuando a los niños, niñas y adolescentes, se les brindan oportunidades para ejercer progresiva y respetuosamente con su proceso madurativo, una participación protagónica emerge ciertos aprendizajes actitudinales, cognitivos y conductuales posibilitadores para:

- diferenciar entre deseos y necesidades, construyendo una ciudadanía más solidaria, comprometida, corresponsable con la sostenibilidad, y empática a nivel social y global,
- aplicar el sentido de la iniciativa y desarrollar el espíritu emprendedor,
- afianzar los valores de convivencia,
- poner en marcha habilidades comunicativas y relacionales,
- ejercer responsablemente liderazgos y trabajar colaborativamente en equipo,
- afrontar frustraciones de forma resiliente (es decir unas veces se gana y otras veces se aprende),
- emplear la creatividad para buscar soluciones y transformar las ideas en actos.

Pero, ¿existen actualmente acciones reales de este tipo donde los menores puedan empoderarse como agentes de cambio y emprendedores sociales? Y de ser viable, ¿ello se promueve desde procesos de participación protagónica infantil y desde el paradigma de la educación para los objetivos de desarrollo sostenible establecido por la UNESCO (2017, p.7). Por cierto, un modelo que propone como necesario:

- **El empoderamiento** de los individuos en aras de actuar ante situaciones de manera sostenible o **participar** en procesos sociopolíticos para impulsar a las sociedades hacia un desarrollo sostenible,
- El impulso de una pedagogía transformadora y orientada a la acción, con unos aspectos característicos: el aprendizaje autodidacta, la participación, la colaboración, el establecimiento de vínculos entre el aprendizaje formal y no formal, entre aspectos fundamentales.

3. RESULTADOS PARA SOSPECHAR:

Se ha realizado un primer ejercicio de conexión hermenéutica entre las recomendaciones de la UNESCO (2017) para fomentar la educación para los objetivos de desarrollo sostenible, y algunas primeras experiencias participativas, conectadas con esta Agenda 2030, donde los alumnos o ciudadanos infantiles son los protagonistas. A continuación, los hallazgos encontrados.

AMBITO	INICIATIVA	VINCULO AGENDA 2030/ODS
INSTITUCIONAL	FUNDACION PRINCESA DE GIRONA (2020) Premio Escuela del Año. Tal y como se explica en su web, el galardón reconoce a centros escolares comprometidos con el desarrollo del talento y la innovación educativa en favor de una sociedad más justa y un mundo mejor. Estableciéndose como criterios de diferenciación para otorgar el premio aquella misión educativa centrada entre otros aspectos los relacionados con la potenciación el talento de los alumnos a través del fomento de la autonomía, la cooperación y el trabajo en equipo, la creatividad e innovación y el liderazgo transformador.	ODS 4 ODS 17
INSTITUCIONAL	PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. “ PRÓXIMA ESTACIÓN: ODS 2030 (2019)	ODS 4

	Se trata de un proyecto experimental de innovación educativa dirigido a los centros escolares promovido por la Comunidad Autónoma de Castilla-León. Con el objetivo puesto en la promoción de la consecución de los ODS. Una innovación educativa, centrada entre otros aspectos, en activar la participación y el protagonismo del alumnado, para formarles como ciudadanos participativos, conscientes, críticos y comprometidos.	
ESCOLAR	AULAS ODS Una propuesta de “Sociolidarios” para acercar los ODS al contexto escolar mediante metodologías de aprendizaje-servicio para, entre otros objetivos, sensibilizar en los ODS y conseguir ciudadanos participativos, conscientes, críticos y comprometidos	sensibilización y participación ODS
CONTEXTO SOCIAL MUNICIPAL: POLA DE LAVIANA (ASTURIAS)	PLAN ARCADIA 2030. Un nuevo plan de movilidad urbana que ha contado en su diseño con la opinión y participación de la ciudadanía, incluida la infancia, dado que una ciudad sostenible requiere de nuevas formas de diseño centradas en las personas. Citado por UNICEF Comité Español (2020) en su web ciudades amigas de la infancia.	ODS 11
CONTEXTO SOCIAL MUNICIPAL: ALCOBENDAS, (MADRID)	UN PLENARIO INFANTIL QUE RECLAMA LA ATENCION “DE LOS NIÑOS HACIA LOS NIÑOS” SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LA AGENDA 2030 EN EL AMBITO LOCAL. Niños que preguntan a decenas de niños para recoger ideas y opiniones destinadas a marcar la senda de los ODS en su municipio, elevarlas al consistorio y a UNICEF Comité Español. Y de la que los medios de comunicación se hacen eco.	AGENDA 2030

4. DISCUSIÓN

Estos primeros hallazgos invitan a indagar y a generar discusión sobre la pertinencia de una nueva competencia *ad-hoc* que haga de nexo metodológico, y vincule las competencias sociales y cívicas, con la competencia de emprendimiento social infantil para el desarrollo sostenible y el papel que concede esta Agenda 2030 a los más jóvenes como agentes de cambio y transformación social.

Esta nueva competencia conectora podría categorizarse como “La competencia de aprender a aprehender la Participación”. Entendida como aquellos conocimientos, destrezas, y actitudes para comprender y ejercer una participación protagónica que busca tanto el desarrollo personal como el logro de un objetivo que impacta en una comunidad o entorno.

Es una competencia dinámica, pues la involucración del participante cambia y evoluciona: tomo conciencia de lo que hago aquí, que puedo aportar y aportan otros, experimento mi recorrido de mejora.... aprendo cosas nuevas, paso a la acción, y genero transformación, para luego evaluar, y autoevaluar, tomo conciencia nuevamente de lo he conseguido participando, tomo conciencia de una nueva necesidad (individual, social o medioambiental), y entonces, la rueda continua...

Figura 2.

La competencia de aprender aprehender la Participación

Competencia de aprender a aprehender la PARTICIPACION



5. CONCLUSIONES

- Existe cierto consenso desde diversos ámbitos normativos y multilaterales para reconocer una nueva identidad y representación social a la infancia como agentes de cambio y ciudadanos participativos activos, comprometidos, corresponsables, y determinantes para la sostenibilidad.
- Esta nueva identidad de la infancia implica un progresivo empoderamiento cívico, donde la innovación educativa puede desempeñar un papel determinante.
- La competencia de aprender a aprehender la participación podría suscitar un nuevo enfoque para lograr aprendizajes que conecten la educación para el emprendimiento social con la educación de los objetivos de desarrollo sostenible, y en donde los menores puedan empoderarse para ejercer su nueva identidad cívica. Abriéndose para ello nuevas líneas de investigación.
- Sin embargo, la triangulación entre educación para el desarrollo sostenible- educación para el emprendimiento social y educación para una participación protagónica centrada en el empoderamiento los niños y niñas desde las competencias cívico-sociales, reclama nuevas oportunidades investigativas a fin de generar nuevas discusiones o establecer dimensiones pedagógicas y estándares evaluables de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ciudades Amigas de la Infancia. (2020, 21 de septiembre). Laviana aprueba un plan de movilidad sostenible contando con la voz de la infancia. UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. <https://ciudadesamigas.org/laviana-plan-movilidad/>
- Comisión Europea (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos de Europa*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-para-el-emprendimiento-en-los-centros-educativos-en-europa-informe-eurydice/educacion-europa/21361>
- Comisión Europea (2017). *Resumen de Eurydice: La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* 2017. http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1
- Harari, Y (2017). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.

- Jiménez, A. y Aldana, E. (2020). Revisión sistemática exploratoria: una perspectiva de la Educación Superior a distancia desde la investigación histórica. *Revista Espacios*, 41 (04), 8-13.
- Johnson, V. (2018). Infancia y adolescencia en el centro: recorridos hacia la centralidad. En A. Llena y A.M. Novella. *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. (85-95). Graó.
- Manchado, R., Tamames, S.; López, M.; Mohedano, L.; D'Agostino, M., y Veiga, J. (2009). "Revisiones Sistemáticas Exploratorias", *Medicina y Seguridad del Trabajo*, vol. 55, nº 216, pp. 12-19. <http://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2009000300002>
- Mateo, A. (2016). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra. *Metodología de la Investigación Educativa*. (187-222). La Muralla.
- MN24h. (2018, 14 de febrero). Los niños de Alcobendas piden más ayudas para placas solares e igualdad en el deporte. Madrid. Norte 24 h. <https://www.madridnorte24horas.com/archivo/ninos-de-alcobendas-proponen-mas-ayudas-para-placas-solares/>
- Navarro-Díaz, M y Vilches-Alonso, J.M. (2017, diciembre 18 y 19). Educación para el emprendimiento: un enfoque social y medioambiental. Simposio internacional: El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI, Universidad de Sevilla, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711604>
- Novella, A.M., Agud, I., Llena, A., y Trilla, J. (2014). La construcción de ciudadanía. En A. M. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, Morata, J. Trilla, I. Agud, y J. Cifre-Mas. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. (pp-29-44). Graó.
- ONU(2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm.25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Riera, J.A., Casado de Staritzky, T., y Campos, J.F. (2020). Revisión sistemática exploratoria: la generación de confianza en mediación. *Trabajo social hoy*, 89. 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7430255>

- Stecyl. (2019, 1 de octubre). Proyectos de innovación educativa: “Próxima estación: ODS 2030”. Proyectos de Innovación. <https://stecyl.net/proyectos-de-innovacion-educativa-proxima-estacion-ods-2030/>
- Solidarios. (2020,). Aulas ODS. <https://aulasods.com/>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje*.
https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Ojetivos_de_Developmento_Sostenible_Ojetivos_de_aprendizaje
- UNICEF (2006). *La Convención de los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF Comité Español (2019). Guía de Instrucciones. *Una ley que da la talla y que valga para toda la infancia y la adolescencia*.
<https://ciudadesamigas.org/documentos/guia-metodologica-participacion-infancia-ley/>

CAPÍTULO 54

UNDERSTANDING HIDDEN GENDER CURRICULUM IN EFL TEXTBOOKS AS CISHETEROSEXISM

Esteban Francisco López Medina

1. INTRODUCTION

Spanish society has undeniably changed in recent decades. A landmark, fifteen years ago, was the Act 13/2005, which legalised same-sex marriages. Later, some other local laws aiming to prevent discrimination on grounds of gender identity or sexual orientation have also been passed.

In this time, it has been suggested that LGBTIQ (lesbian, gay, bisexual, trans, intersexual and queer) realities should be explicitly represented in textbooks of subjects like PSHE (Personal, Social and Health Education). Though a valuable proposal, it doesn't seem to be enough to include such contents in just one subject, which explains why it is important to unveil and condemn the invisibilisation of a significant proportion of the population, both young and adult, as a means towards the effective application of the current Spanish legislation.

2. LEGAL AND THEORETICAL BACKGROUND

Education has been defined in different ways throughout history, highlighting each era's most sensitive interests. As a result, it would be possible to compile a list of terms related to education which, if they were considered as its synonyms, would immediately reduce it. Following García, Ruiz & García (2009), we could think of words such as teaching, learning, instruction or training, among others. As these authors claim, education can be understood as "any permanent process aimed at perfecting the person in their being, knowing, doing and coexisting" (p. 39, my own translation).

In a nutshell, education should be understood as a holistic process in a person's life, affecting every possible aspect. This stance about education is also present in ample legislation at all levels: worldwide, national and regional, from the UN's Universal

Declaration of Human Rights (1948) to the Spanish Constitution (1978) or Spain's current Education Act (LOMCE, 2013).

Accordingly with this spirit, the present laws remark that fundamental rights, education among them, should be exercised “without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status” (UN General Assembly 1948: article 2). Similar expressions can be read in the laws already mentioned.

Focusing on Spain's current Education Act, LOMCE, it lists the following principles as those which must guide educational practices: equal opportunities and rights, inclusion, freedom, tolerance, respect, justice, overcoming discriminations, prevention of conflicts and their peaceful solving, as well as the prevention of bullying and gender violence (Act 8/2013).

It is relevant that LOMCE only modified the previous Education Act, LOE, in its articles but not in its preamble, which is still valid today and states “the awareness of affective-sexual diversity” as one of the education system's targets (Act 2/2006: Preamble, p. 10). This statement being in the law's preamble, despite being legal nowadays, it is only a recommendation rather than mandatory as the articles are. However, it allows us to correctly interpret expressions present in the articles such as this one: the need to prevent and punish the violence any member of the school community could suffer because of their “sexual orientation or identity” (Act 8/2013: article 124, my own translation).

In light of the above, it seems clear that affective-sexgeneric diversity must be an integral part of the education process, not only because of its aim, self-fulfilment, but also to abide by both international and national laws. Besides, as education does not take place exclusively at schools and other formal contexts, but also in non-formal and informal sceneries (García et al., 2009), it is vital that affective-sexgeneric diversity be visible in all possible educational environments and their teaching resources.

Arguably, in Spain, one of the most popular teaching resources in both formal and non-formal education is the textbook. According to Martínez Pose (2019), although they are commonly regarded as “written witnesses of a society's mindset at a specific moment in History” (p. 136, my own translation), they are far from being purely objective and eventually perform five simultaneous functions: symbolic, pedagogic, ideological, social and political. In fact, as long as they are “strategies to materialise the curriculum” (Alves

& Martínez, 2009, p. 87), they are at the intersection of mechanisms of production and reproduction as well as power struggles and politics which take place at schools as a social phenomenon (Torres, 1998).

The most important myth which underpins the planning and working of the education system in capitalist countries is the neutrality and objectivity of the education system, thus of schooling. [...] However, we often forget that the education system and, consequently, education institutions are a social and historical construct. (Torres, 1998, p. 14, my own translation)

If it is true that the school is a historical-social construct, so must be textbooks, which can then be subjected to critical studies. Schoolbooks are one of the several realisations of curricula or, in other words, “the cultural content which educational institutions try to instil among those who interact at them, as well as the effects such content may cause in its receptors” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12, my own translation). Following Escribano (2004), it is possible to understand the curriculum contents realised in textbooks as imposed by the way society and the person is understood by the dominant ideology. This is how the close link between ideology, curriculum, school and textbooks becomes evident.

The conclusion seems clear: textbooks convey an ideology. Though tempted to think they act as if they were microscope lenses helping us to discover even the minimal details of reality, or as telescope lenses to analyse far-fetched realities, the case is they are closer to being virtual reality headsets which select and recreate reality for us.

It can be concluded that teaching resources in general and textbooks in particular do not present reality. Instead, they represent it based on a pool of choices from which they select the contents they actually transmit (Sunderland, 2015). Deepening into what such selective representation means, Sunderland & McGlashan (2015) claim this selection is the right of the powerful, which is why school resources don’t just convey an ideology: they represent hegemonic ideologies. That is why these authors stress that “representation is not just ‘the icing on the cake’, something that simply reflects the world, but rather something that is also socially constitutive: certainly of ideas, perhaps of practices” (Sunderland & McGlashan, 2015, p. 24).

Unveiled how biased and contingent formal education and its resources are, given their role as effective agents of the hegemonic ideology, it can’t be surprising that in schools’ everyday life there are countless unforeseen elements, practices, messages and

results, which the experts usually label as “hidden curriculum”. This hidden curriculum is “a regular and effective element of school experiences” (Vallance, 1989, p.1051, my own translation).

In spite of its dark and vague character, it is also a phenomenon which can be studied by means of its indirect oral, written, visual and performative manifestations (Acaso & Nuere, 2005; Austin, 1962; López Medina, 2020). Focusing on its different thematic contents, it is possible to claim the existence of a hidden gender curriculum:

Group of thought constructs, judgements, meanings and beliefs, assimilated and non-visible, hidden to awareness, which build and determine relationships and social practices of and between men and women. (Lovering & Sierra, 1998: p. 2, my own translation)

When explaining this concept, their authors specify three fundamental components: androcentrism, essentialism and gender polarisation. Albeit constitutive factors of current societies and, as such, reflected in school contexts, these three elements can only explain part of the hidden message about human sexuality conveyed by the education system. López Medina (2020) states the need to complement these messages with the concept of “compulsory heterosexuality” posed by Rich (1996). This way, he claims, the content of the hidden gender curriculum conveyed by schools, outlined in these four ideas, can be labelled with just one word: cisheterosexism (López Medina, 2020).

To conclude, Nemi’s words, which lucidly summarise this section, should be quoted:

Current teaching methods, in general, through textbooks, start from the assumption of compulsory heteronormativity and heterosexism. That is to say, there is a certain maintenance of the hegemonic powers that are reproduced in various social situations. (Nemi, 2018, p. 7)

3. METHODOLOGY

The methodology used to unveil the cisheterosexim present in EFL textbooks has been a combination of quantitative and qualitative techniques. Given its topic, the research may be qualified as educational and documentary, shedding light on the results from gender, feminist and queer standpoints.

In order to sample the books to analyse, the publishing companies to contact were selected. Provided with a market research, their different market shares during the course

2017-2018 were known, which allowed the author to choose those more relevant for the study.

Although it was necessary to commit to silence about the specific details available in this market research, eight different EFL textbook titles, published by three different companies and having the highest market share quotes during that course, were selected.

It was decided to only study the books used in the first and last years of Secondary Education -twelve and fifteen-year-old users, correspondingly-, in order to have a more comprehensive understanding of the messages conveyed by school resources in this educational stage. Similarly, it was decided to only analyse those books students have direct and frequent access to: student's book and workbook. Having all these criteria into account, the final sample was formed by eight first-year student's books, eight fourth-year student's books, eight first-year workbooks and eight fourth-year workbooks, adding up a total of 32 textbooks, distributed as follows:

Burlington Books: *English in Use*, *English World* and *Advanced Real English*.

Oxford University Press: *Mosaic* and *Solutions*.

MacMillan Education: *New Pulse*, *Gateway* and *Beyond*.

The sample compiled, two variables to research were identified: heterosexuality and affective-sexgeneric diversity. With these two in mind, a list of textual and visual indicators was drafted. For example, terms such as husband, wife, mother, father, woman, man, sex, gay, lesbian or homophobia, among numerous others. From a visual point of view, images such as the LGBTIQ flag or exclusively male or exclusively female interactions.

These indicators made it possible to build up a linguistic corpus made up of 58,919 words which, by means of the online tool Sketch Engine, cast light upon messages hidden in the sample textbooks. Later, the most relevant texts contained in this corpus were critically analysed from a queer discourse perspective (Motschenbacher & Stegu, 2013). Given the essential multimodality of current textbooks (Sunderland & McGlashan, 2015), the last methodological step consisted in a critical study of the most relevant images found in the sample, according to the guidelines provided by visual grammar (Kress & van Leeuwen, 2006).

4. RESULTS

The original research extended over four years and its results were described in detail in three chapters throughout 100 pages. As a result, when reducing them to a few pages, selecting the most significant ones is a must. That is why this section focuses only on the terminological results, clear enough about the hidden cisheterosexist curriculum.

Silences sometimes are more telling than words, and this is the first significant result of the study. Although words like heterosexual, gay, lesbian or homophobia, among other labels to refer to queer people³⁹, were singled out as indicators, none of them was ever found in any of the 32 EFL textbooks analysed (López Medina, 2020).

To understand the significance of this fact, it is important to consider the estimations that around 10-20% of the world population could be considered as LGBTIQ (Allen, 1997; Patterson, 1998, cited by Menéndez, 2001). As Sunderland & McGlashan (2015) pointed out, textbooks are the result of a previous selection of contents from a wider choice pool, carried out by the powerful according to the hegemonic ideology. This idea can rightfully explain the silence in the entire sample about queer people, effectively signalling a hidden cisheterosexist curriculum.

It was stated before that textbooks are closer to being virtual reality headsets which recreate reality rather than mirrors reflecting it. The blatant silence about queer people confirms that their representation is actively censored in the process of elaboration of school resources. The question to pose now is, is it possible to come across their indirect representation? This other kind of representation, hard to discover but still true, is present in the textbooks studied and it will be described next.

The combinations of names and surnames was considered significant, as they convey a higher degree of feasibility or reality than isolated proper names, regardless of their designated people being real or fictional. Out of 1,477 such combinations, only 102 name real or fictional people who live beyond cisheteronormativity, which represents 7% of the entire sample. Again, to fully understand queer people's underrepresentation, we should bear in mind estimations about the proportion of LGBTIQ people worldwide.

If, instead of considering the number of times each combination is mentioned, we focus on the combinations themselves, the total number shrinks to just 25, unevenly

³⁹ The term queer is used inclusively, lacking all political connotations, in order to name all those people who live beyond cisheteronormativity, thus overcoming the linguistic and conceptual limitations of the acronym LGBTIQ+.

distributed: the most common names are those of the “allies” —people who are not queer, but publicly support them—, such as Brad Pitt or Johnny Depp. Contrarily, openly queer people, such as Pedro Almodóvar, Oscar Wilde or Frida Kahlo are mentioned only once in the entire sample.

Table 1.

Queer realities represented through proper names (López Medina, 2020, p. 211).

		MAN	WOMAN	GROUP	TOTAL
QUEER		7	2	1	10
QUEER?		5			5
ALILIES		3	7		10
TOTAL		15	9	1	25

When analysing representations, it is not only what is represented that matters but also how it is represented. This is of utmost importance in this case since there is not even one explicit allusion to their queer condition. This renders their representation less effective because they can't be read as people who live outside cisheteronormativity unless the readers, may they be teachers or learners, know it beforehand or, out of curiosity, read up on them (López Medina, 2020).

The analysis of the proper names in the sample allows us to approach other aspects of the hidden cisheterosexist curriculum, the different representation of men and women. 72% of all the mentions are of male combinations of name and surname, while only 28% of them are females. Even more revealing is to study how these mentions are distributed. If the sample is reduced to just the 10% most cited combinations, it is soon revealed that only 10% of such are women, which means most female names record a lower number of mentions than males'.

Accordingly with previous research, it is clear that women are less frequently represented than men (Sunderland, 2015). Moreover, they are also represented anonymously more often than men, as they are commonly referred to as “woman”, “girl”, “mother” or “sister” rather than by their own names.

Beyond isolated names, the mentions of two or three people together also offer a deep insight into messages hidden in EFL textbooks. It can easily be perceived that when such naming is of heterosexual couples, such as Bill and Melinda Gates or Barack and Michelle Obama, men consistently accumulate more mentions than women. Exceptions

are women who are represented as more powerful or important than their male partners, Elizabeth II being a good example when compared to her husband, prince Philip. Occasionally, the variable reality/fiction can also determine which person is more frequently named than the other, such as Shakespeare, more usually named than his creation Hamlet.

In conclusion, the analysis of proper names enhances the understanding of the interaction of variables which condition the decision of representing one person or another. As a result, it can be claimed that the variables of gender, reality and power/prestige interact in such a way as to result in a greater representation of real men with some degree of power or prestige in EFL textbooks (López Medina, 2020). Two sets of examples can make this point clearer: Sir Arthur Conan Doyle is more frequently named (seven times) than his creation, Sherlock Holmes (four times) who, in turn, is more commonly represented than his assistant, Dr. Watson (three times). Similarly, while Walt Disney is mentioned seven times, his creation Mickey Mouse only appears two times in the sample; his female partner, Minnie Mouse, on the contrary, can only be found once in 32 textbooks.

Moving on, the words “discrimination” and “bullying” appear in nine books of the sample, approximately 25% of them. Nemi (2018) highlights that foreign language textbooks are generally written from the perspective of their intended users’ self or, as the names it, the “I”. The schoolbooks analysed here were written having teenagers in mind and, consequently, it can’t be surprising that a heated topic like bullying is present in them.

However, it is baffling that when the concept of discrimination is explained or when the phenomenon of bullying is condemned, textbooks unanimously omit sexual orientation and gender identity as some of the possible reasons why a person could be discriminated or bullied. As a result, they are not only silencing one of the most frequent reasons why some people are effectively excluded, but also legitimising it and, even more, minimising the violence these people are subjected to, eventually reinforcing the homophobia which underpins the cisheterosexist mindset which is instilled in a great number of school resources (López Medina, 2020).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Following Sunderland & McGlashan (2015), the fact that textbooks don't present reality objectively, but rather selectively represent some of its aspects in order to favour a certain message, has been sufficiently explained before.

The fieldwork uncovered explicit and hidden messages present in the sample of EFL textbooks, thus revealing the perspective from which they represent reality. The idea that it is the privilege of the powerful to choose what to represent in school resources (Sunderland & McGlashan, 2015) together with the claims by Lovering & Sierra (1998) have made it possible to decode a range of hidden messages which these last authors named as "hidden gender curriculum".

Although Lovering & Sierra (1998) explained that this specific hidden curriculum affected the lives of men and women and how they relate to each other, this research has allowed us to enrich this idea with the realisation that there is another numerous specific group of people conditioned by it: those who defy cisheteronormativity, generically named as queer in this article.

The concept of "cisheterosexism" (López Medina, 2020) stems from both the sexist messages about women and men and those which silence queer people, thus widening and enriching the original idea of "hidden gender curriculum" (Lovering & Sierra, 1998, p. 2).

This research has unearthed some of the hidden cisheterosexist messages contained in the most popular EFL textbooks at secondary schools in Spain in recent years. These contents can be summarised in the following points (López Medina, 2020):

- They convey and strengthen chauvinist sexism.
- They convey and strengthen compulsory heterosexuality.
- They silence affective-sexgeneric diversity and contribute to its censorship.
- They hide discrimination on grounds of gender identity and sexual orientation, thus contributing to legitimise this kind of bullying.

The factual check of these characteristics, though convenient from a theoretical and descriptive point of view, is not enough. It is necessary to search for the causes they stem from. The most obvious and, probably, superficial of them all is the publishers' fear to lose market share, were their books to break socially accepted norms (Sunderland & McGlashan, 2015).

To fully understand this phenomenon, we may resort to what Generelo & Pichardo (2006, p. 35) name as “stigma infection” (*contagio del estigma*) to refer to the negative consequences those who openly support queer people may suffer.

When applied to companies rather than people, this concept enhances the understanding of publishers’ fear to explicitly represent queer realities (López Medina, 2020): those that dared to do so, would remain blotted for having broken hegemonic Western cisheterosexual norms, consequently sharing infame with the queer people represented by them and eventually facing prestige and economic hazards.

“Stigma infection” (Generelo & Pichardo, 2006, p. 35) allows us to explain these facts; however, it is possible to take one step further. Indeed, albeit less evident than the invisibilisation of queer realities, “stigma infection” remains visible and can, and must be, more deeply explained.

If publishing companies can be affected by this stigma as much or even more than individuals, it is because Western society is not just openly homophobic, it is subtly homophobic, too. To fully understand this statement, the concepts of liberal and institutional homophobia are required. None of them is an open manifestation of explicit aggressions against queer people or their allies, affected by the stigma as well. However, they are still efficient and effective when it comes to discrimination.

Liberal homophobia is, according to Borrillo (2001), the thoughts and actions which support that affective-sexgeneric diversity is a private matter whose explicit manifestations should remain exclusively in private contexts, as the public environment is the domain of normative heterosexuality. On the other hand, institutional homophobia (Pichardo, de Stéfano, Faure, Sáenz & Williams, 2015) explains that this mentality and its consequent actions are an integral part of both public and private institutions.

In short, the pervasive silence about affective-sexgeneric diversity in EFL textbooks can obviously be explained by the publishers’ fear to lose market share (Sunderland & McGlashan, 2015) but, more deeply, by the “stigma infection” (Generelo & Pichardo, 2006, p. 35) based on both liberal homophobia (Borrillo, 2001) and its institutional manifestation (Pichardo et al., 2015).

The facts checked and condemned, and their deep roots exposed, the last logical step remaining is to come up with solutions to this problem. Of course, it is the education authorities that must assess their own policies in order to discover their shortcomings and,

eventually, guarantee that all sorts of people with no distinction at all are included in education processes and their teaching resources.

From an academic point of view, we must put forward criteria and guidelines for these initiatives to be successful. Following Sánchez Sáinz (2019), the aim must be to rethink formal educational actions and their resources from a queer perspective, so that the following may come true at schools:

- Understand privileges and oppressions.
- View education from and for abnormality.
- Make sexualities and bodies visible.
- Make education an affective process in which identities are not unchangeable.

According to this spirit, it is necessary to make queer both teaching resources in general and textbooks in particular (López Medina, 2020). This way, the problems reviewed in this article could be addressed and the rich diversity of human realities represented, thus avoiding silences and their consequent legitimisations and delegitimisations.

So far, long term solutions have been presented. Until they become feasible, we can only stay attentive and look for the “vanishing points” (*puntos de fuga*) of the education system and its resources (Sánchez Sáinz, 2019, p. 97): their cracks, which are real opportunities for us to make visible and legitimate what the system itself consistently silences and minimises.

Regarding EFL coursebooks, their “queer reading” becomes a temporary but powerful tool in the short term, until “queer schoolbooks” become an effective reality.

According to McKee (2009), queer reading consists in “questioning the seemingly orthodox from a standpoint which reckons the weird can be found, hidden, anywhere” (p. 266, my own translation). This practice can be easily performed in current classrooms, but it demands teachers with appropriate training, who can discover the hidden opportunities in the current education system. As a consequence, there is no denying another solution to the problems presented in this article is, necessarily, the training of critical teachers with queer sensitivity (Penna, 2012).

This article has unearthed and condemned Western hegemonic cisheterosexism which, in a hidden but effective way, infiltrates the school system and its teaching resources. Short and long term solutions have also been posed. Proposals which aim to

change the current situation of women and queer people in educational contexts, brilliantly described by Judith Butler (2004, p. 8) in the following excerpt:

In the same way that a life for which no categories of recognition exist is not a livable life, so a life for which those categories constitute unlivable constraint is not an acceptable option.

REFERENCES

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual : aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- Act 2/2006, 3 May, of Education (LOE). BOE number 106, 4 May 2006:17,158-17,207.
- Act 8/2013, 9 December, for the improvement of educational quality (LOMCE). BOE number 295, 10 December 2013: 97,858-97,921.
- Alves, M., & Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-88.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, L., Ruiz, M., & García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea & UNED.
- Generelo, J., & Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- López Medina, Esteban (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* (Doctoral Dissertation). Universidad Complutense de Madrid.
- Lovering, A., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, 7, 1-7.

- Martínez Pose, B. (2019). La representación de la mujer en los manuales escolares de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945). *Investigaciones Feministas*, 10(1), 149-166. <https://doi.org/10.5209/infe.62375>
- McKee, R. (2009). Teoría Queer. *Diccionario de estudios culturales lationamericanos* (264-268). Siglo XXI.
- Menéndez, S. (2001). La diversidad familiar en España: un análisis de su evolución reciente y su aceptación. *Apuntes de Psicología*, 19(3), 367-386.
- Motschenbacher, H., & Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, 24(5), 519-535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy : Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual* (Doctoral Dissertation). Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 10, 15-48.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. In S. Mills & A. S. Mustapha (Eds.), *Gender Representation in Learning Materials* (pp. 19-34). Routledge.
- Sunderland, J., & McGlashan, M. (2015). Heteronormativity in EFL textbooks and in two genres of children's literature (Harry Potter and same-sex parent family picturebooks). *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 17-26.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- UN: General Assembly, *Universal declaration of Human Rights*, 10 December 1948, 217 A (III).

CAPÍTULO 55

ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO SOBRE PROBLEMAS DE ASISTENCIA ESCOLAR: INDICADORES DE PRODUCTIVIDAD Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Mariola Giménez-Miralles, Carolina González y José Manuel García-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La revisión de los diferentes artículos de investigación de cualquier campo de conocimiento es necesaria para comprobar las aportaciones obtenidas en los mismos. Actualmente, existe un número elevado de publicaciones por lo que los estudios bibliométricos resultan provechosos para conocer el estado actual de investigación sobre un tema. Una vez se revisan los documentos, se obtienen unos resultados que sirven como punto de partida para la comunidad científica interesada en dicho campo de estudio.

El presente trabajo se centra en la revisión teórica de las publicaciones realizadas sobre los problemas de asistencia a la escuela, concepto que alude al conjunto de los distintos tipos de ausencias escolares o dificultades generales para asistir o permanecer en la escuela (Coehlo, 2016). Son múltiples las consecuencias desfavorables vinculadas a los problemas de asistencia a la escuela, perjudicando negativamente al progreso y crecimiento personal, social y académico del alumnado que rechaza acudir al centro educativo. El efecto negativo en el rendimiento académico, así como en la vida escolar del estudiante (Hancock et al., 2013) y el aumento de los problemas emocionales y de comportamiento (Lenzen et al., 2013) pueden traspasar la barrera del centro escolar e interponerse en su vida diaria, llegando incluso a provocar un impacto a corto y largo plazo en sus posibilidades de encontrar empleo (Buitelaar et al., 1994, McShane et al., 2004). Entre el 28 y 35% de los estudiantes han sentido en algún momento rechazo a la escuela durante su etapa formativa (Kearney y Graczyk, 2014; Mihalas, 2014).

En el año 2015, la ONU aprueba la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, un hecho significativo que marca el nuevo camino que los países, junto con sus sociedades, deben encaminar para la mejora de la vida de todos los habitantes. Esta agenda consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que encontramos el número 4: alcanzar

una Educación de Calidad, cuya intención principal es que de aquí a 2030 todos los niños y niñas finalicen la etapa de Educación Primaria y Secundaria. A pesar de ello, nos enfrentamos a la problemática del absentismo escolar, de ahí, la relevancia de su estudio.

Las familias y las escuelas deben actuar antes de que el estudiante muestre un absentismo excesivo, problemas intransigentes o comórbidos, tales como el trastorno de ansiedad generalizada, la ansiedad ante la separación de la familia, trastorno oposicionista desafiante, depresión u otros acontecimientos relacionados con los problemas de asistencia a la escuela (Gastaldi et al., 2014; Kearney y Albano, 2004).

El propósito de este estudio radica en conocer la situación presente de la investigación sobre problemas de asistencia escolar ya que, a pesar de haber un estudio bibliométrico sobre este tema realizado hasta el año 2013 (García-Fernández et al., 2016), en los últimos años se ha investigado en profundidad en este campo siendo necesario conocer los últimos avances realizados para continuar con su investigación. Por todo ello, es necesario llevar a cabo una revisión bibliométrica que abarque los últimos años (desde 2014 hasta 2019) analizando la evolución temporal de la productividad, identificando las principales revistas que publican sobre el tema que concierne, destacando los autores y su colaboración, y ofreciendo un estudio del contenido desarrollado en las diferentes líneas de investigación propuestas.

2. MÉTODO

2.1. Unidad de análisis

La muestra estuvo compuesta por 192 estudios, publicados durante el período temporal de 2014 a 2019, y que trataban los problemas de asistencia a la escuela.

2.2. Instrumentos

Durante el período de enero a abril de 2020 se llevó a cabo la fase de investigación bibliográfica y discriminación de documentos, utilizando tres bases de datos: *Scopus* (base de datos multidisciplinar de referencias bibliográficas desde el año 1996 a nivel internacional), *Web of Science* (plataforma que recoge publicaciones desde 1945 para el apoyo a la investigación y reconocimiento de la comunidad científica y tecnológica), y

Eric (plataforma educativa financiada por el Institute of Education Sciences de Estados Unidos).

2.3. Procedimiento

Se realizó una búsqueda bibliográfica en la base de datos *Scopus*, delimitando los años de búsqueda del 2014 al 2019, mediante la estrategia de búsqueda de “school refusal” o “truancy” o “school phobia”, palabras clave localizadas en el título, resumen y/o palabras clave. Dentro de esta se seleccionaron documentos pertenecientes al área *Social Sciences* y *Psychology*. Con relación a la Web of Science y ERIC, se utilizó la misma estrategia de búsqueda acotando también el periodo temporal de 2014 a 2019 y sin delimitar ninguna categoría. En todos los artículos consultados no se excluyó ninguno por el idioma, método de difusión ni tipo de investigación. Es necesario destacar la posibilidad de que, algunos de los artículos revisados, se encontraran en más de una base de datos, por lo que se han contabilizado una sola vez para el cálculo de la productividad total de las tres bases de datos.

Comenzando con la muestra inicial formada por 2543 estudios, se hizo una selección de aquellos que se dedicaban al estudio del rechazo escolar a partir de la lectura del resumen. Después de una minuciosa revisión de los contenidos, descartando aquellos que no permitían su acceso al resumen, ya que con la información obtenida por el título y las palabras clave es limitada, se seleccionaron como muestra final 192 documentos para la realización del cálculo de la productividad total, sin tomar aquellos documentos duplicados en diversas bases de datos (véase Figura 1).

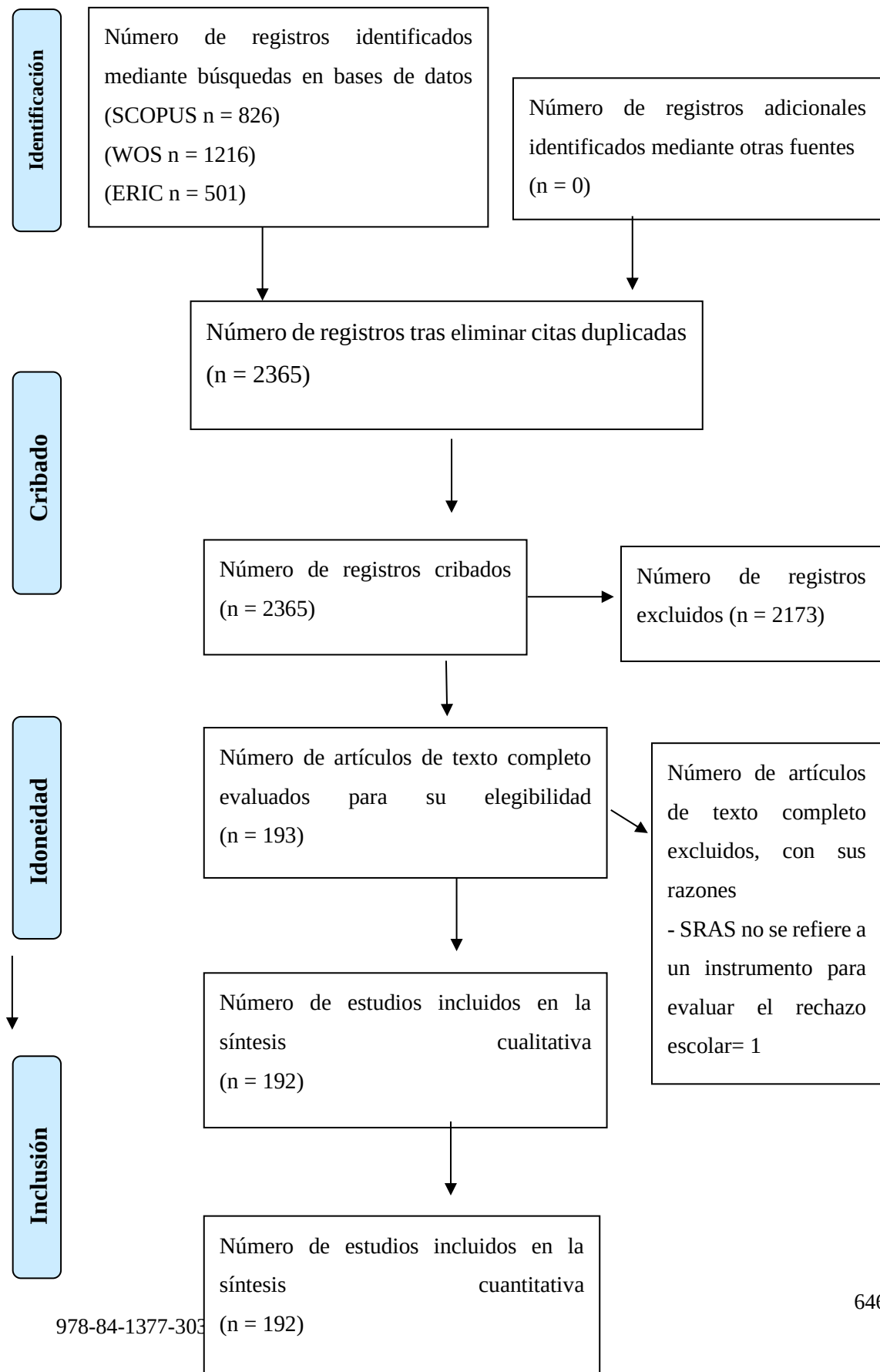
Posteriormente, se implementó el análisis de datos de la muestra teniendo en cuenta las variables: año de publicación (productividad temporal), medio de difusión donde se ha publicado, autor o autores del documento y los instrumentos utilizados, junto con las temáticas de investigación.

2.4. Diseño y análisis de datos

El presente trabajo es un estudio ex post facto retrospectivo según la clasificación de Montero y León (2007). Análisis descriptivos y de frecuencias han sido utilizados para identificar y sistematizar las distintas variables. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS 24.

Figura 1.

Diagrama PRISMA del proceso de selección



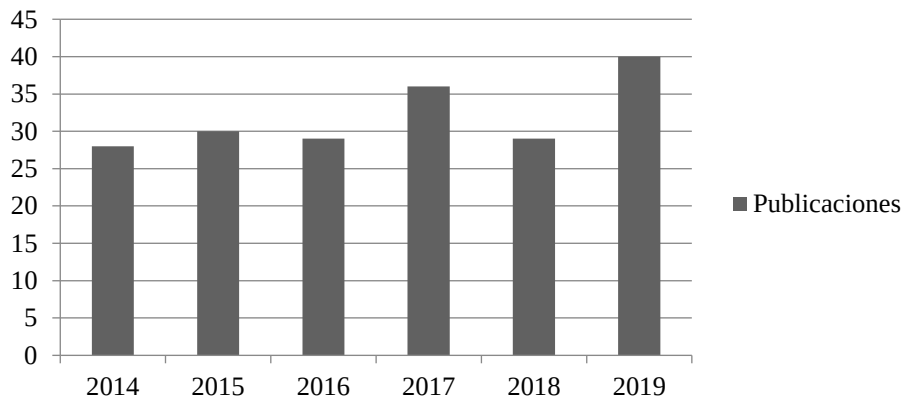
3. RESULTADOS

3.1. Productividad temporal

Se identificaron 192 publicaciones durante el período 2014-2019. Durante este intervalo de tiempo se observa una acentuación de la productividad en el año 2017 y el año 2019, teniendo cierto desnivel en el año 2018. Con relación al análisis de los documentos según el año de publicación (véase la figura 2), el rango de publicación fluctuó entre 28 (14,58%) y 40 (20,83%), siendo 32 el promedio de publicaciones anual. En el período de análisis entre 2017 y el 2019 se publica el 54,69% total analizado, siendo este último año cuando se ha conseguido la mayor productividad con un total de 40 publicaciones.

Figura 2.

Distribución temporal de la producción según el año de publicación



3.2. Productividad por revistas y métodos de difusión

Los documentos que conforman la muestra fueron publicados en un total de 147 revistas. La tabla 1 muestra las 4 revistas con mayor número de artículos publicados sobre el tema de investigación, destacando *International Journal of Environmental Research and Public Health*, revista interdisciplinaria que publica artículos originales, revisiones críticas, notas de investigación y comunicaciones breves de acceso abierto; y *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, revista que enfrenta los desafíos

científicos en los países de habla alemana y apoya el intercambio de información entre científicos y el diálogo con clínicas y profesionales privados. Estas dos revistas se consideran los medios de mayor difusión sobre el tema y Estados Unidos como país de procedencia de estas publicaciones en revistas. Ambas revistas recopilan un total de 10 estudios relacionados con el rechazo escolar. Posteriormente, se encuentran *Frontiers in Psychology* y *Cognitive and Behavioral Practice*, con 4 publicaciones cada una.

Tabla 1.

Revistas con mayor producción, país de procedencia y número de publicaciones sobre el tema

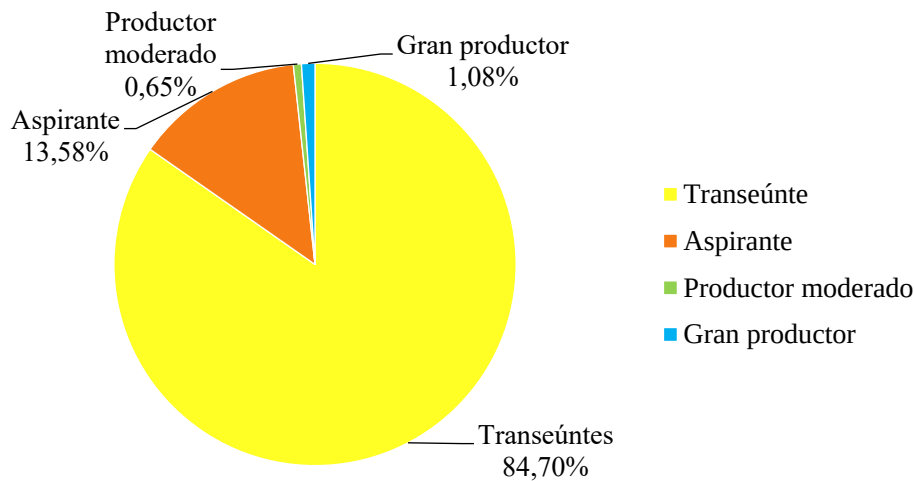
Revista	País	N
International Journal of Environmental Research and Public Health	Suiza	5
Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie	Alemania	5
Frontiers in Psychology	Bélgica	4
Cognitive and Behavioral Practice	Estados Unidos	4

3.3. Productividad por autores

Atendiendo a la clasificación de Crane (1969) se diferencia a los autores según el número de publicaciones en: transeúntes (autores con una publicación), aspirantes (entre 2 y 4 publicaciones), productores moderados (entre 5 y 9 publicaciones) y grandes productores (a partir de 10 publicaciones). Teniendo en cuenta esta propuesta de categorización, la figura 3 presenta que el 84,70% de los autores están clasificados como transeúntes, encontrándose alejados de los aspirantes (13,58%) y grandes productores (0,65%).

Figura 3.

Clasificación de los autores según su producción



Como grandes productores, destaca Kearney con un total de 26 publicaciones centradas en la investigación del rechazo escolar. Le siguen Dembo y Wareham con 22 estudios; y Peltzer y Winters, con 20 publicaciones. La tabla 2 presenta el listado de los autores más productivos sobre rechazo escolar del 2014 al 2019.

Tabla 2.

Autores más productivos

Autores	Publicaciones
Kearney, C.A.	26
Dembo, R.	22
Wareham, J.	22
Peltzer, K.	20
Winters, K.C.	20

Con relación al índice de colaboración entre los autores, los documentos se han clasificado según el número de autores que firman los trabajos, teniendo en cuenta desde estudios realizados por un solo autor hasta estudios realizados por más de cuatro autores. La tasa de colaboración es alta, con 61 publicaciones realizadas por cuatro o más autores. Consecutivamente, se encuentran los trabajos firmados por dos autores, con un total de 41 publicaciones, a los que le siguen los investigadores cuyos trabajos son firmados por un autor (35 casos) y tres autores (31 casos). En menor proporción, están aquellos trabajos realizados por cuatro autores, cuya productividad se localiza en 24 publicaciones.

3.4. Población de referencia

En relación con la muestra empleada por los autores, esta se clasificó teniendo en cuenta las características específicas de la población (véase tabla 3). El 36,45% de los trabajos utilizaron estudiantes en edad escolar o bien, participantes sobre los que no especifica ninguna particularidad. Dentro de la característica de problemas de asistencia escolar se engloban los estudios, análisis y definiciones del término, además de las diferentes pruebas y cuestionarios. El 28,13% restante pertenece a documentos donde aparecen psicopatologías y ansiedad, teniendo esta un 3,13% dentro del mismo porcentaje.

Tabla 3.

Distribución de los documentos las características de la muestra empleada o la población de referencia.

Características	Frecuencia	Porcentaje
Población general	70	36,45%
Problemas de asistencia escolar	68	35,41%
Psicopatologías	48	25%
Ansiedad	6	3,13%

3.5. Instrumentos de evaluación

La tabla 4 recoge los instrumentos de medida de los problemas de asistencia escolar empleados por los estudios que forman parte de la muestra. Cabe recordar que algunos documentos no citaron el instrumento utilizado para la recogida de datos de su estudio. Destaca como el instrumento más empleado para evaluar esta problemática es la *School Refusal Assessment Scale*.

Tabla 4.

Instrumentos de evaluación

Instrumento	Frecuencia
School Refusal Assessment Scale	21
School Refusal Evaluation scale	3
Child and Adolescent Social Adaptive Functioning Scale	2

3.6. Temáticas de investigación

El análisis del contenido de las publicaciones permitió identificar 5 temáticas de investigación (véase tabla 5). Cabe mencionar que una publicación puede estar englobada en más de una categoría, por lo que se ha considerado que cada una de las temáticas no sean excluyentes entre sí. Los resultados mostraron que la temática más prevalente es factores y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar, contenida en más de 132 de los trabajos que forman parte de la muestra estudiada. Con el propósito de conocer las aportaciones realizadas durante los años 2014-2019 en el ámbito del rechazo escolar se realizó una revisión analítica de los contenidos de cada temática.

Dentro de la temática de factores y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar, se identifican artículos sobre problemas asociados de rendimiento académico, autoestima, autoconcepto, y regulación emocional, entre otros. En cuanto al tema de tratamiento e intervención, se encuentran documentos relacionados con planes preventivos, intervenciones con estrategias cognitivo conductuales y tratamientos médicos. Respecto a la temática de psicopatología asociada, se estudian problemas de ansiedad y otros trastornos psiquiátricos asociados. En cuanto a la temática familia y absentismo, estos estudios desarrollan el rol que tiene la figura paterna o materna dentro de la vida del estudiante, los factores riesgo del ambiente familiar y la percepción y/o actitud de las familias con-para sus hijos e hijas. Por último, dentro de las políticas educativas podemos observar diferentes programas educativos preventivos y leyes afines a la asistencia escolar que pretenden disminuir el absentismo.

Tabla 5.

Temáticas de investigación

Temática	Frecuencia	Porcentaje
Factores y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar	132	53,44%
Tratamiento e intervención	41	15,60%
Psicopatología asociada	34	13,77%
Familia y absentismo	29	11,74%
Políticas educativas	11	4,45%

4. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio ha sido analizar los problemas de asistencia escolar durante el periodo 2014-2019 a partir de la búsqueda bibliográfica en tres bases de datos (Scopus, Web of Science y ERIC). Se identificaron 192 trabajos publicados en las tres bases de datos con un promedio anual de productividad de 16,83% estudios, incrementándose la producción a partir de 2019. Los índices de productividad del presente tema de investigación varían entre un 14,58% y un 20,83% creciendo progresivamente la producción con el tiempo.

En cuanto a los autores, son pocos los grandes productores que destacan en este ámbito sólo 5 (Kearney, Dembo, Wareham, Peltzer y Winters) tienen más de 9 publicaciones. En cuanto a los niveles de colaboración entre los autores, predominan las publicaciones realizadas por más de cuatro autores, con un porcentaje de 31,77% dentro del total de documentos analizados.

Respecto a la población de referencia utilizada por los documentos que conforman la muestra, se observó una mayor prevalencia de los trabajos realizados en adolescentes que en niños. Sin embargo, cabe mencionar que esta problemática puede comenzar en los primeros años de escolarización por lo que su estudio en niños resulta fundamental para su prevención y atención temprana (Heyne et al., 2019).

Entre las revistas no se ha detectado un medio de difusión especializado sobre el presente tema por lo que se publica esta temática en gran variedad de revistas del campo de la psicología y la educación e interdisciplinarias.

Por último, cabe resaltar que existen otros indicadores bibliométricos que no han sido tenidos en cuenta en el presente trabajo y que podrían abordarse en el futuro tales como la procedencia geográfica de la muestra analizada o el número de citas recibidas. Otra limitación de este estudio se refiere al hecho de que hubo diversos instrumentos que no aparecían en las publicaciones analizadas y, por tanto, no se incluyeron en los instrumentos de evaluación examinados. En cuanto a las líneas de investigación identificadas, dentro de las temáticas surge una nueva línea de trabajo que no está presente ni mencionada en una revisión bibliométrica anterior sobre este tema (García-Fernández et al., 2016), se trata de las políticas educativas. Esta puede ser una nueva línea de investigación para las próximas revisiones. A pesar de ello, los datos reflejados brindan una representación del estado de la cuestión acerca de los problemas de asistencia escolar durante los últimos años.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados conseguidos, con este trabajo se ofrece una perspectiva en cifras relacionada con los indicadores de productividad y las líneas de investigación más destacadas sobre el tema de los problemas de asistencia a la escuela. A partir de los resultados obtenidos cabe señalar que existe un aumento del interés por este ámbito de conocimiento a medida que avanzan los años. Se espera que el presente trabajo sirva como material de referencia para futuros trabajos que quieran realizar estudios sobre esta problemática.

REFERENCIAS

- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90-91. <https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90>
- Buitelaar, J. K., van Andel, H., Duyx, J. H. M. y van Strien, D. C. (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: A follow-up of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(4), 249-253.
- Coelho, L.S.G. (2016). Rechazo a la Escuela: un Estudio de Caso en Ludoterapia del Comportamiento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 234-245. <http://doi:10.1590/1982-3703001682014>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Delgado, B. y Gómez-Núñez, M. I. (2016). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252541>
- Hancock, K. J., Shepherd, C. C., Lawrence, D. y Zubrick, S. R. (2013). *Student attendance and educational outcomes: Everyday counts*. Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How?. *Cognitive And Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <http://doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 17-28. <http://doi:10.1989/ejep.v7i1.149>
- Grossman, L. E. y Walfish, S. E. (2014). *Translating psychological research into practice*. Springer Publishing Company.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>
- Kearney, C. A. y Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. y Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. Springer US.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., ... y Brunner, R. (2013). School absenteeism in Germany: Prevalence of excused and unexcused absenteeism and its correlation with emotional and behavioural problems. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570-582.
- Mcshane, G., Walter, G. y Rey, J. M. (2004). Functional Outcome of Adolescents with 'School Refusal'. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(1), 53-60. <https://doi.org/10.1177/1359104504039172>
- Melvin, G. A. y Gordon, M. S. (2019). Antidepressant Medication: Is It a Viable and Valuable Adjunct to Cognitive-Behavioral Therapy for School Refusal? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.005>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Thomas, J. M., Lemieux, C. M., Rhodes, J. L. y Ashbaugh-Vlosky, D. (2011). Early truancy intervention: Results of an evaluation using a regression discontinuity design. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1563-1572. <http://doi:10.1016/j.childyouth.2011.03.021>

- Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 12-24.
<http://doi:10.1353/hsj.2008.0005>
- Wimmer, M. (2008). School Refusal. *Principal Leadership*, 8(8), 10-14.

CAPÍTULO 56

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE CORTOS COMO RECURSO DE INCLUSIÓN EDUCATIVO EN EL AULA

Pablo Usán Supervía

1. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales resultan diariamente conocidos entre el profesorado. Cada vez son mayores las dificultades del alumnado de diferente tipo a las que nos tenemos que enfrentar.

Por ello, una forma de trabajarlas es a partir de cortos de video cinematográficos, los cuales pueden servir para aprender de los comportamientos o situaciones visionadas de manera individual o grupal en el aula.

En los últimos años, y con las nuevas tecnologías, los recursos de video y/o grabación del mismo en varios soportes han ganado adeptos indistintamente del área y etapa educativa del alumnado.

Por ello, el presente capítulo ofrece una serie de prácticas educativas con las que potenciar el uso de los cortos en el aula como valor transdisciplinar entre materias y conocimientos pudiendo ser de gran utilidad no sólo para alumnado y docente sino, también, para toda la comunidad educativa.

1.1. Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales

Las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales son dos conceptos que forman parte del día a día en un centro escolar dentro del sistema educativo español. Aunque ambos términos pueden llevar a la confusión o incluso al solapamiento de ciertos procedimientos a nivel operativo y/o curricular, no significan lo mismo. Por alumnado con dificultades de aprendizaje entendemos aquel que precisa determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a desórdenes en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje. Dentro de este alumnado se encontrarían aquellos que presentan dificultades específicas de aprendizaje (dislexia,

disgrafía, discalculia...) así como dificultades por retrasos en el lenguaje dificultades y por capacidad intelectual límite.

Por otro lado, entendemos por alumnado con necesidades educativas especiales a aquel alumnado que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial o trastornos graves de conducta.

Este término, necesidades educativas especiales, pone el énfasis no sólo en el alumnado, sino también en la respuesta educativa que precisa a través de aquellos apoyos, ayudas y adaptaciones necesarios para conseguir su máximo desarrollo posible desde un modelo de escuela inclusiva.

1.2. Inclusión educativa

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) define la educación inclusiva como el “derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”.

De este modo, la UNESCO (2010) aboga por prestar atención a los grupos más vulnerables de la educación buscando el desarrollo personal y académico del alumnado. Para ello, la Unesco diferencia entre 6 grupos de niños/as en situación de exclusión social, recomendando una serie de intervenciones y pautas de actuación: Etnia gitana, niñ@s en la calle, niñ@s trabajadores, pueblo indígena, alumnado de poblaciones rurales y alumnado con discapacidad.

Con respecto a estos últimos, una educación inclusiva verdadera debe garantizar la escolarización de todas las personas en infancia y en aula ordinaria independientemente de tener algún tipo de discapacidad o exclusión.

Echeita (2017) establece varias pautas del sentido de la educación inclusiva:

- Acogida de todo el alumnado sin tener en cuenta sus necesidades educativas especiales ya que todos tenemos igual dignidad y derecho a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía
- Hacer que todo el alumnado se sienta reconocido siendo partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales.

- Suficiencia de estrategias, organización, modos de evaluar, etc., que permitan el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible a todo el alumnado y de forma personalizada; aspecto que no se contempla en la actualidad.

2. CORTOS DE VÍDEO COMO RECURSO EDUCATIVO DE INCLUSIÓN

Una vez englobada la terminología de dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales e inclusión educativa, disponemos a realizar una conceptualización de los cortos como recurso educativo que aglutine a los conceptos presentados anteriormente para su trabajo y potenciación de diverso modo ofreciendo unas pautas de aplicación desigual en el aula; por ello, clave resultará el hecho no sólo de elegir un corto sino, también, de su aplicabilidad en el aula con lo que se desee trabajar en ella.

Tal y como señala OCENDI (2012) “el cine, empleado como fuente de información, permite adentrarse en el estudio de la sociedad, conocer culturas diferentes a la propia (interculturalidad), formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros (nos permite juzgar, ponernos en el papel de los personajes históricos más relevantes y preguntarnos el porqué de sus actos y del devenir del mundo), entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes, normas...”

De este modo, el cine puede convertirse en un recurso educativo a disposición de la comunidad educativa no sólo siendo exclusivo del docente en sus clases.

Según OCENDI (2012), el cine puede actuar como instrumento educativo debido a:

- Su capacidad de educar y formar personas de manera lúdica donde el estudiante no es consciente de estar siendo educado. Tal y como se señala desde el Observatorio, el hecho de ver cine en clases es una actividad no habitual que le vale para y evadirle de sus tareas cotidianas dentro y fuera del aula lo cual aumenta su motivación y participación.
- Puede ayudar al alumnado en la resolución de conflictos mostrándoles el mundo y proporcionando ejemplos de las relaciones que en él se establecen.
- Como elemento o punto de partida del trabajo para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y describir la realidad en la que se haya (Martínez-Salanova (2002)
- Como sustento conceptual, ideológico y cultural, base necesaria para que los alumnos vayan configurando su personalidad (Martínez-Salanova, 2002)

2.1. Ideas para trabajar los cortos en el aula

Algunas sugerencias para trabajar el cine en las diferentes etapas educativas y áreas que se recogen en el Proyecto “Hoy toca cine”, de Teresa Castro Muñoz pueden ser:

Kuentapelis: En la que nuestro alumnado cuenta un video o en una locución de audio qué les ha parecido el clip o película que han visionado, ya sea en el cine, en la tele o en DVD. Aspectos como qué es lo que más les gustó o disgustó, alguna escena o secuencia para recordar o para olvidar, si la recomendarían o no, etc.

Un libro = una peli o dos o tres: ¿Cómo se ha adaptado una novela, un relato, al cine? ¿Cuántas adaptaciones cuenta? ¿Es/Son fiel/es al texto? Desde las asignaturas de lengua castellana o lenguas extranjeras, se puede trabajar el tema de las adaptaciones cinematográficas, con mucho juego en algunos casos, pues cuentan con numerosas y variopintas propuestas.

El cine va a clase: Desde las diferentes áreas o asignaturas podemos encontrar siempre ejemplos para trabajar los contenidos curriculares desde el cine. El cine nos ha proporcionado y nos sigue proporcionando numerosos ejemplos para ello, ya sea desde una óptica real o ficticia, tanto una como otra, nos valen para llevar adelante nuestro propósito. La historia, la literatura, las matemáticas, la música, etc., en el cine.

Mis 50 pelis: Bien con el profesorado, bien con el alumnado, podemos recoger mediante Twitter por ejemplo, los títulos de aquellas 50 (o pueden ser menos) películas que significaron algo, por ejemplo: la que me hizo llorar, la que me indignó, la que me sorprendió, la que me enamoró, mi primera película, mi última película, etc.

Luces, cámara y un valor: Trabajaremos cada mes un valor a través de la proyección de una película y de actividades relacionadas con ella.

Una escena vale más que 1000 versiones: Se pueden realizar diferentes versiones de una misma escena clásica de una peli con los/as escolares, grabarla en video y subirla a Youtube. Compartirla con las de otros centros y disfrutar con los diferentes matices aportados por todos y todas.

¿Rodamos?: Desde diferentes centros podemos trabajar en la realización de una película. Podemos optar por versionar una película existente y cada centro va rodando una determinada escena y luego se une, o por darle un enfoque colaborativo.

Festival de cortos: Rodaremos cortos relacionados o no con el área o asignatura, distribuyendo al alumnado en grupos y cada uno de estos realiza su propio corto. Se puede participar también desde otros centros y compartir el trabajo. Entre todos se puede confeccionar un catálogo de cortos de una asignatura, o con temática libre, etc.

CineClub: A partir de una misma peli vista en el cine, en la tele, etc., podemos verter opiniones, valoraciones en Twitter (podría ser también en un blog, un foro) con un mismo hashtag. Más rico cuanto más gente participe y de diferentes centros y ciudades.

Carteles alternativos: A la vez que decoramos el espacio, confeccionaremos desde Plástica u otras materias, carteles de películas alternativos al original.

Geolocalizando exteriores: Haremos una foto o un video de un lugar que aparece en una película y etiquetaremos dicho lugar (con la foto y/o fragmento de video en el que aparece o con la foto y/o fragmento de video del lugar original) en Google Maps. También se puede realizar a modo de publicación, ya sea en un blog o en una Wiki, la confrontación de imágenes o videos de cómo es un determinado lugar en la realidad y como aparece en la película.

Tweets de película: Elaboramos pequeñas frases de película (no más de 140 caracteres) que se vierten en twitter para dar a conocer mejor el cine entre nuestro alumnado.

Videoteca de clase o de centro: Confeccionaremos una videoteca de clase o de centro, con títulos para cada ocasión, edad, etc.

Habla mudita: Pondremos voces a los protagonistas de una película muda. O bien poner subtítulos a películas que no los lleven (se pueden realizar traducciones de dichos diálogos, fieles al texto o bien realizar parodias del mismo).

Ciclo autor/a: Se realizarán proyecciones temáticas para trabajar un/a director/a, actor/actriz, músico/a, director/a de fotografía, género, temas, etc.

Cinema Paradiso: Vamos a recoger testimonios de nuestros mayores (los abuelos/as de nuestro alumnado) acerca de cómo era el cine en sus tiempos, qué salas habían, cuánto costaba la entrada, la película que recuerdan con más cariño, Confeccionar algo: un diario, un blog, una wiki, etc. con sus recuerdos, fotos antiguas, etc. que recoja todo ello.

Estilos musicales en el cine: Clásica, jazz, pop, rock, folk, reggae, hip hop... Todos ellos emocionantes e incluso desconocidos entre nuestro alumnado, por lo que es una buena ocasión para seleccionar un buen repertorio de diferentes estilos e investigar sobre ellos.

Viaje al mundo en 80 películas: Aquí, proponemos películas para conocer otras culturas, ciudades, países, etc., y así nos servirá también para trabajar la interculturalidad.

Taller de guion cinematográfico: Realizaremos pequeños guiones de cine con posibles representaciones.

Del cine al comic del cómic al cine: Elaboraremos viñetas de cómic con las aplicaciones existentes en la red de determinadas escenas de películas. O bien, llevar al cine (video) escenas de cómics que todavía no hayan visto la luz en el cine

Festival de cine escolar: Seleccionaremos una serie de películas y durante un tiempo pasaremos dichas películas en el centro. El alumnado ejerce el papel de miembros del jurado de este hipotético festival y dan sus premios a la mejor película, al mejor actor, mejor actriz, etc.

Revista de cine: Confeccionaremos con las aplicaciones que podemos encontrar en la red (puede incluir todo tipo de recursos multimedia), nuestra propia revista de cine escolar.

Apadrina un actor o actriz: Trabajaremos un determinado personaje relacionado con el cine: actriz, actor, director, compositor, etc., y elaboraremos un trabajo minucioso acerca de su carrera que se puede plasmar con todo tipo de actividades y propuestas: una web, una Wiki, etc.

Una de cal, otra de arena: Realizaremos o buscaremos y recopilaremos, reseñas o críticas de películas, tratando de encontrar siempre al menos una positiva y al menos otra negativa.

2.2. Algunos cortometrajes sobre necesidades educativas especiales

El portal educativo *Tiching* (<http://blog.tiching.com/>) ofrece 10 cortometrajes sobre educación y discapacidad:

Like stars on hearth (Taare Zameen Par): Se trata de una película muy emotiva que nos cuenta la historia de Ishaan, un niño indio de 8 años que presenta algunas dificultades de aprendizaje y que su entorno parece no comprender. Pero algo está a punto de cambiar cuando el profesor de Arte se fija en él...

Me llaman Radio: Una historia basada en hecho reales que narra la relación entre un entrenador de fútbol de un instituto en Carolina del Sur y Radio, un joven con discapacidad intelectual que abandonó la escuela. La moraleja es muy especial: ¡todo el mundo tiene algo que enseñar a los demás! De 12 años en adelante.

Forrest Gump: Todo un clásico ya del cine, que nos hace pensar sobre lo importante que es darle oportunidades a todas las personas, por muy diferentes que sean, ya que su capacidad de superarse y conseguir los diferentes retos puede acabar siempre por sorprendernos. A partir de 12 años.

Yo soy Sam: Es muy difícil que no se escape alguna lágrima al ser testigos de este relato, en el que Sam (Sean Penn), que sufre una discapacidad intelectual, debe luchar por la custodia de su hija pequeña y defender sus derechos como padre.

Rojo como el cielo: Como consecuencia de un fatídico accidente, Mirco, un niño italiano protagonista de esta historia, sufre una lesión cerebral que le supondrá una ceguera crónica.

Yo también: Laura y Daniel viven una historia de amor, como tantas otras que se han contado en la pantalla grande, pero con una pequeña diferencia que la hace muy especial. Y es que Daniel padece síndrome de Down, lo que hace permite abrir el debate sobre discapacidad y cómo ésta afecta a las relaciones personales. No recomendada para menores de 12 años.

Rain man: El protagonista de esta historia es Raymond, un hombre con Síndrome de Savant, que consiste en un trastorno de espectro autista que se caracteriza por presentar una memoria prodigiosa y otras habilidades inusuales. ¿Es posible memorizar enteros 9000 libros a lo largo de una vida? ¡Imprescindible!

El octavo día: Dos mundos se encuentran en esta película belga, el de Georges (un hombre con síndrome de Down) y el de Harry (un ejecutivo), que no imagina cuánto podrá aprender de Georges. Para estudiantes a partir de 12 años.

Un mundo a su medida: ¡Lo importante no es ser iguales, lo importante es formar un buen equipo! No se nos ocurre una película mejor que ésta para representar esta idea, donde dos adolescentes que se complementan a la perfección aprenderán a superar juntos diferentes adversidades.

Las llaves de casa: La película es una emotiva adaptación de la novela “Nacido dos veces” de Giuseppe Pontiggia, que trata sobre la relación del autor con su hijo discapacitado. Una historia sencilla pero que, sin duda, dejará huella.

3. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El trabajo en el aula por medio de cortos cinematográficos puede resultar provechoso para el aprendizaje de valores en clase que nos acerquen a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales de nuestro alumnado.

Tal es así que la aproximación a las necesidades educativas especiales a través de cortos ayudará a profesorado y alumnado en la asunción de valores que, trabajados desde

edad temprana, fomentarán pautas inclusivas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A través de los contenidos expuestos, otros profesionales pueden acercarse a cómo trabajar los cortos cinematográficos en clase en actividades sencillas a realizar con el alumnado así como determinados cortos con protagonistas a alumnado con necesidades educativas especiales.

Por todo ello, la presentación de este capítulo pretende dotar de ciertas ideas de trabajo en el aula independientemente del área y etapa educativa.

REFERENCIAS

- Castro, T. (2020). *Proyecto “Hoy toca cine”*. Red Internacional de Educación. https://riedu.org/portfolio_page/hoy-toca-cine/
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 1724.
- Martínez-Salanova, E. (2002). Propuestas críticas y creativas para vivir en la nueva sociedad mediática. *Instituto Andaluz de Estudios Empresariales*, 123.

Webgrafía

- OCENDI (2009). La importancia del uso del cine como medio educativo para niños. Observatorio del ocio y el entretenimiento digital. <https://www.ocendi.com/educamedia/laimportanciadelusodelcinecomomedioeducativoparaninos/>
- UNESCO (2009). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (2010). Informe de seguimiento 2010: Llegar a los marginados. París, Francia. [i www.unesco.org/es/efareport/reports/2010marginalization/](http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2010marginalization/)
- UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/inclusioneducacion>
- RED INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: <http://www.rieduacion.org/>
- BLOG TICHING: <http://blog.tiching.com/10peliculasimprescindiblesobreeducacionydiscapacidad/>

CAPÍTULO 57

LA PROFESIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Matarranz García

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años venimos siendo testigos de un fuerte movimiento feminista que reivindica la igualdad de género en todos los niveles sociales y laborales. Que el rol de la mujer tradicionalmente ha estado asociado a tareas de cuidado y de crianza es una evidencia socialmente reconocida (Varela, 2013). Mientras el marido trabajaba fuera de casa, la mujer era quien cuidaba de los hijos, en su caso de los padres, y hacía las tareas domésticas bajo la falsa premisa de la inclinación natural de la mujer hacia los cuidados. En el fondo de esta cuestión sobre los roles asociados al género subyacen los estereotipos de género, entendiendo estos como el conjunto de creencias, prescripciones, reglas, expectativas y atribuciones de cómo deben ser hombres y mujeres (Lobato, et ál., 2016).

En la actualidad la situación de la mujer es diferente, su entrada en el mundo laboral y su consecuente independencia económica han favorecido la emancipación de la mujer con respecto al hombre. Sin embargo, a pesar de los avances de las últimas décadas, en la actualidad la situación del hombre y la mujer no es la misma en todos los niveles de la vida social: en el pensamiento colectivo se sigue asociando el rol de mujer a los cuidados y la crianza, en el imaginario social se sigue pensando que los hombres están más preparados para unas profesiones y las mujeres más preparadas para otras, y el reparto desigual tanto de las tareas domésticas como de cuidados en las familias es la principal causa tanto de la baja participación de las mujeres en el mercado de trabajo como de las desigualdades de hombres y mujeres en el interior de este (brecha salarial, segregación laboral, techo de cristal, feminización de la precariedad) (Campillo y Del Olmo, 2018, pp. 79-80).

Siguiendo a Blanca González (1999) las justificaciones del mantenimiento de esta desigualdad se han centrado históricamente en las diferencias fisiológicas y psicológicas existentes entre ambos sexos, ejemplo de ello sería cómo las diferencias asociadas a la inteligencia explicarían el desigual acceso histórico a la enseñanza universitaria y el

predominio diferencial de tipos de inteligencia justificaría los diferentes perfiles de elección de carrera. De igual modo, la diferente estructura de carácter estaría en la base de las diferencias en el desempeño de profesiones: hombres, ingenieros de camino; mujeres, enfermeras o trabajadoras sociales (p.84).

En pleno siglo XXI afirmar que mujeres y hombres tienen capacidades diferenciadas y, por tanto, mayor o menor idoneidad para distintas áreas de conocimiento resulta anticuado e insostenible y, sin embargo, en la actualidad nos seguimos encontrando con esa brecha de género, de hecho, entre los movimientos educativos para la igualdad de género, están aquellos que tratan de fomentar entre las niñas y jóvenes el interés por las materias vinculadas al área STEM (estas siglas responden al acrónimo de los términos ingleses *science, technology, engineering and math*), dado que en líneas generales “a ellas les va peor en matemáticas que a ellos y su propensión a matricularse en estudios universitarios técnicos es considerablemente baja” (Feito, 2009, p. 2).

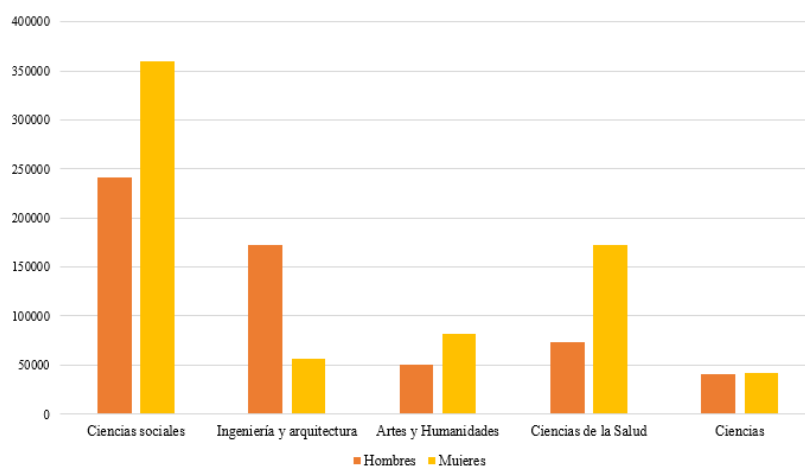
Esta tendencia se apoya, fundamentalmente, en el mantenimiento de las desigualdades de género a lo largo del tiempo que, según Williams y Best, podría explicarse, en parte, por la mezcla de las diferencias biológicas, los roles sociales distintos y los estereotipos diferenciales (1990).

En los últimos años han sido varios los organismos nacionales e internacionales que han mostrado su preocupación y su interés por este asunto, generando políticas educativas que tratan de erradicar las desigualdades de género en educación y el interés de las estudiantes por las áreas de conocimiento STEM. (UNESCO, 2017; ONU 2015, OEI, 2010; MAE, 2018). Dentro de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, la cuestión que planteamos podemos localizarla recogida en el objetivo 4 relativo a la educación de calidad que formula, a su vez, unas metas específicas orientadas hacia el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a la formación y hacia la eliminación de las disparidades de género en educación (ONU, 2015).

Los datos más actuales sobre esta cuestión en la realidad española muestran que, efectivamente, hay áreas de conocimiento con una representación femenina mayoritaria y áreas de conocimiento con una simbólica y escasa representación de mujeres, tal y como se aprecia en la figura 1.

Figura 1.

Estudiantes matriculados en grado universitario por áreas de conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de MEFP.

Vemos, en los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso académico 2018-2019, que esta cuestión sobre la diferenciación por géneros y áreas de conocimiento sigue siendo un asunto de actualidad, con una sobrerrepresentación de mujeres en áreas sociales y sanitarias y una representación escasa en ingeniería y arquitectura.

2. MÉTODO

Una vez realizada la contextualización debemos indicar que este estudio se enmarca dentro del Proyecto I+D+i denominado “La iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales”⁴⁰, entre los objetivos del proyecto uno de ellos plantea “Identificar las relaciones que existen entre la Formación Docente Inicial (en adelante FDI), la iniciación profesional y el buen desempeño del docente novel”, para dar alcance a este objetivo se atendieron tres subobjetivos: (a) Explotar las bases de datos actualmente disponibles sobre elementos y variables que relacionan procesos de DPD y resultados académicos, (b) Identificar las percepciones de los profesores (noveles y expertos) españoles de Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria sobre la FDI recibida para la iniciación al DPD y (c) Valorar los procesos de iniciación profesional docente a través de las percepciones que manifiestan los profesores (noveles y expertos) españoles de Primaria y Secundaria.

⁴⁰ Proyecto I+D “La iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” (EDU-2015-65743-P), concedido y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2016-2019).

Para ello se elaboró un cuestionario compuesto por 25 ítems más una pregunta abierta de carácter cualitativa. Una vez finalizado el proceso de validación del cuestionario, se hizo un envío del cuestionario a todos los centros educativos de España a través de sus correos electrónicos institucionales. En el periodo de tiempo comprendido entre el 15 de enero y el 19 de marzo de 2019 se obtuvieron un total de 1148 respuestas de docentes en activo de centros públicos, concertados y privados, más concretamente:

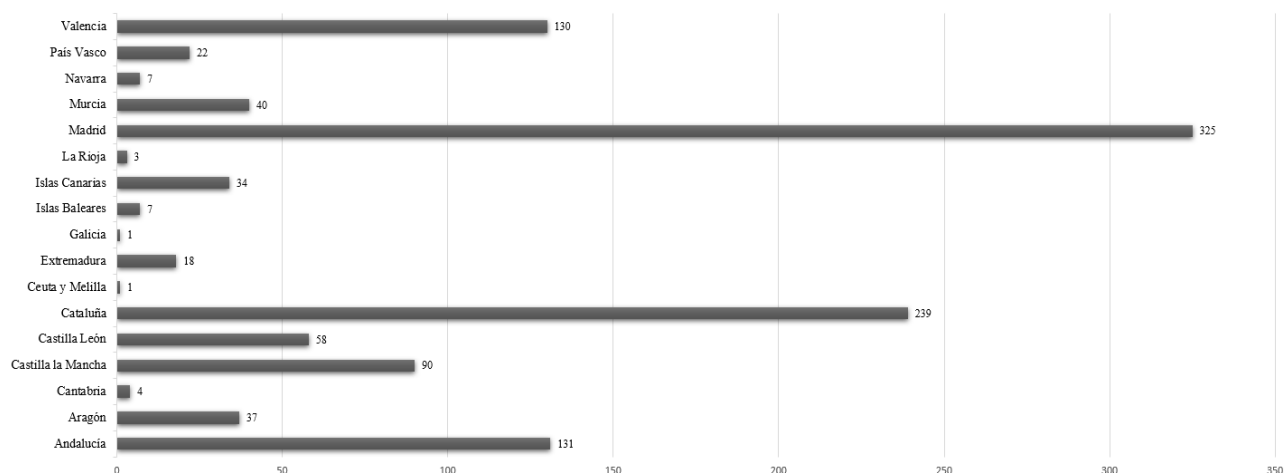
Docentes de Educación Primaria Obligatoria, cuya formación inicial requerida para el acceso a la profesión es la diplomatura en magisterio (3 años) o el grado en educación primaria (4 años).

Docentes de Educación Secundaria Obligatoria, cuya formación inicial requerida para el acceso a la profesión es: licenciatura (5 años) o grado (4 años) de su especialidad, y el máster universitario de formación del profesorado (1 año).

En la Figura 2 podemos observar los datos de participación de docentes por Comunidades Autónomas.

Figura 2.

Docentes participantes por Comunidades Autónomas.



Fuente: Elaboración propia.

Tal y como vemos, las Comunidades Autónomas con mayor representación en el estudio realizado son la Comunidad de Madrid y Cataluña, seguidas de Andalucía y Valencia. Por su parte las que menos representación tienen son Ceuta y Melilla, Galicia y La Rioja.

Nos centraremos específicamente en dos ítems del cuestionario por ser relevantes para la temática que se aborda en el presente trabajo: el ítem 8 sobre la motivación del profesorado y el ítem 11 sobre la formación recibida.

El ítem 8 planteaba la cuestión de la motivación de maestras y docentes en los siguientes términos: “¿Cuál fue tu principal motivación para ser docente? Señala la que más se adapte a tu situación: (1) Tradición familiar; (2) Condiciones laborales; (3) Cambio de carrera profesional; (4); Reconocimiento social; (5) Interés por mejorar la educación; (6) Trabajar con niños y/o adolescentes; (7) Interés por la disciplina a enseñar; (8) Otra”.

En el ítem 11 del cuestionario se planteaba al profesorado una pregunta vinculada con la formación recibida, formulada en los siguientes términos “¿Qué especialidad cursaste del Máster de Educación Secundaria (o de una versión anterior como el CAP)?: (1) No he cursado el Máster de Ed. Secundaria, ni ningún curso de Adaptación Pedagógica; (2) Administración; (3) Biología / Geología; (4) Dibujo; (5) Economía; (6) Educación Física; (7) Filosofía; (8) Física / Química; (9) Formación y Orientación Laboral; (10) Geografía – Historia; (11) Inglés; (12) Latín y Griego / Cultura Clásica; (13) Lenguas Extranjeras; (14) Lengua y Literatura Catalana / Castellana; (15) Matemáticas; (16) Música; (17) Orientación Educativa; (18) Salud; (19) Servicios; (20) Tecnología; (21) Tecnología (Tecnologías Industriales); (22) Otra.

El análisis de las respuestas dadas a ambas cuestiones nos permitirá realizar una aproximación, por un lado, sobre si las motivaciones del profesorado para elegir su profesión tienen ese sesgo de género ya comentado en la introducción de este trabajo y, por otro lado, sobre la formación recibida para su desempeño docente y la diferenciación por áreas de conocimiento. Como vemos, ambos ítems serán analizados desde una perspectiva de género a fin de ayudarnos a indagar y reflexionar sobre la cuestión de la igualdad de género y la reproducción de los estereotipos de género en la profesión docente.

3. RESULTADOS

Para abordar los resultados obtenidos en los ítems descritos, en primer lugar, es necesario recordar que la profesión docente es ejercida, mayoritariamente, por mujeres. Tanto en la tabla 1, como en la figura 3 podemos ver, por un lado, el reparto de profesores y profesoras encuestados según la etapa educativa en la que lleve a cabo su desempeño docente y, por otro lado, el número total de docentes en España según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

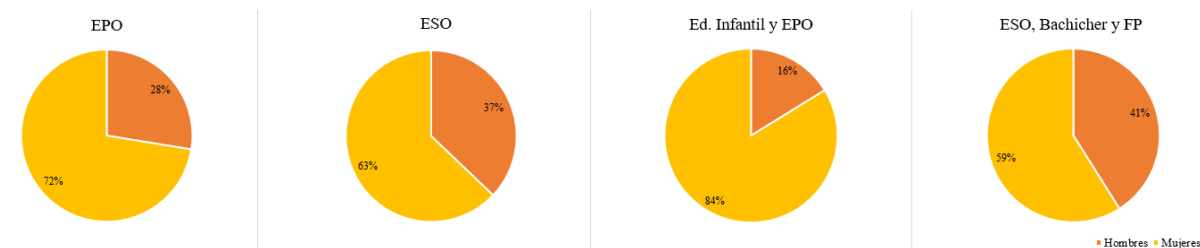
Tabla 1.

Docentes según su actividad educativa.

Profesorado	Participante en la investigación		Totales en España*	
Etapas educativas	EPO	ESO	Ed. Infantil y EPO	ESO, Bachiller y FP
Mujeres	339	427	296067	174804
Hombres	129	252	57407	121645

*Datos del MEFP para el curso académico 2018-2019

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.*Docentes según su actividad educativa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como vemos tanto en la tabla 1 como en la figura 3, el reparto del profesorado confirma que hay un porcentaje mayor de mujeres en la profesión docente. Los gráficos de la izquierda, que recogen los porcentajes de docentes encuestados, muestran un mayor porcentaje de maestras en la etapa de educación primaria que de docentes mujeres en la etapa de la educación secundaria. Si observamos los datos totales en España, correspondientes con los gráficos de la derecha, vemos que si añadimos las cifras de la educación infantil el porcentaje de mujeres es todavía mayor, mientras que si añadimos etapas posteriores a la educación secundaria no se produce este incremento, sino que muy sutilmente (en un 4%) la cifra desciende.

Parece pertinente, en consecuencia, preguntarse cuáles fueron los motivos por los que eligieron desarrollarse profesionalmente en el mundo de la educación, el ítem 8 de la encuesta planteaba esta cuestión. Podemos ver en la tabla 2 los datos obtenidos y en las figuras 4 y 5 la representación gráfica de dichos resultados.

Tabla 2.*Principal motivación para ser docente.*

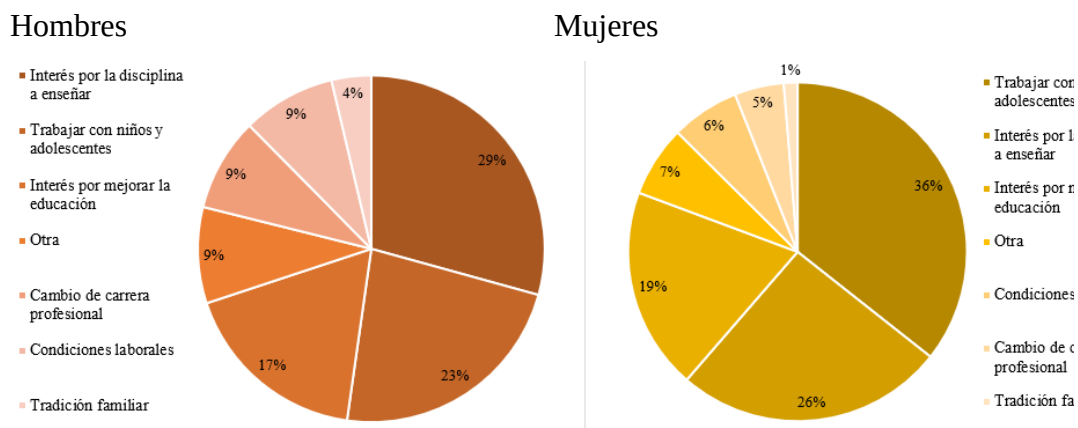
	Mujeres	Hombres
Cambio de carrera profesional	36	33
Condiciones laborales	50	33
Interés por la disciplina a enseñar	197	111

Interés por mejorar la educación	148	67
Trabajar con niños y adolescentes	273	87
Tradición familiar	10	14
Otra	52	34

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4.

Porcentajes de las motivaciones para ser docente por género.

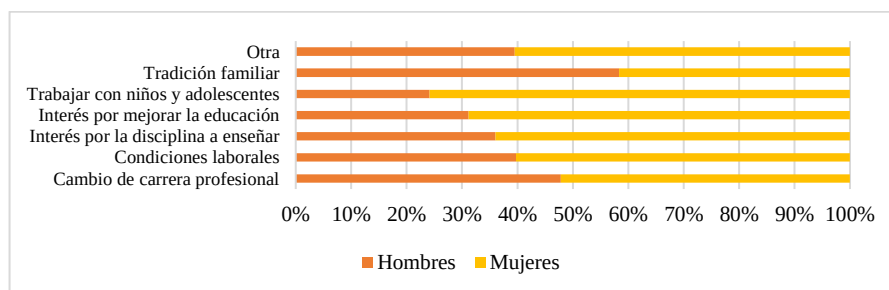


Fuente: Elaboración propia.

Si observamos los resultados obtenidos en el ítem relativo a los motivos para ser docente vemos que la mayor diferencia entre ellas y ellos es que ellas, en un 36%, optaron por la docencia para trabajar con niños y adolescentes, mientras que ellos, en un 29% marcaron que su principal motivación era el interés por la disciplina a enseñar. Esta es la mayor diferencia entre ambos, dado que tanto ellas (81%) como ellos (69%) seleccionaron entre los tres primeros los mismos motivos: trabajar con niños y adolescentes, interés por la disciplina a enseñar e interés por mejorar la educación.

Figura 5.

Porcentajes apilados de las motivaciones para ser docente por género.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 5 vemos cómo el gráfico de barras apiladas muestra de manera visual que la tendencia de ellos por la elección docente se acerca más hacia la tradición familiar

y hacia el “reciclaje profesional” mientras que la tendencia de ellas es más afín a la cercanía a los niños y adolescentes y al interés por la mejora de la educación. Una vez revisados los resultados sobre los motivos para elegir la docencia, nos acercaremos a la formación específica que tienen nuestros profesores.

Tabla 3.

Formación específica del profesorado.

	Mujer	Hombre
Administración	4	4
Biología/Geología	44	24
Dibujo	17	6
Economía	12	2
Educación física	13	21
Filosofía	7	16
Física/Química	27	20
Formación y Orientación Laboral	3	1
Geografía/Historia	48	37
Inglés	53	8
Latín/Griego/Cultura Clásica	7	0
Lengua y Literatura	70	22
Lenguas extranjeras	24	5
Matemáticas	42	40
Música	5	9
Orientación educativa	20	3
Salud	3	1
Tecnologías/Tecnologías Industriales	15	19
No he cursado...	289	132
Otra	57	14

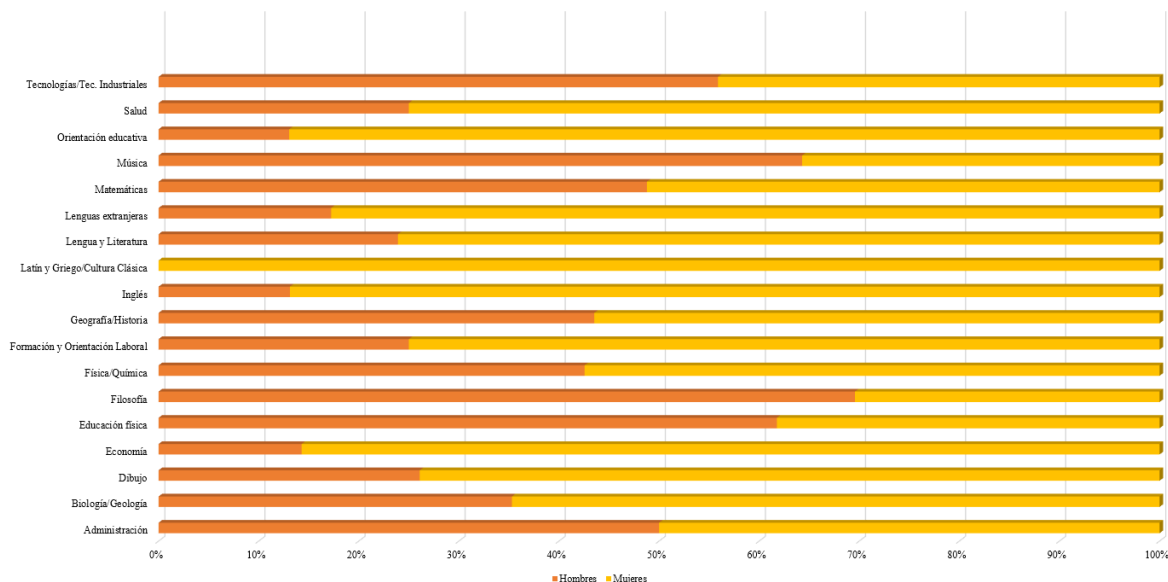
Fuente: Elaboración propia.

Para ello podemos ver en la tabla 3 y en la figura 6 los resultados de las encuestas con respecto al ítem 11 relativo a la especialización del profesorado. Como es lógico hay un elevado número de profesoras y profesores que no se han especializado pues, en la etapa de educación primaria, la titulación de acceso a la profesión docente es el grado universitario en educación primaria; sin embargo, en la etapa de educación secundaria,

como ya se explicó, el requisito formativo es el grado (o licenciatura) en la especialidad y además el máster de formación del profesorado⁴¹ con su respectiva especialidad.

Figura 6.

Formación específica del profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Si prestamos atención a las especialidades cursadas por los docentes de secundaria participantes en la encuesta, vemos cómo ellas tienen un porcentaje significativamente mayor en aquellas especialidades vinculadas a las lenguas y a la orientación educativa; mientras que ellos tienen un porcentaje de especialización inclinado hacia la filosofía, la educación física y la música. En un reparto equitativo de profesoras y profesores nos encontramos especialidades como tecnologías, matemáticas, geografía e historia, física y química, y administración.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El asunto de la igualdad de género ha generado mucha polémica en la sociedad en los últimos años. Han surgido muchos movimientos feministas promotores de cambio y, frente a estos movimientos, ha habido también sectores de la sociedad muy críticos. La

⁴¹ El Máster Universitario de formación del profesorado se implantó en España por medio de la *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*; desde entonces es una titulación obligatoria para el acceso a la profesión docente. Anterior al máster, el requisito para acceder a la profesión docente era el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), este se obtenía completando el Curso de Aptitud Pedagógica que dejó de impartirse en el curso académico 2009-2010.

existencia de estos conflictos pone de manifiesto la actualidad, la relevancia, la complejidad y el impacto social que ejercen estos movimientos. No cabe duda de que el movimiento feminista no es una moda pasajera, tampoco es un movimiento nuevo, es un reclamo que nace de una necesidad social real y que ha venido para quedarse. La igualdad entre hombres y mujeres no debería ser una idea utópica vinculada a los colectivos feministas, debería ser una realidad social ya implantada en nuestro mundo. Muestra de ello es el respaldo que ha tenido este asunto por parte de los organismos internacionales. El hecho de que el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación y la eliminación de las disparidades de género en educación sean políticas educativas recogidas en informes oficiales genera un impacto determinante en las políticas educativas nacionales que, no cabe duda, progresivamente contribuyen a la desaparición de las desigualdades.

Sin embargo, en la actualidad los estereotipos de género siguen teniendo repercusión en la totalidad de la vida social, política y cultural del mundo y la realidad educativa no es ajena a estas cuestiones, al contrario, el mundo de la educación es buena muestra de esa reproducción social fruto de las convenciones sociales con respecto al género. Resulta interesante, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, ver cómo en esta profesión también se reflejan las desigualdades de género en varios sentidos.

En primer lugar, hemos visto que la profesión docente sigue siendo eminentemente una profesión ejercida por mujeres. Se sigue asociando el rol de la mujer a la crianza y al cuidado, aunque sea de una manera más sutil se ha visto cómo un elevado porcentaje de mujeres han elegido esta profesión para trabajar con niños y jóvenes (figura 4), podríamos afirmar incluso que cuánto más temprana sea la edad de escolarización de esos niños y jóvenes mayor será la participación de las mujeres en la docencia (figura 3), lo cual refuerza esa reproducción social del rol de la mujer. Lo mismo ocurre a la inversa, es decir, el porcentaje de mujeres docentes desciende a media que aumenta la etapa de escolarización del estudiantado.

Debemos reconocer que, respecto al papel del hombre en la profesión docente y, a pesar de la representación significativamente menor, también ellos han mostrado interés en trabajar con niños y jóvenes y en mejorar la educación. No olvidemos que la docencia es una profesión de las denominadas vocacionales, posiblemente sea esa la razón (más allá del género) de que el grueso del profesorado haya elegido su profesión movido por el deseo de estar con el alumnado, ayudarles a aprender, acompañarlos, enseñarles e intentar aportar desde el aula lo mejor de sí para mejorar la educación.

Finamente, debemos reconocer que, aún sabiendo que la muestra con la que se ha trabajado es limitada pero suficiente como para ser representativa del conjunto del profesorado español y sabiendo que contamos con ese sesgo de partida por ser una profesión feminizada, hemos observado que las docentes y los docentes participantes en la encuesta han mostrado esa brecha de la que se hablaba al comienzo del presente trabajo sobre las áreas de conocimiento. Las especialidades cursadas por ellas y por ellos (figura 6) muestra esa diferenciación por género y áreas de conocimiento aunque sí debemos reconocer que de una manera más atenuada: ellas han mostrado claramente una inclinación mayor hacia las especialidades vinculadas a las lenguas y a la orientación educativa, así como al área de salud, lo que refleja nuevamente la tendencia latente de la mujer como cuidadora y acompañante; por su parte las asignaturas vinculadas al área STEM como pueden ser la tecnología/tecnología industrial, las matemáticas o la física y química han mostrado porcentajes equilibrados de profesoras y profesores con dichas especialidades, esto, como decimos, quizá pueda explicarse por la poca representación de mujeres que hay en el sector educativo o quizá sea un signo de que algo está cambiando, al menos entre nuestras encuestadas.

Desde una perspectiva pedagógica resulta casi evidente reconocer la necesidad de que las tendencias existentes hacia la igualdad de género sean cada vez mayores y lleguen a cristalizarse al 100% en nuestra sociedad, logrando así erradicar las diferencias injustificadas e insostenibles por cuestiones de género. Es imprescindible que esta cuestión se aborde desde la educación, tanto a nivel escolar como a niveles educativos no obligatorios pues bien sabemos que la educación es y será siempre el motor de cambio social.

REFERENCIAS

- Campillo, I. y Del Olmo, C. (2018). Reorganizar los cuidados ¿Y si dejamos de hacernos las suecas?. *Viento Sur*, 156, 77-86.
- Feito Alonso, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. CIP-Ecosocial. Boletín ECOS, 8, pp. 1-9.
- González Gavaldón, Blanca. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Lobato, L., Jenaro, C., Rodríguez-Becerra, M. y Flores, N. (2016). Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivosexuales: Un estudio sobre los

adolescentes salmantinos. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 457-476.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible: España.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. OEI: España

ONU. (2020). The sustainable Development Goals Report 2020. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

UNESCO (2017). Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). UNESCO: France.

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B: Barcelona.

Williams, J.E. y Best, D.L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: a Multination Study*. Newbury Park: Sage.

CAPÍTULO 58

ALUMNADO INDÍGENA BRASILEÑO: RELATOS DE VIDA SOBRE UNA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Sonia García-Segura, Silvia Abad-Merino y Blas Segovia-Aguilar

1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa comienzan a desarrollarse en Brasil políticas centradas en la puesta en marcha de “Acciones afirmativas” destinadas a estudiantes de diversas comunidades indígenas para que puedan acceder a los estudios de grado en universidades brasileñas. La puesta en marcha de estas políticas de acciones afirmativas ha supuesto no solo la reserva de plazas en los cursos ofrecidos por las universidades, sino un incremento en el número de estudiantes indígenas en el espacio universitario nacional en los últimos años (Mello, et ál., 2018). En 2016, se pone en marcha el proyecto “*Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas (INDI AGE)*” aprobado por el Ministerio de Educación de Brasil y CAPES, liderado por la Universidad Federal de Saõ Carlos (UFSCAR) y en el que ha participado la Universidad de Córdoba (UCO). Este proyecto ha permitido la estancia de estudiantes de diferentes comunidades indígenas de Brasil y titulaciones variadas en una universidad europea para completar sus estudios de grado y así fortalecer su liderazgo académico e investigador.

Por otra parte, la Universidad de Córdoba (España) ha venido desarrollando un constante trabajo destinado a la modernización de la enseñanza superior centrándose, por un lado, en las aportaciones del *Index for Inclusion* (Ainscow, et ál. 2006) y, por otro lado, en la responsabilidad social universitaria (Urdapilleta, 2019) para que la inclusión y la atención a la diversidad cultural sean los ejes prioritarios que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes (García-Cano, et ál., 2017), transformando las universidades en comunidades socialmente ejemplares (Vallaey, 2014).

El análisis realizado sobre diversos aspectos de este proyecto de internacionalización interuniversitaria de alumnado indígena brasileño en el Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto de manifiesto que existen elementos transformadores, favorecedores de la participación y del progreso de este alumnado, pero también otros factores de exclusión que se convierten en barreras que dificultan el éxito académico (Segovia-Aguilar, et ál., 2019). Entre los factores transformadores documentados desde el proyecto Indi Age en la Universidad de Córdoba, destacan la implicación y la motivación por parte del centro receptor, el fomento de la perspectiva inclusiva y de las relaciones entre profesorado y alumnado, propiciando espacios de diálogo y aprendizaje que cuestionan el etnocentrismo, así como las relaciones entre los compañeros de clase que han generado redes de contactos más allá del ámbito académico. No obstante, entre los obstáculos que han propiciado que esta experiencia de internacionalización no cumpliera todas las expectativas previas se señalan la escasa difusión y conocimiento del proyecto por parte de la comunidad universitaria, las dificultades lingüísticas del alumnado indígena brasileño, el desconocimiento por parte de la comunidad educativa del origen del alumnado indígena, así como su diversidad cultural, y la adaptación a nuevas metodologías docentes muy diferentes a las de su universidad de origen.

2. MÉTODO

El presente trabajo se ha centrado en analizar la experiencia de internacionalización de los estudiantes indígenas de grado de la Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil) beneficiarios de acciones afirmativas en la Universidad de Córdoba (España), así como describir las interacciones y el diálogo intercultural que se han generado entre ambos grupos de estudiantes, tanto dentro como fuera del ámbito académico.

Este trabajo parte de un enfoque metodológico cualitativo que se sitúa en la perspectiva comunicativa crítica (Aiello, et ál., 2013; Gómez, et ál., 2006; Macías & Redondo, 2012). Bajo este prisma los participantes de la investigación son a su vez protagonistas activos en todas las fases del estudio y suponen una pieza clave para transformar la realidad en beneficio de todas las personas implicadas en el proceso (Gómez & Díez, 2009). Utilizamos el análisis crítico del discurso que fue adoptado tanto para la recogida de la información, como para la elaboración de los instrumentos donde los informantes clave intercambiaron sus narrativas sobre su experiencia universitaria en la universidad de acogida. El punto central de este trabajo se centró en el discurso sobre

la diversidad percibida desde distintas perspectivas y desde los distintos actores clave, fomentando espacios de diálogo reflexivos (Altamirano, 2020).

La herramienta que se ha utilizado para recoger la información ha sido la elaboración de informes individuales (relatos de vida) realizados por parte del alumnado indígena brasileño. Los diarios individuales han sido elaborados después de la estancia en la Universidad de Córdoba, reflejando de forma reflexiva todas aquellas experiencias vividas y sentidas, las cuales han ido forjando y reforzando su liderazgo en el transcurso de este programa de internacionalización. Los estudiantes han participado en cada una de las fases del estudio y se ha mantenido en cada momento el compromiso ético en la investigación.

A continuación, se detalla información sobre los participantes del proyecto (ver tabla 1):

Tabla 1.

Estudiantes indígenas de UFSCar (Brasil) que han realizado estancia en la UCO (España) durante el proyecto Ingi Age.

		Estudios UFSCar	Pueblo	UCO
Curso 1 (2017)	Hombre	Medicina	Kaxinawá Estado de Acre	Facultad de Medicina y Enfermería
	Hombre	Biotechnología	Kambeba de Estado de Amazonas	Facultad de Medicina y Enfermería
Curso 2 (2018)	Mujer	Medicina	Pankararu de Estado de Pernambuco	Facultad de Medicina y Enfermería
	Mujer	Psicología	Baniwa de Estado de Amazonas	Facultad Ciencias de la Educación
Curso 3 (2019)	Mujer	Gerontología	Pankararu de Estado de Pernambuco	Facultad Ciencias de la Educación
	Mujer	Traducción e interpretación en Lengua Brasileña de señales y lengua portuguesa	Marubo, de Estado de Amazonas	Facultad Ciencias de la Educación

	Mujer	Profesorado en Química	Kambéba de Estado de Amazonas	Facultad Ciencias de la Educación

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

La información de los datos obtenidos mediante los diferentes relatos individuales de los estudiantes indígenas refleja la adquisición de múltiples aprendizajes en escenarios diversos. Estos aprendizajes se han mostrado determinantes en el proceso de ir forjando y reforzando el liderazgo del alumnado en el transcurso de esta experiencia académica en una universidad europea. En el trabajo que presentamos nos hemos centrado concretamente en aspectos relacionados con las siguientes dimensiones:

a) Conocer el posicionamiento del alumnado brasileño ante la elección de las asignaturas a cursar en base a la consulta de las guías docentes de la universidad de destino y lo que dichas materias pudieran aportar a su formación.

b) Describir el establecimiento y desarrollo de las relaciones con el profesorado una vez iniciadas las clases en las distintas facultades de la Universidad de Córdoba.

c) Examinar el tipo de relaciones que se han podido establecer entre el alumnado participante en el programa y el alumnado autóctono e internacional, tanto dentro como fuera de las aulas universitarias.

d) Detallar las diferentes experiencias extra-académicas y extracurriculares en las que han participado de forma activa durante su periodo de estancia en una universidad europea.

e) Visibilizar el papel del idioma del país de destino como herramienta facilitadora o limitadora en el proceso de aprendizaje y de convivencia.

f) Aportar recomendaciones y valoraciones de la experiencia formativa para los futuros alumnos indígenas brasileños que participen en próximas convocatorias del proyecto.

3.1. Posicionamiento ante las asignaturas

Previamente al inicio del viaje con destino a la Universidad de Córdoba, los estudiantes indígenas brasileños han tenido que seleccionar las asignaturas correspondientes a su grado que iban a cursar durante su año académico en la UCO. Esta

selección ha supuesto realizar un ejercicio de investigación previa sobre las guías docentes de las asignaturas ofertadas y valorar su adecuación o no para su formación profesional. En este sentido, algunos relatos justifican el por qué de la elección de dichas asignaturas:

Esas asignaturas habían sido elegidas antes mismo de venir a Córdoba, pues sabía que serían importantes, una vez que, la asignatura de drogas no es ofertada en mi departamento, en Brasil. Cuando las elegí pensé en mi pueblo, principalmente, pues en mi ciudad los jóvenes empiezan a beber alcohol de manera descontrolada (Estudiante 3)

Estoy segura que los conocimientos que adquiriré en las clases me ayudarán así que empezar a trabajar (Estudiante 3)

Essa disciplina era muito interessante, pois visava a preocupação do bem-estar social e participação pública que induzia ao lazer e fortalecimento de vínculos socio-educacionais. (Estudiante 2)

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu a partir de um questionamento, o de conhecer as situações enfrentadas por uma mulher imigrante. Após indagar sobre esse problema, observou-se como as situações dessas mulheres são caracterizadas por problemas legais e sociais, porque não são apenas as leis que colocam barreiras no processo de migração, mas os problemas sociais aos quais elas enfrentam quando entram no país receptor, como por exemplo insegurança no trabalho, busca por moradia ou falta de vínculos emocionais no país receptor (Estudiante 1)

No obstante, el día a día en clase ha puesto de manifiesto algunas dificultades relacionadas con la exposición a metodologías docentes diferentes a las experimentadas habitualmente en su país de origen, lo cual ha condicionado el éxito educativo en algunas asignaturas:

En la UFSCar, por ejemplo, así como los trabajos, exposiciones exigidos, también son realizados tres o cuatro exámenes durante el cuatrimestre, aunque sean más exámenes en un periodo, pienso que no es tan estresante, una vez que los estudiantes ya están cansados con un cuatrimestre llenos de proyectos, trabajos y prácticas. Es complicado porque al final tienes que estudiar desde el principio para el examen final, y aunque no alcance la nota, puedes hacer la 2º convocatoria, pero mismo así, es exhaustivo para la cabeza (Estudiante 3)

El método como las clases aquí son ministradas sí difiere mucho de lo que tengo en la UFSCar. Tuve clases en que había más de 150 alumnos, las clases siguen un

cronograma bien rígido, con mucho contenido, mucha lectura para asimilar en un período corto de tiempo, incluso la propia manera como ocurre las evaluaciones, realizadas al final del período lectivo. Las prácticas difieren de las cuales he tenido en Brasil, las diferencias es que aquí tienen pocas prácticas, y en las actividades se observa más de lo que practican (estudiante 4)

3.2. Relación con el profesorado

Las relaciones con los distintos docentes se han percibido en general como buenas e incluso facilitadoras, tanto en relación con el aprendizaje del contenido curricular de las asignaturas como respecto a la adaptación dentro del grupo clase. Destacamos las siguientes narrativas:

Puedo decir que del poco contacto que tuve, la experiencia fue buena, pues así que llegué, fui presentarme a los profesores y les dije que era estudiante en intercambio; ellos fueron muy atentos y dispusieron a ayudarme con posibles dudas y dificultades (Estudiante 3)

Em relação aos professores, eles são atenciosos com disposição para ajudar os alunos, no caso de duvidas eles dispõem de horários que pode ser agendado para o atendimento individual ou grupal. Eu não tive muito contato com os professores, só quando era necessário procurava por eles juntamente com o meu grupo de trabalho (Estudiante 2)

A metodologia aplicada nos exames fica à critério do professor, por exemplo, se será cobrado testes, perguntas que exigem respostas discursivas ou mesclar as duas opções, depende também de curso (Estudiante 1)

3.3. Relación con otros estudiantes

La participación en diferentes espacios de convivencia con otros estudiantes universitarios ha permitido desarrollar competencias que van más allá de lo meramente curricular; nos referimos a aquellos espacios de diálogo e intercambio de experiencias fomentados por el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales:

Vivir en Córdoba me ha proporcionado muchos momentos buenos, pues fue donde conocí personas increíbles, así como nunca pensé que pudiera conocer gente tan amable y abierta en períodos tan cortos. Soy muy afortunada porque todos los que han pasado en mi vida me han enseñado mucho, principalmente sobre la cultura (Estudiante 3)

Las relaciones con estudiantes procedentes de otros países europeos (Programa Erasmus) ha supuesto una red de contacto y de apoyo, al compartir las mismas inquietudes y dificultades al llegar a un nuevo país. Destacamos los siguientes relatos:

aunque no sean indígenas venimos de países, costumbres y realidades diferentes, y fue eso lo que pasó, pues al llegar vivimos situaciones parecidas, y eso fue uno de los factores que me han hecho acercarme más de ellos (Estudiante 3)

No tuve tanto contacto con estudiantes españoles, ellos generalmente ya tienen sus grupos de amigos formados, entonces para un alumno que acaba de llegar y que quedará por poco tiempo es difícil conseguir hacer un lazo de amistad (Estudiante 4)

3.4. Actividades extra-académicas y extra-curriculares

Las vivencias de los estudiantes indígenas se han descrito múltiples e incluyen tanto las experiencias de formación fuera de las aulas, como las actividades de convivencia y conocimiento del espacio más cercano, favoreciendo espacios de diálogo e intercambio cultural:

*participei como ouvinte da apresentação de trabalho desenvolvido pelo grupo de estudantes da Educação Social com a temática *Qué es la Fotografía Participativa?* O trabalho desenvolvido tinha a participação dos adolescentes que utilizaram a fotografia para mostrar, do ponto de vista deles, a realidade do bairro em que viviam, por meio das fotografias. O objetivo era desenvolver nos participantes a criatividade, atitude crítica e o empoderamento (Estudiante 2)*

Córdoba proporcionó muchas actividades envolviendo su cultura a lo largo de los meses, eventos como: Mercado Medieval; Cosmo poética; Festival de las Calles; Córdoba Misteriosa; en fin, fueron eventos que me acercaron más aún a la cultura de esta ciudad. El mes de mayo fue uno de los meses más bonitos hasta entonces, llena de fechas festivas religiosas, vi a la ciudad llenar de flores de todos los colores que se pueda imaginar (Estudiante 4)

En junio fuimos invitados por la profesora Carmen para presentar un poco sobre nuestro pueblo en el Instituto de Secundaria Sácilis de Pedro Abad, la presentación fue realizada para estudiantes que tenían entre 12 y 14 años. En realidad, fue un momento muy especial porque los estudiantes fueron muy curiosos y participativos durante las presentaciones (Estudiante 3)

Durante o primeiro semestre fizemos algumas oficinas de apresentações culturais de nossos próprios povos, onde trabalhamos os grafismos e seus significados. Falamos também dos movimentos nacionais, onde foi abordado um pouco de toda contextualização com a atual gestão de governo brasileiro, que segue atacando os povos indígenas com sua política de genocídio (Estudiante 1)

No período de férias entre o primeiro e segundo semestre letivo, realizei algumas viagens conforme conciliava com o meu tempo disponível e também de acordo com a minha condição financeira (Estudiante 1)

3.5. El idioma

Entre los elementos clave de los contextos multiculturales se encuentran el idioma y la diversidad lingüística. Particularmente, el alumnado indígena pone de manifiesto los obstáculos y barreras que han enfrentado en su experiencia de internacionalización por no tener un dominio del español, tanto en el seguimiento de las clases como en situaciones cotidianas de convivencia:

A pesar del portugués ser parecido con el español encontré algunas dificultades al principio, principalmente en la parte de la escrita, pero con el pasar del tiempo mejoré con las clases que he tenido con la profesora Carmen, con el Erasmus Family y con la ayuda de amigos (Estudiante 3)

Pero cuando llegué aquí tuve dificultades, estuve estudiando en una región en que el acento es complicado de entenderse fácilmente en un primer momento, pues ellos no hablan tan lentamente como en las clases que tenía con mi profesora de español en Brasil (Estudiante 4)

Diante disso, os professores nos davam conselhos e direcionamento nos estudos, aconselhamento para procuramos curso de espanhol para nos ajudar. Assim buscamos cursos de español (Estudiante 2)

A princípio quando escutei o espanhol, simplesmente me soava um emaranhando de palavras que me fez recordar quando aprendi o Português na escola, pois me soava estranho e difícil, me perguntava se um dia eu seria capaz de aprender. (Estudiante 2)

Con todo el aprendizaje que obtuve aquí, mi próximo objetivo es continuar con el estudio del idioma y realizar la prueba de aptitud en C1 (Estudiante 4)

En estos espacios multiculturales y multilingües cobran también importancia el papel de otros idiomas como instrumento de comunicación en contextos internacionales, como es el caso del inglés:

En Brasil por cinco meses había estudiado inglés, pero los conocimientos eran muy básicos, entonces cuando llegué en Córdoba fue posible comunicarme con algunos, pero no podía avanzar mucho porque mi nivel era muy básico (Estudiante 3)

3.6. Recomendaciones para próximos estudiantes y análisis global de la experiencia

La resolución positiva de las situaciones de dificultad experimentadas durante su experiencia formativa internacional se convierten ahora en orientaciones para otros estudiantes que formarán parte del proyecto:

Para las chicas que llegarán les aconsejaría que se acerquen más a los compañeros de clase, que no esperen mucho que vengán hasta ellas, pues es un poco difícil. Conmigo ha pasado eso, pues como no iba hasta ellos, ellos no venían hasta a mí, entonces es mejor no esperar mucho (Estudiante 3)

Aprovechar también para estudiar el inglés desde el inicio de su estancia aquí, pues después ellas podrán poner en práctica con los otros estudiantes Erasmus, ya que prácticamente todos hablan inglés (Estudiante 4)

A universidade, e a cidade como um todo, possuem uma infraestrutura bastante satisfatória, no que tange os espaços destinados ao estudo. Salas de informática bem equipadas, bibliotecas aconchegantes, silenciosas e regradas são exemplos claros (Estudiante 1)

Una idea que comparten todos los estudiantes indígenas brasileños es que esta experiencia no solo les ha ayudado a crecer como personas, sino que en un futuro podrán ser mejores profesionales:

Córdoba, se transformou em uma cidade da qual tenho muito carinho, vivi sentimentos e sensações que não cabem em palavras, apenas podem ser sentidas (Estudiante 2)

Essa mobilidade acadêmica está sendo de grande importância na minha vida, não somente acadêmica mais como uma experiência profissional (Estudiante 1)

4. DISCUSIÓN

Las universidades se enfrentan cada día a nuevos retos cuya complejidad hace necesario la puesta en marcha de diferentes mecanismos que puedan generar la transformación social; a su vez han de convertirse en “laboratorios de realidad social” que superen los enfoques egocéntricos (Urdapilleta, 2019). Un rasgo que caracteriza a los centros de educación superior actuales es la presencia de alumnado culturalmente diverso. En los últimos años, la incorporación paulatina de alumnado perteneciente a minorías étnicas a través de la puesta en marcha de distintos programas y proyectos de inclusión social y educativa ha contribuido a aumentar esta realidad plural.

La Alianza Indígena Mundial de Investigación (WIRA por su sigla en inglés) plantea un resurgimiento indígena en la educación a nivel mundial y la puesta en marcha de diferentes prácticas e investigaciones educativas con un enfoque interdisciplinar, dinámico e innovador para crear oportunidades que respondan a las aspiraciones de los pueblos indígenas (Whitinui, et ál., 2015), como es el caso de las acciones afirmativas. Estos programas de acciones afirmativas han supuesto un refuerzo del liderazgo de estos estudiantes indígenas en Brasil (Pereira, et ál., 2020; Russo & Diniz, 2020; Segovia-Aguilar, et ál., 2019).

Experiencias previas en diferentes países ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la inclusión de alumnado indígena en la educación superior. En el contexto latinoamericano, un 37,5% de las universidades de Colombia han promovido programas de acciones afirmativas destinadas a afrocolombianos e indígenas, asignando cupos especiales de ingreso de este alumnado en la educación superior (Andrade & Andrade, 2011). En Argentina, el trabajo de Fernández Vavrik (2014) muestra el programa de becas para indígenas huarpes y de pueblos rurales dentro de las políticas de acción afirmativa, las cuales favorecen su acceso a la educación superior. Esta estrategia modifica los criterios de acceso a estas becas y establece como medida excepcional el origen sociocultural y geográfico frente al criterio socioeconómico tradicional. En cuanto a los jóvenes indígenas amazónicos de Perú, el trabajo de Espinosa (2017) muestra también la implementación de programas de acción afirmativa mediante el establecimiento de sistemas de cuotas de admisión y de becas especiales con la finalidad de contribuir a una alternativa de educación superior intercultural. No obstante, los altos niveles de abandono o deserción de estudiantes indígenas indican un éxito reducido, debido al escaso apoyo y seguimiento que se realiza de su proceso de escolarización. Bergagna y Ossola (2019)

destacan la construcción de políticas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil y México, cuyo reto ha sido el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas, así como el planteamiento de una universidad intercultural y el diálogo de saberes.

En Canadá, el ejemplo de los aborígenes nativos pone de manifiesto la necesidad de promover la participación y mejorar el éxito educativo de este alumnado mediante la creación de espacios significativos para el desarrollo de procesos de empoderamiento y liderazgo, la formación del tejido institucional y la promoción de la indigenización de la educación superior (Pidgeon, 2016), considerando a las universidades como “nuevos territorios indígenas” (Jodas, 2016). En este sentido, el trabajo de Sumida, et ál., (2019) muestra el proceso de internacionalización de la universidad mediante la incorporación de los conocimientos de las poblaciones indígenas en la enseñanza superior de los Estados Unidos. Esta medida supone reforzar las identidades indígenas, y, a su vez, combatir aquellos problemas estructurales creados por el colonialismo desde un enfoque de sostenibilidad humana y ecológica, enriquecido por la aportación plural indígena.

5. CONCLUSIONES

En las narrativas de los estudiantes indígenas que han participado en el proyecto aparece de forma recurrente el valor que se le da al reconocimiento de la propia singularidad y su importancia dentro del proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje de estos estudiantes han sido diversas y variadas. Desde la perspectiva más academicista y formal, los estudiantes indígenas se han incorporado a las clases y espacios universitarios con otros estudiantes de distintos centros de la Universidad de Córdoba, tales como la Facultad de Medicina y Enfermería (Grado de Medicina), la Facultad de Ciencias (Grado en Bioquímica) y la Facultad de Ciencias de la Educación (Grado en Psicología, Grado en Educación Social, Grado en Educación Infantil). En estos espacios de enseñanza y aprendizaje teórico prácticos, todos los estudiantes han entrado en contacto con diferentes cosmovisiones de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de la educación. Asimismo, la adquisición de contenido curricular ha ido acompañada de la exposición a distintas metodologías docentes propias de los estudios de cada grado. Por otro lado, los estudiantes han participado en una experiencia de acompañamiento y tutorización junto a un equipo de profesores y profesoras implicados en el proyecto Indi Age a lo largo de toda su estancia en la UCO.

Los ejemplos descritos ponen de manifiesto la importancia que cobra el discurso de la diversidad y de educar en y para la inclusión dentro del ámbito educativo, en contraposición al modelo tradicional docente. En este sentido, los sistemas inclusivos dotan de las herramientas para valorar la diferencia del otro como un elemento clave en la transformación de los espacios universitarios en espacios ricos de aprendizajes y encuentros.

La atención a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias individuales permiten la personalización del discurso educativo y la transformación social hacia modelos sostenibles. Desde la actividad docente, genera la puesta en marcha de nuevas propuestas didácticas que atienden de manera más justa la diversidad del alumnado en una sociedad global.

REFERENCIAS

- Aiello, E., Mondéjar, E. & Pulido, M. (2013). Communicative Methodology of Research and Recognition of the Roma People. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 254-265.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- Altamirano, A. (2020). Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240109>
- Andrade, B. & Andrade, C. (2011). Acciones afirmativas: políticas internas de las universidades públicas en Colombia para permitir el ingreso de estudiantes afrocolombianos y de los estudiantes indígenas en sus programas de educación superior en el Estado social de derecho, 2008-2012. *Revista de Investigaciones INCISO*, 13(1), 123-133.
- Bergagna, M.A. & Ossola, M.M. (2019). Pueblos indígenas y educación superior: entre la inclusión y la búsqueda por el reconocimiento y la justicia epistémica. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7(2), 319-325. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7072156>
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Revista Antropológica*, XXXV (39), 99-122. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.005>

- Fernández Vavrik, G. (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(107). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1883>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P. y López, M. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Consultado en <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/17404>
- Gómez, J, Latorre, A. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A. & Díez, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S.XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118.
- Jodas, J. (2016). Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 7(8), 47-66. http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/resu_jod_3.pdf
- Macías, F., Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology Education*, 1(1), 71-62. <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Mello, R.R., de Sousa, M. & Palomino, T.J. (2018) *Indigenous School Education in Brazil*. In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. Oxford University Press USA. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.244>
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: meaningful indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v4i1.436>
- Russo, K., & Diniz, E. A. (2020). Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(72). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4708>
- Segovia-Aguilar, B., Abad-Merino, S., García-Segura, S., & de Sousa, M. (2019). Indi Age, Indigenous Studies: Brazilian indigenous students at the University of Cordoba. *European Proceeding of Social and Behavioural Sciences*, 60, 12-21. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.3>
- Sumida Huaman, E., Chiu, B., & Billy, C. (2019). Indigenous internationalization: Indigenous worldviews, higher education, and Tribal Colleges and Universities. *Education Policy Analysis Archives*, 27(101). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4366>

- Urdapilleta, J. (2019). Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria. *Perfiles educativos*, 41(164), 171-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58683>
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006
- Whitinui, P., McIvor, O., Robertson, B., Morcom, L., Cashman, K., & Arbon, V. (2015). The World Indigenous Research Alliance (WIRA): Mediating and mobilizing Indigenous Peoples' educational knowledge and aspirations. *Education Policy Analysis Archives*, 23(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2052>

CAPÍTULO 59

CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR AL DESARROLLO SOSTENIBLE. UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN EL ECUMENISMO

Emilio Jiménez Pérez y Juan José González Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características más llamativas de nuestras aulas es la gran diversidad de alumnos que albergan. En ellas hay representadas muchas nacionalidades, lenguas, culturas y niveles socioeconómicos. Esto constituye un reto muy exigente y, al mismo tiempo, una oportunidad, tanto para los profesores como para los alumnos. Por suerte, el sistema educativo español es muy sensible a esta situación. Son numerosas las iniciativas tomadas para tratar de ofrecer las respuestas adecuadas. La atención a la diversidad y la educación intercultural se han convertido, así, en realidades cotidianas en los centros educativos.

La asignatura de religión católica -ERE católica a partir de ahora-, dada su condición de materia totalmente equiparable a las demás, no puede ser ajena a esta situación. Los profesores encargados de impartirla conocen bien, por ejemplo, la obligación de incluir en sus programaciones las pertinentes adaptaciones curriculares destinadas a atender las necesidades educativas especiales de los alumnos que las necesiten en virtud de sus características particulares. Y, si esta diversidad se presenta como un reto y una oportunidad para todos los profesores, lo es más aún para los profesionales encargados de impartir esta materia.

En efecto, esta situación adquiere en la clase de ERE católica –y de cualquier otra religión presente en la escuela- unos contornos más complejos de los habituales. A las fuentes de diversidad antes señaladas, como la lengua y la cultura, se añaden, al menos, otras dos. La primera tiene en cuenta el ambiente interno de la clase, y se refiere a la posición personal adoptada por cada alumno ante el hecho religioso. Y así, junto a alumnos practicantes encontramos otros que son indiferentes, agnósticos, increyentes o, incluso, miembros de otras religiones. La segunda se refiere a una cuestión externa a

dicho ambiente, y tiene en cuenta la existencia de diferentes enseñanzas religiosas en el mismo centro y, por tanto, la ineludible convivencia de los alumnos inscritos en cada una de ellas. Este artículo pretende reflexionar sobre esta diversidad con la que se encuentran los profesores de ERE católica, así como sobre los posibles cauces de colaboración con otras enseñanzas religiosas presentes en las aulas españolas, y ello teniendo como punto de referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los relacionados con la paz, la justicia y la ecología.

Para centrar nuestra reflexión es necesario limitar el objeto de nuestro trabajo. Para ello, vamos a considerar, por un lado, que en las aulas de ERE católica suele haber una mayoría de alumnos católicos –o al menos inmersos en una cultura católica-, pero también bastantes ortodoxos y, en ocasiones, protestantes de diferentes iglesias; y, por otro lado, vamos a tener en cuenta que la coexistencia de las enseñanzas católica y evangélica en el mismo centro es algo cada vez más habitual. De esta manera, nos centramos en el ámbito ecuménico propiamente dicho –entendido como el movimiento que intenta el acercamiento entre las diferentes iglesias cristianas- y dejamos de lado el interreligioso, cuyo análisis requeriría un estudio aparte.

2. MÉTODO

Partimos de unas referencias generales sobre la necesidad de introducir el ecumenismo en el currículo de la enseñanza religiosa escolar católica. A continuación, se mencionan los diferentes tipos de ecumenismo y se elige uno de ellos –el social o secular- por ser el más adecuado para ser introducido en el currículo, exponiendo las razones teológicas y pedagógicas de dicha elección. Se analizan sus contenidos esenciales y se ponen en relación con la doctrina social de la Iglesia y algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, todo ello en el marco del currículo actual de este tipo de enseñanza.

2.1. Importancia y necesidad del ecumenismo

El Directorio General para la Catequesis señala lo siguiente:

También la enseñanza de la religión impartida en escuelas en las que hay miembros de diversas confesiones cristianas reviste un valor ecuménico, cuando se presenta de modo auténtico la doctrina cristiana. De hecho, esto ofrece ocasiones para el diálogo, gracias al cual se pueden superar desconocimientos y prejuicios y abrirse a un mejor entendimiento mutuo (nº. 168).

Y el Directorio para la aplicación de los principios y normas sobre el ecumenismo afirma:

La escuela, de cualquier orden o nivel, debe dar una dimensión ecuménica a su enseñanza religiosa, y tender según su forma propia a la formación del corazón y de la inteligencia en los valores humanos y religiosos, educando para el diálogo, para la paz y las relaciones interpersonales (nº.68).

El ecumenismo no constituye, pues, una opción posible dejada a la elección de cada profesor. Todo lo contrario, es un enfoque y un estilo propios de la ERE católica.

Estas afirmaciones de ambos directorios no deberían resultar extrañas a ningún católico, al menos desde la celebración del Concilio Vaticano II. El decreto *Unitatis redintegratio* sobre el ecumenismo señala que “promover la restauración de la unidad entre todos los cristianos es uno de los principales propósitos del Concilio ecuménico Vaticano II” (nº.1).

Dada la importancia del ecumenismo, es necesario interrogarse sobre la forma más adecuada de llevarlo a la práctica. No es una cuestión baladí. A pesar de dicha importancia, sigue siendo una parcela no dominada por la gran mayoría de los miembros de las iglesias, los cuales siguen sintiéndose más cómodos en terrenos más tradicionales como la catequesis, la acción caritativa y la liturgia, por ejemplo.

2.2 Tipos de ecumenismo

El ecumenismo es muy complejo. Si bien su objetivo final es claro -la unidad de los cristianos-, los medios empleados para alcanzarlo son variados y complementarios. Por este motivo se puede hablar de varios tipos de ecumenismo. Hay un ecumenismo doctrinal, basado en el estudio de las cuestiones puramente teológicas. Corresponde principalmente a los teólogos y representantes de las jerarquías eclesiales. Hay un ecumenismo institucional, promovido por las organizaciones eclesiales, entre las que destacan el Consejo Ecuménico de las Iglesias y, dentro de la Iglesia Católica, el Consejo Pontificio para la promoción de la Unidad. Hay un ecumenismo espiritual, basado en el reconocimiento de la oración como medio privilegiado para la unidad. Y hay un ecumenismo social o secular, cuyo fin no es sólo la unidad de los cristianos, sino la de

toda la humanidad y en el cual priman las actividades referentes al campo social (García Hernando).

2.3 El ecumenismo más adecuado para el aula

Volvamos ahora a las clases de ERE. Ya hemos visto que tanto el *Directorio para la catequesis* como el *Directorio para la aplicación de los principios y normas sobre el ecumenismo* señalan no sólo la importancia, sino la necesidad de incluir el ecumenismo en la ERE católica. Ahora bien, ninguno de los dos documentos descende a detallar cómo puede hacerse en la práctica. No obstante, la experiencia cotidiana del aula y la propia naturaleza de la ERE señalan algunas pistas. En efecto, no parece que lo más conveniente sea centrarse en un enfoque doctrinal o institucional. Se trata de niveles de especialistas y profesionales del ecumenismo. En cuanto al espiritual, la condición de la ERE de asignatura equiparable en todos sus elementos curriculares a las demás asignaturas parece desaconsejar un tipo de ecumenismo basado en la oración. Resta el social o secular. Esta opción nos parece la más adecuada. Si bien el *Directorio para la aplicación de los principios y normas sobre el ecumenismo* profundiza en este tema, sí avanza algunas ideas que apoyan nuestra propuesta. En efecto, afirma que el ámbito social tiene un especial valor formativo, también cuando se trata de ecumenismo. Es muy importante colaborar en iniciativas conjuntas para promocionar la paz, los derechos humanos, la libertad religiosa, la justa distribución de la riqueza, la dignidad de la mujer, el respeto de la creación, la acogida a los inmigrantes, la ayuda a las víctimas de catástrofes naturales y muchos otros valores (nn.11, 64, 68, 215). Se trata de dar “una expresión común a los valores cristianos y humanos fundamentales (nº.14). La doctrina social de la Iglesia -DSI a partir de ahora- presta una ayuda excepcional en este campo a los profesores de ERE católica (nº.214).

Así pues, consideramos que es el ecumenismo social o secular el más apropiado a la hora de abordar este tema en clase. Por un lado, se complementa perfectamente con el objetivo más propio de la escuela del siglo XXI, que es enseñar a vivir juntos, según el Informe Delors(1996). Y, por otro, apunta a varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como veremos. Y, desde el punto de vista católico, el profesor de ERE encuentra un fundamento doctrinal muy sólido en la DSI para justificar la elección de este tipo de ecumenismo. El *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* afirma:

La doctrina social es un terreno fecundo para cultivar el diálogo y la colaboración en el campo ecuménico, que hoy se realizan en diversos ámbitos a gran escala: en la defensa de la dignidad de las personas humanas; en la promoción de la paz; en la lucha concreta y eficaz contra las miserias de nuestros tiempos, como el hambre y la indigencia, el analfabetismo, la injusta distribución de los bienes y la falta de vivienda. Esta multiforme cooperación aumenta la conciencia de la fraternidad en Cristo y facilita el camino ecuménico (nº.535).

Doctrina social de la Iglesia Católica y ecumenismo social o secular guardan, pues, una estrecha relación. Pasamos ahora a estudiar las posibilidades que existen para trabajarlos juntos y a analizar cómo afecta dicha relación a la ERE católica.

2.4 El ecumenismo social: unidad de las Iglesias, unidad de la humanidad

Para comprender el sentido profundo de este artículo es necesario decir que muchos de los cristianos que actúan en el campo ecuménico lo hacen movidos por preocupaciones morales. Esto es evidente especialmente en los jóvenes, a quienes “el sentido de la vida, la promoción de la sociedad, el significado de la figura de Jesucristo y la ayuda solidaria en común les importan mayormente (Ayestarán, 2016, p.8). Son cristianos comprometidos y prácticos. No suelen ser profesionales, ni siquiera poseen en su mayoría estudios universitarios relacionados con el ecumenismo, pero viven intensamente un ecumenismo popular muy eficaz, capaz de penetrar en muchos ámbitos (Bueno, 2007). Por supuesto, conceden gran importancia a los otros tipos de ecumenismo, pero han llegado a la conclusión, especialmente muchos jóvenes decepcionados con el ecumenismo institucional, de que la realidad ecuménica no puede desentenderse de los problemas sociales, tales como la ecología, la emigración, la paz y la justicia.

En relación con lo dicho en el párrafo anterior encontramos una intuición de enorme importancia en el ámbito educativo y que justifica la inclusión del estudio del ecumenismo social o secular en la escuela. Se trata del estrecho vínculo existente entre la unidad de los cristianos y la unidad de la humanidad. Esta intuición ha estado presente desde el inicio del movimiento ecuménico moderno y ha dado lugar a instituciones ecuménicas como Vida y Acción, también conocida como Cristianismo práctico. Fue trabajada por vez primera en la reunión de la Comisión Fe y Constitución en Bristol en 1967 (Matabosch, 1975). Y su sentido último parece encajar muy bien con la sensibilidad de la juventud actual. En efecto, podría ocurrir que nuestros alumnos no encontrasen la suficiente legitimidad a una unidad limitada exclusivamente a los cristianos y que

olvidase, en consecuencia, a esa gran parte de la humanidad que no es cristiana. En una época como la nuestra, en la que se insiste en la importancia de la cohesión social en las aulas, esto resulta ser de extraordinaria relevancia. Desde un punto de vista ecuménico, “existe un profundo y misterioso vínculo entre la paz y unidad de los cristianos y la paz y unidad del mundo” (García Maestro, 2007 p.66).

2.5 Los contenidos del ecumenismo social

El terreno de los contenidos del ecumenismo social o secular es enorme y fructífero. Ya lo intuyó así Nathan Soederblom, arzobispo de Upsala y primado de la Iglesia luterana de Suecia, quien a principios del siglo XX propuso que más que intentar superar las diferencias doctrinales entre las iglesias, convenía cooperar en los problemas concretos de la sociedad: racismo, paz, educación, trabajo... (Matabosch, 1975). Es el origen del movimiento Vida y Trabajo, también conocido como Vida y Acción o Cristianismo práctico, encargado de encauzar el esfuerzo ecuménico de sus miembros en los terrenos de la paz y la moral social. Así, el acento en las reuniones ecuménicas ha ido pasando progresivamente de la cristología, la pneumatología y la eclesiología a los acontecimientos sociales más relevantes (Matabosch, 1975). En nuestros días, estos contenidos suelen resumirse con una expresión muy conocida en el ámbito ecuménico: paz, justicia e integridad de la creación, que forman un todo inseparable, según el documento *Rassemblés pour la vie. Rapport Officiel Sixième assemblée* (citado en Vall, 1997). Para comprenderla en toda su profundidad, esta tríada ha de enmarcarse dentro de la tradición profética y sapiencial veterotestamentaria, asumida y perfeccionada por Jesús, que enseña a preocuparse por el prójimo y respetar la naturaleza, tal y como señala el documento *Ciencia, teología y futuro del hombre* (citado en Matabosch, 1975). Esta tradición, cuando desemboca en una verdadera opción por los más desfavorecidos, puede ser un excelente punto de partida para realizar un ecumenismo con verdadero sentido. Según la Asamblea General del CEI celebrada en Cambera (1991), esta opción, incluso, “debe erigirse en el principio rector de los esfuerzos de las Iglesias en defensa de la vida” (citado en Vall, 1997, p.171). Se trata de caminar juntos para criticar el *statu quo* que impide los cambios necesarios en la sociedad y para introducir en el movimiento ecuménico una cultura de la paz que elimine en la medida de lo posible las situaciones que puedan llevar a los hombres a la guerra. En definitiva, se trata de comprender que el movimiento ecuménico ha de hacer suya la afirmación de la Asamblea Ecuménica

Europea de Basilea (1989) según la cual “la exigencia cristiana fundamental es participar en la lucha por la dignidad humana y la justicia social” (citado en Vall, 1997, p.130).

2.6 Ecumenismo social y trascendencia

Hasta aquí, una breve aproximación a los contenidos del ecumenismo social o secular. En principio, y como ya hemos indicado, no parece haber ninguna dificultad para que sean objeto de estudio en la ERE católica. Pero es necesario comprobar realmente si dichos contenidos establecen nexos sustanciales y no sólo accidentales o de oportunidad con el conjunto de la doctrina católica –si careciesen de ellos, mal podrían integrarse en el currículo de esta asignatura-. Así pues, es necesario profundizar más para asegurarnos de que estos contenidos están engarzados en un corpus más amplio que les dé un sentido no sólo social, sino trascendente.

Este corpus es, para la ERE, la ya mencionada DSI, un tesoro aún por descubrir en las clases. El católico encuentra en ella criterios de actuación para intentar convertir el mundo, junto a todos los hombres de buena voluntad, en un lugar más humano. Y el indiferente, agnóstico o miembro de otra religión o confesión puede percibir en ella indicaciones muy pertinentes para fundamentar su compromiso social.

Ahora debemos señalar algunas de las relaciones existentes entre los contenidos del ecumenismo social y los fundamentos de la DSI. Destacamos las siguientes:

1. En el centro de toda la reflexión ecuménica aparece siempre la persona como imagen de Dios. Se trata de un dato esencial de todas las iglesias en su labor humanizadora, según el documento *Hacer teología y ser humano. Informe de la primera reunión del Comité consultivo de los estudios sobre lo “humanum”* (citado en Matabosch, 1975).
2. A pesar de esta condición de culmen de la creación, la persona humana no es, para el movimiento ecuménico, un dios. Puede pecar. Y lo hace. El pecado existe, no es una teoría. El racismo, las injusticias económicas y políticas, las guerras y otras muchas cuestiones son manifestaciones tanto del pecado individual como del estructural contra los que hay que luchar para liberar a las personas de su poder opresor, en palabras del documento *La salvación hoy. Carta a las Iglesias* (citado en Matabosch, 1975).
3. En la perspectiva ecuménica, el realismo del aquí y el ahora no debe estar reñido con la esperanza de un horizonte futuro más pleno. Los éxitos de ciertos planes

sociales no deben llevar a endiosar nuestros esfuerzos, así como los fracasos no pueden hacernos perder la ilusión. De la misma manera que la esperanza escatológica no debe hacer olvidar el compromiso terreno, también es cierto que “nadie puede salvarse sólo con pan”, como afirma el documento *Respuesta a la declaración del Patriarcado Ecuménico sobre el XXV aniversario del Consejo Ecuménico de las Iglesias* (citado en Matabosch, 1975, p.160). Esta postura sirve también como límite a la hora de utilizar ciertos medios de lucha excesivamente radicales con el pretexto de ser la única forma de conseguir los objetivos, de acuerdo con el documento *Hacer teología y ser humano. Informe de la primera reunión del Comité consultivo de los estudios sobre lo “humanum”* (citado en Matabosch, 1975). Una excelente forma de prevenir contra el peligro de las utopías terrenas, también presente en las iglesias.

4. Esta perspectiva metahistórica tan marcada ha de influir por fuerza en el compromiso social cristiano. Y ello hasta el punto de introducir unos matices muy especiales. Nos referimos a cuestiones tales como la conversión, la abnegación, el perdón y la gratuidad - ética de máximos podría denominarse si utilizamos una expresión actual-, tan exigentes que su puesta en práctica necesita un *plus* motivacional. En nuestro planteamiento, este *plus* es la fe en conseguir el cielo. La aspiración a la santidad. El amor, en definitiva. El dialogo ecuménico es, en el fondo y sea cual sea su modalidad, un diálogo de caridad con la mirada puesta en la unidad. El cristianismo afirma que Dios ha creado todo por amor. Actuar olvidando esta realidad fundante significa no comprender el sentido último de la existencia, porque sólo el amor mueve el mundo.
5. Esta forma de comprender la realidad y la existencia humana es, en el fondo, sacramental. El movimiento ecuménico insiste en la relación entre la dimensión unificadora de los sacramentos y la justicia social, tal y como se comprueba en el documento *Unidad de la Iglesia – Unidad de la humanidad* (citado en Matabosch, 1975). Especialmente importante es señalar el desafío que representan para las iglesias –ante sí mismas y ante el resto de la humanidad- sus propias divisiones, cuando todas ellas viven de la eucaristía, sacramento de unidad y reconciliación, según afirma el documento *La Eucaristía* (citado en Matabosch, 1975). En efecto, la Constitución del Consejo Ecuménico de las Iglesias señala –y en el mismo artículo, lo cual es significativo- su vocación de promover tanto la justicia y la paz, por un lado, como la fraternidad eucarística,

por otro, tal y como indica el documento *Fraternidad eucarística, secular, en la fe e ideología. Informe del presidente del Comité Ejecutivo, M. M. Thomas* (citado en Matabosch). Por su parte, la VII Asamblea General del CEI de Camberra (1991) afirma expresamente: “Compartir la paz en la Eucaristía compromete a la comunidad a obrar por la paz. Participar en la comunión es símbolo de justicia y amor” (citado en Vall, 1997, p.184).

Así pues, en este apartado hemos señalado cinco fundamentos del pensamiento ecuménico social. A saber: la persona como imagen de Dios y culmen de la creación; el pecado como raíz última de los problemas que aquejan a la sociedad; la perspectiva escatológica de todo compromiso social; la conversión del corazón y la aspiración a la santidad -ética de máximos- como elementos característicos y diferenciadores con respecto a otras propuestas filantrópicas; y, en último lugar, la visión sacramental del mundo y de la historia.

Estos cinco fundamentos pertenecen también, y en un sentido pleno, al corpus doctrinal social de la Iglesia Católica. No debe existir, pues, ningún reparo en los católicos a la hora de comprometerse en este campo. Tampoco en los profesores de ERE católica. Lógicamente, existen algunos desacuerdos entre las diferentes iglesias y confesiones, pero ello no debe impedir el trabajo conjunto. Más bien debe servir de estímulo para intentar conseguir un mundo más digno de la persona.

3. RESULTADOS

De lo escrito hasta ahora se extraen los siguientes resultados:

1. La ERE católica, como el resto de las asignaturas escolares, está obligada – por el hecho mismo de estar integrada en los planes de estudio- a prestar la debida atención curricular a los cambios que se van produciendo en la sociedad. Uno de estos cambios es la diversidad religiosa existente tanto en la sociedad como en las aulas.
2. El ecumenismo, en cuanto movimiento que se dirige a estudiar y analizar las diversas iglesias utilizando un enfoque crítico, amplio y abierto a diversas disciplinas, es un instrumento válido para atender una parte de esta diversidad religiosa. Así lo indican algunos documentos de referencia para la ERE.
3. Es el ecumenismo social o secular el más indicado para ser incluido en el currículo:

- a. Porque enseña a vivir juntos (Informe Jacques Delors)
 - b. Porque enseña respetar y amar la justicia, la paz y la naturaleza (Objetivos de Desarrollo Sostenible)
4. La DSI sirve de base teológica a la ERE para organizar y estructurar su currículo de tal forma que sea fiel a su propia naturaleza y, al mismo tiempo, pueda desarrollar su tarea formativa ecuménica.

5. DISCUSIÓN

Y después de todo lo escrito, es pertinente preguntarse por la presencia real y concreta del ecumenismo en las aulas de los centros educativos españoles actuales, así como por las posibilidades de mejora que en este campopresentan los currículos de ERE. Vamos a señalar siete puntos esenciales:

1. Atendiendo al plano puramente legal, lo primero que hay que tener en cuenta es que desde 1992 el sistema educativo español ofrece, junto a la enseñanza del cristianismo católico, la posibilidad de cursar los estudios de otras religiones. Entre éstas se encuentra el cristianismo evangélico, en virtud del acuerdo suscrito entre el Estado español y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEDERE). El cristianismo católico sigue siendo mayoritario en las aulas, pero es necesario tener en cuenta esta situación de convivencia a la hora de elaborar los currículos, las programaciones y las actividades diarias.
2. El diálogo ecuménico es difícil. También en la escuela. Afortunadamente, en los últimos años se observa una cierta colaboración ecuménica tendente a superar los obstáculos planteados. Suele tratarse de iniciativas de profesores –laicos en su mayoría- interesados en este tema. El primer acercamiento, antes que didáctico, es puramente humano. Los profesores que ya están inmersos en este diálogo dicen que la buena relación entre los docentes de ambas asignaturas es básica. El trato directo ayuda a conocerse y eliminar prejuicios. Además, constituye un auténtico testimonio de unidad ante los demás profesores del claustro(Esteban, 2010). Es la fraternidad de los gestos cotidianos.
3. Además de esta colaboración en el plano de las relaciones personales, es necesario trabajar adecuadamente en el plano estrictamente profesional. Si bien los currículos oficiales de la ERE posibilitan elaborar programaciones de talante ecuménico social, son la iniciativa y la valentía del profesor en el día a día los elementos decisivos para

llevar adelante esta complicada tarea. Aquí se enmarcan las diferentes actividades que se pueden realizar conjuntamente o, al menos, con cierta coordinación. Existen muchos ejemplos, algunos muy sencillos: encuentros trimestrales de alumnos y profesores, algunas actividades en común, excursiones conjuntas, intercambios de materiales, correspondencia postal o electrónica entre los alumnos, etc.

4. Ahora bien, es evidente que esta colaboración tiene sus límites. En algunas cuestiones surgen diferencias insuperables. En este punto conviene recordar tanto la identidad de la ERE católica, como la propia naturaleza del diálogo ecuménico. Para dialogar –aunque sea a un nivel sencillo como el que se desarrolla entre los alumnos–, es necesario partir de una tradición. No existe el diálogo sin puntos de referencia desde los que hablar y mostrar al otro la propia identidad. Esto es fundamental en el terreno educativo, donde se trata, no tanto de transmitir una cantidad determinada de conocimientos sobre las diversas religiones o iglesias, sino, sobre todo, de ayudar a los jóvenes a reconocer su propia identidad y conocer y respetar la de otros creyentes (Caffin, Bénédicte y Equipo GERFEC, 2000). El objetivo no es formar niños expertos en el hecho religioso ni en todas las ramas surgidas dentro del cristianismo. Se trata, más bien, de que sean capaces de respetarlas y admirar los valores que éstas proponen, y ello a partir de la tradición religiosa que les es más propia o cercana. Siendo esto muy importante en todos los niveles educativos, lo es más aún en los inferiores. El descubrimiento de la diversidad religiosa es un camino delicado, largo y progresivo en el que es necesario actuar con mucha sensibilidad (Caffin, Bénédicte y Equipo GERFEC, 2000).
5. Hay una colaboración, sin embargo, que no conoce límites. A ella nos hemos referido en el cuerpo de este trabajo bajo el concepto de tríada ecuménicabásica: justicia, paz y salvaguarda de la creación –valores estrechamente ligados, por otra parte, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible–. Es el centro del ecumenismo social o secular. Hemos señalado más arriba que el Informe Delors asegura que la educación del siglo XXI se define, ante todo, por la búsqueda de los medios para aprender a vivir juntos. Pues bien, el objetivo básico del estudio escolar del ecumenismo ha de consistir en trasladar dicha tríada a las mentes y los corazones de los alumnos que cursan la ERE católica. En este campo los temas objeto de estudio y colaboración son muy abundantes: la defensa de los derechos humanos, la causa de los pobres, la condena de la violencia, etc. Estamos tocando aquí no sólo lo esencial de la educación actual y futura, sino la verdadera razón de ser la ERE.

6. Por lo que respecta a la ERE católica, el profesor se encuentra muy bien provisto doctrinalmente para abordar este tipo de diálogo ecuménico. Ya hemos dicho que la DSI le sirve de guía–al igual que a cualquier otro católico– en esta tarea ecuménica y social. Él sabrá aplicar en el aula los principios generales de este corpus doctrinal, así como los valores fundamentales de la vida social en él reconocidos.
7. No es fácil señalar pistas prácticas para trabajar en el aula. Algunas actividades de eficacia probada en un centro educativo pueden fracasar en otro. Y viceversa. No obstante, podemos ofrecer algunos ejemplos. Unas pueden ser realizadas en el aula; otras, fuera. Sea como fuere, lo importante es que el profesor sepa motivar a los alumnos y removerese fondo solidario tan propio de los jóvenes. He aquí algunas propuestas:
 - a. Las excursiones –preferentemente con los alumnos de las dos asignaturas a la vez– son muy interesantes. Pueden visitarse centros ecuménicos, tanto de carácter confesional como interconfesional, especialmente los dedicados a un ecumenismo de tipo práctico.
 - b. A los alumnos les gusta sentirse importantes realizando ciertos actos solemnes propios de adultos. Así, pueden elaborar declaraciones conjuntas para manifestar su preocupación ante determinados problemas sociales: la justicia social, la vida internacional, la libertad religiosa y de enseñanza, etc. Para ello, pueden tomar como ejemplo declaraciones tales como la firmada por el Papa Francisco, el patriarca de Constantinopla Bartolomé I y Ieronymos, arzobispo de Atenas y Toda Grecia, para manifestar su dolor ante la situación de los emigrantes y refugiados.
 - c. En muchos centros se celebran jornadas solidarias a las que acuden organizaciones no gubernamentales de toda clase. Pueden aprovecharse para invitar también a las de carácter cristiano. Esta actividad puede servir de acicate para crear una organización solidaria interconfesional integrada por alumnos y profesores, con la posibilidad de invitar a personas ajenas al centro.
 - d. Los nuevos recursos tecnológicos posibilitan hacer muchas actividades. Por ejemplo, una sencilla *Revista digital ecuménica por la paz* coordinada por los profesores de ambas asignaturas. Y los no tan nuevos siguen siendo utilísimos. Por ejemplo, las películas. *Sophie*

Scholl narra la historia real de los miembros de La Rosa Blanca, una organización formada por jóvenes católicos y protestantes que se opusieron al nazismo hasta llegar a dar la vida por sus ideales cristianos.

- e. En una época marcada por la gran movilidad de estudiantes y profesores -programas *Erasmus*, *Comenius* y otros similares-, los intercambios europeos entre alumnos y profesores de diferentes confesiones cristianas proporcionarían una experiencia ecuménica de primer nivel.
- f. Todo lo anterior, lógicamente, ha de quedar reflejado en las programaciones curriculares. Es necesario aprovechar las posibilidades que ofrece el currículo para hacer programaciones animadas por un verdadero espíritu ecuménico social. Las actividades mencionadas son muy valiosas, pero lo son aún más si están enmarcadas en una programación global donde los contenidos y los criterios de evaluación aspiran a proponer a los alumnos modelos ecuménicos de actuación en la sociedad.

6. CONCLUSIONES

Encuentros interreligiosos y ecuménicos como los que comenzaron en Asís en 1986 y los promovidos periódicamente por la comunidad de Taizé han transformado las vidas de muchas personas –principalmente adolescentes y jóvenes- y, en cierto modo, la historia más reciente. En una época como la actual, marcada por problemas sociales de todo tipo, el movimiento ecuménico, especialmente el secular, está llamado a obtener grandes logros para la humanidad. La enseñanza religiosa escolar es el ámbito más propicio para trasladar dichos logros a las aulas y ponerlos al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El Informe Delors, varias veces mencionado en este trabajo, resume su denso contenido al afirmar que la educación encierra un tesoro. Pues bien, un estudio del ecumenismo bien fundado teológicamente y pedagógicamente es una de las más valiosas contribuciones que puede ofrecer a ERE a los alumnos –también a los profesores- para descubrir ese tesoro.

REFERENCIAS

- Ayestarán, S. (2016). Diálogo entre religiones: un análisis en clave de ecumenismo. *Encuentros multidisciplinares*, 54, 1-9
- Biblioteca de Autores Cristianos (Ed.). (1986). *Documentos del Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones* (41ª. ed.). Madrid: BAC
- Bueno, E. (2007). Horizonte eclesial de las Asambleas Ecuménicas de Europa: la misión como testimonio desde el diálogo de la caridad. *Corintios XIII. Revista de teología y pastoral de la caridad*, 124, 85-122
- Caffin, G., Bénédicte, A. y Equipo GERFEC (2000). *Pedagogía del diálogo interreligioso*. Barcelona: Edebé
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis (2014). *Directorio General para la Catequesis*. Madrid: Edice
- Esteban Garcés, C. (2010). Enseñanza de las religiones y ecumenismo: algo nuevo está brotando, ¿no lo notáis? *Pastoral ecuménica*, 82, 51-90
- García Hernando, J. Ecumenismo. <http://centroecumenico.org/infoekumene/ecumenismo>
- García Maestro, J.P. (2007). La “conversión a Cristo, luz del mundo”, y nuestro compromiso a favor de la justicia. *Corintios XIII. Revista de teología y pastoral de la caridad*, 124, 57-84
- Matabosch, A. (1975). Liberación humana y unión de las iglesias. El Consejo Ecuménico entre Upsala y Nairobi (1968-1975). Madrid: Cristiandad
- Pontificio Consejo “Justicia y Paz” (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Madrid: Planeta/BAC
- Pontificio Consejo para la Unidad de los Cristianos (2013). *Directorio para la aplicación de los principios y normas sobre el ecumenismo*. Madrid: Edice
- Vall, H. (1997). *A la búsqueda de una nueva sociedad*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas
- VV.AA. (2002). *La educación encierra un tesoro: informe Jacques Delors*. Madrid: Santillana

CAPÍTULO 60

EXPERIENCIAS SOBRE MÚSICA EN LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA

Icíar Nadal-García, Lucía Pérez-Penalva, M. Belén López Casanova y Borja Juan-Morera

1. INTRODUCCIÓN

La música interpretada en lengua de signos (LS) es una nueva forma de expresión artística que nace dentro de la cultura Sorda. Tradicionalmente se ha considerado que las personas sordas no pueden disfrutar de las experiencias musicales; sin embargo, algunos autores (Davidson y Correia, 2002; Thompson, et ál., 2005; Platz y Kopiez, 2012) conciben la música como un fenómeno multimodal, que va más allá de lo sonoro y que puede percibirse a través de otros sentidos. La interpretación de la música en LS consigue acercar la música a las personas con discapacidad auditiva; además de enriquecer la experiencia musical de los oyentes, pues contribuye a la comprensión del mensaje textual y musical, permite experimentar la música de nuevas formas y embellece la interpretación (Juan, et ál., 2020; Maler, 2013).

Los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel fundamental en la visibilización y difusión de este nuevo arte inclusivo; a través de noticias, entrevistas, festivales, páginas web, videoclips, etc.

2. MÉTODO

El objetivo principal de este estudio ha sido recopilar, analizar y clasificar las experiencias sobre las prácticas de música en LS que se realizan en España.

La metodología utilizada es de tipo descriptivo y analítico. Para la búsqueda y recopilación de las experiencias de música en LS en España, se han utilizado fundamentalmente los buscadores de Google y YouTube, donde se han encontrado páginas web, canales y videos de prácticas musicales en LS. Respecto a las iniciativas localizadas en YouTube, se ha filtrado la búsqueda por relevancia y fecha de subida no superior a un año, con el fin de mostrar únicamente los canales más destacados y actualmente activos. Esto quiere decir que existen en la plataforma muchas más

experiencias de este tipo, pero resulta imposible recopilar todas y cada una de ellas. A través de la información obtenida de estas fuentes, se han analizado cada uno de los proyectos atendiendo a su función, qué objetivos persigue, desde cuándo se realiza, etc. Finalmente, se ha establecido una clasificación de todas las prácticas recogidas, agrupándolas en diferentes categorías.

3. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS

Una vez realizada la recopilación de las experiencias de música en LS en España, se han agrupado en cuatro categorías: 1) Artistas o grupos acompañados de intérpretes; 2) Eventos de música en LS; 3) Canales de YouTube; 4) Otros proyectos.

Todas estas iniciativas tienen un propósito común; acercar la música a la comunidad sorda a través de la LS, haciendo de la interpretación musical una práctica más inclusiva.

Figura 1.

Clasificación de experiencias de música en LS en España. Elaboración propia

MÚSICA EN LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA	
Artistas o grupos acompañados de intérpretes	<i>Tontxu y E. Vega</i> <i>Dale al aire con L. Herranz y P. García</i> <i>Ida Susal y S. Melián</i> <i>Rozalén y B. Romero</i>
Eventos de Música en LS	<i>Festival La Seña</i> <i>Faro Festival</i> Otros festivales de la canción en LS
Canales de YouTube	<i>Signocantando</i> <i>Cocktail LÍDS</i> Otros Canales
Otros Proyectos	<i>Proyecto Arymux</i> <i>Proyecto de coro bilingüe del colegio Ponce de León (Madrid)</i> <i>Dan Sign: danza y LS (Tenerife)</i> <i>Coro Cantatutti (Universidad de Zaragoza)</i> <i>Proyecto web del colegio Sta M. de Gracia (Murcia)</i> <i>El Carnaval de los animales en LS</i>

Dentro de las categorías establecidas nos encontramos diferentes variables: a) la música que se signa puede ser vocal o instrumental; b) los artistas que intervienen en la actuación pueden ser sordos/as, oyentes o ambos a la vez; c) cuando realizan la interpretación lo hacen con base auditiva o sin ella.

3.1. Artistas o grupos acompañados de un/a intérprete en LSE

Algunos artistas o grupos españoles se acompañan, desde hace algunos años, de intérpretes en lengua de signos española (LSE). De esta manera, hacen posible que su música llegue también al público sordo. En sus conciertos, mientras el grupo o el artista toca o canta, la intérprete signa las canciones. Destacamos alguno de estos grupos a continuación.

El cantautor bilbaíno Juan Antonio Ipiña, más conocido como *Tontxu*, comenzó su carrera en el año 1997. Desde 2008, suele ir acompañado de Evelin Vega, que interpreta sus temas en LSE. https://www.youtube.com/channel/UCnZrQbt5a13Td0Ugw_0IxYA
<https://tontxu.com/>

Dale al aire es un grupo musical madrileño creado por Laura Honrubia (vocalista, letrista y coautora de música) en 2004. Desde el año 2009, todas sus canciones son accesibles a las personas sordas a través de Lorena Herranz y Paula García, sus dos intérpretes en LSE. <https://es-la.facebook.com/daleal aireoficial/>

El proyecto musical *Ida Susal* nació en el año 2010, en Tenerife. Su repertorio es muy variado y ofrece un gran abanico de estilos musicales. De la mano de la intérprete Soledad Melián, la banda ha ofrecido conciertos en LSE por diferentes ciudades españolas. Además, el segundo trabajo discográfico de *Ida Susal* es el primer disco-libro adaptado a personas sordas y ciegas: incluye videos de todos los temas del disco adaptados a LSE y un audio-libro, que describe las ilustraciones que aparecen en él. <https://idasusal.wixsite.com/oficial>

No obstante, la más mediática de este apartado es la cantante *Rozalén* que se dio a conocer en el año 2013. Le acompaña Beatriz Romero, una intérprete en LSE con la que recorre los escenarios. Ambas defienden así un espectáculo inclusivo y dirigido a todo tipo de público. <https://www.rozalen.org/>

3.2. Eventos de música en LS

Desde hace aproximadamente diez años, se empezaron a organizar festivales de música y LS en algunas ciudades de España. La finalidad de llevar a cabo estos eventos era hacer accesibles los espectáculos musicales a las personas sordas, así como crear espacios inclusivos, lugares abiertos a la comunidad sorda y la oyente.

El festival “La Seña” es un evento de canciones de diferentes estilos musicales y LS, celebrado en Alicante. Nació en el año 2010, y está organizado por la Federación para la Integración Social de las Personas Sordas (FIBESORD) (RTVE, 2019).

Según su organizadora, Raquel Jiménez, lo que más se valora es la expresión facial y que el mensaje sea comprensible. Además, anima al público oyente a acudir al festival: “La lengua es muy visual, gusta mucho [...]. La LS es para todos”. En su octava edición, que tuvo lugar en 2019, se sumó la colaboración de personas con discapacidad física, visual y cantantes del colectivo LGTB.

Se han organizado eventos similares en varias ciudades de España, como Jaén, que ya va por su novena edición; Vélez-Málaga, que empezó en 2011; o Isla de Palma y Vigo, que comenzaron en 2014. Algunas localidades se han sumado más recientemente, como Ceuta, en el año 2017.

La mayoría de estos eventos están organizados por asociaciones que promueven la inserción de las personas sordas en la sociedad, como la Asociación Provincial de Personas Sordas de Jaén (APROSOJA), la Asociación de Personas Solidarias para la Integración de la Comunidad Sorda y Sordociega (APSCISS), la Fundación Canaria para el Sordo (FUNCASOR), la Asociación Ceutí de Familias de Personas Sordas (ACEPAS), la Asociación de Personas Sordas de Vigo (ASV); y en colaboración con más entidades públicas y privadas (Afundación, 2014; eldiario.es, 2014; El Pueblo de Ceuta, 2017; InfoAxarquía.es, 2011; Lacontradejaén, 2019).

Cabe hacer mención especial al último festival de la canción en LSE en Ceuta, celebrado en el 2019, ya que estuvo especialmente dedicado a los más pequeños. Todas las canciones tenían su origen en varias películas Disney, y fueron interpretadas por los alumnos de LS de ACEPAS. Su cometido fue, por un lado, transmitir el mensaje de la canción; por otro lado, interpretar el papel de cada personaje. Mientras la música sonaba de fondo, ellos traducían la canción a LSE, bailando y utilizando el vestuario acorde a cada uno de los personajes (Radio Televisión Española [RTVE], 2020).

El primer festival de rock en LSE celebrado en España fue el “Faro Festival”, que nació en Madrid, en el año 2018, gracias al trabajo de un pequeño grupo de artistas y comunicadores en LS. Su equipo está formado por personas sordas y oyentes, con el fin

de conseguir un evento lo más inclusivo posible tanto para los asistentes como para los organizadores del mismo. <https://farofestival.com/>

El objetivo inicial del proyecto fue crear un evento musical al que pudieran asistir tanto personas sordas como oyentes. Asimismo, visibilizar y reivindicar la falta de espectáculos dirigidos al colectivo sordo y, de esta manera, animar a que se lleven a cabo más actividades de este tipo. Todas las actuaciones del festival cuentan con un intérprete que ha preparado la actuación junto a la banda o solista, traduciendo-interpretando el contenido de las canciones a la LSE.

La celebración de estos festivales es algo reciente en España. No obstante, estos acontecimientos se han consolidado en algunos lugares y suelen realizarse anualmente. Hay que destacar que estos eventos van ganando adeptos sordos y oyentes año tras año.

3.3. Canales de YouTube

El signado de canciones ha alcanzado un sorprendente grado de popularidad en Internet. Concretamente, esta práctica musical se ha dado a conocer a través de videos en YouTube, lo que ha provocado que la música en LS sea cada vez más conocida en todo el mundo.

Signocantando es un canal de YouTube, creado y gestionado por la artista sorda Marian Hipola de la Torre. Siendo la música y la LS sus dos grandes pasiones, su dedicación consiste en traducir-interpretar canciones a la LSE. En la mayoría de sus videos aparece Marian signando la letra de la canción, la pista musical (o el videoclip original) de fondo y la letra subtitulada. Pero además de este tipo de videos, su canal también incluye grabaciones de otros artistas inmersos en esta iniciativa, como Rozalén y Beatriz Romero. Incluso videoclips de canciones en lengua de signos americana (ASL). Como dice la artista, su canal es un proyecto de “accesibilidad, de inclusión y de diversión” (Hipola, 2020, 00:12-00:16), recalando que todavía hay un largo camino por recorrer en la inclusión de las personas sordas y sordociegas. <https://www.youtube.com/channel/UCzrUYKWVMFFJ4ejjyRSRo3g/videos>

Cocktail LiDS es un canal dedicado a hacer covers en LSE y también incluye tutoriales acerca de cómo signar algunas canciones. Resulta interesante mencionarlo de manera específica, ya que en sus videos introduce una novedad que no se ha encontrado en otros canales: la intérprete canta y signa a la vez. https://www.youtube.com/channel/UCb_Uy8FFySyLtTAL_4KtP_A

En la mayoría de los canales de YouTube, el/la intérprete en LSE signa la canción, mientras la pista musical suena de fondo. Algunos ejemplos son: Misalia LSE (<https://www.youtube.com/channel/UCbBk3LmKDV-IJMfBEW-INIw>), Signojavier (<https://www.youtube.com/channel/UCcvEFwRIy6JQPUFaGMEidPA>), Breaking The Silence (<https://www.youtube.com/channel/UCzg2sqQ1fThmr3bAcDedCxQ>), LSE Musical (<https://www.youtube.com/channel/UCfgcdt1dDpOO-9fHPzPo3Aw>), Cristabel (<https://www.youtube.com/channel/UC3D3um9BcGkQzquorcKWQLQ>), El Baúl Morado (https://www.youtube.com/channel/UCCPLa03KQ2TrADSqnAP_DtA), Signamusica, AmvacSign LSE (https://www.youtube.com/channel/UCokdvqmm7Q_lRri2ipGQQTg), entre otros.

Todos estos canales han surgido recientemente, y están actualmente activos en la plataforma. Aunque los mencionados son algunos de los más relevantes, existen muchos más dedicados al signado de canciones en LSE. Por tanto, tras realizar la búsqueda en YouTube, se concluye que este tipo de iniciativa es bastante usual y crece cada día. Las redes sociales son una potente herramienta de visibilización; y precisamente, esta juega un papel esencial en la visibilización y difusión de este nuevo tipo de *performance*.

3.4. Otros proyectos

Por otro lado, cabe destacar algunos proyectos en relación a la música en LS, que han surgido desde colectivos particulares o instituciones educativas como colegios o universidades.

Arymux es un proyecto creado en el año 2010 por Rakel Rodríguez. Para ella, “la música es un lenguaje universal, igual que la danza, la poesía, el teatro...”, y quiso acercar estas expresiones artísticas a las personas sordas (ARYMUX, 2016, 02:12–02:25). La compañía, formada por multitud de personas de distinta procedencia y edad, fusiona la LS con diferentes disciplinas artísticas como la música, la danza, el teatro o la poesía. De hecho, Rakel es la creadora de la “SignoDanza”, una forma de arte que combina la danza con la LS. (ARYMUX, 2019). <http://arymux.blogspot.com/>
<https://www.youtube.com/channel/UCzUmsmCN-DkVTk4wwdIJ2zA>

El colegio “Ponce de León” de Madrid, dedicado a la enseñanza de niños y jóvenes sordos, creó un coro bilingüe. Su propósito es buscar la verdadera inclusión de personas sordas y oyentes. En sus actuaciones, un grupo de niños oyentes canta, mientras el grupo de niños sordos signa. En ocasiones, también participan algunos profesores (Centro

Educativo Ponce de León, s. f.). Su primera aparición en redes sociales fue en el año 2014, aunque es probable que llevaran a cabo estas prácticas con anterioridad.

El proyecto *DanSign* surgió en el año 2014 en Tenerife, ofrece talleres de danza y LS. En las clases, tanto personas sordas como oyentes aprenden una coreografía que fusiona pasos de baile y LS. Esto hace de la actividad una experiencia totalmente inclusiva, ya que, por un lado, hace accesible la música y la danza a las personas sordas y, por otro lado, las personas oyentes interpretan en LSE. Uno de sus principales objetivos es seguir investigando, continuar indagando sobre las posibilidades que la danza ofrece para que el colectivo sordo pueda participar en actividades rítmico-musicales (Pérez, 2019). <https://www.youtube.com/channel/UC-UTTC2iny36kplghuGhYpw>

En el año 2015, Peñalba, Moriyón, Luque y Cabezas comenzaron a estudiar la metáfora conceptual como recurso en la interpretación de música en LS, y también, como herramienta pedagógica en la educación musical de las personas sordas y con discapacidad auditiva. En su trabajo de investigación, propusieron una manera de representar la música instrumental “*Le carnaval des animaux*”, de Saint-Saëns, en LSE (interpretado por Sonia Luque). Con esta propuesta, el objetivo fue acercar la música a las personas sordas y presentar la LS como una herramienta de expresión creativa. El (Canal CNLSE, 2015).

El Coro Cantatutti nace en septiembre del año 2017 en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Participan estudiantes, profesores, personal de administración y servicios y ciudadanos en general con y sin diversidad funcional. Todos sus coristas cantan y signan. Además, lo hacen a cuatro voces, lo que supone una innovación en el mundo de la música en LS. Hasta el momento, las canciones interpretadas en LS han sido siempre monódicas, pero este coro ha trasladado el concepto musical de polifonía a la LS (Juan, Nadal y López, 2020). En esta nueva forma de hacer música, la melodía y los gestos de cada una de las voces se superponen, creando una sensación de armonía sonora y visual. <https://www.cantatutti.com/>

El colegio “Santa María de Gracia” en Murcia, ofrece en su página web materiales adaptados a alumnos con discapacidad auditiva. Entre ellos, se pueden encontrar varios videos de cuentos, canciones infantiles y poesías en LSE. En las grabaciones, creadas por los miembros de la comunidad educativa, aparece la pista musical, subtítulos e intérpretes en LSE, que traducen las letras de canciones. <http://ceipsantamariadegracia.com/>

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las experiencias y proyectos recogidos en este trabajo logran acercar la música a las personas sordas y enriquecer la experiencia musical de los oyentes, planteando nuevas formas de entender la música. Además, muchas de estas iniciativas han conseguido crear espacios inclusivos, en los que sordos y oyentes comparten y disfrutan de las actuaciones musicales.

Los medios de comunicación y las redes sociales han constituido un papel fundamental en la difusión de estas prácticas. La publicación de noticias y entrevistas en prensa es una manera eficaz de dar voz a este nuevo arte inclusivo y a las iniciativas que lo promueven. Por su parte, YouTube reúne numerosas grabaciones de música en LS y puede considerarse una de las plataformas que más contribuye a la visibilización de estas experiencias.

En España, la interpretación de música en LS es cada día más habitual. El tipo de experiencia que más predomina es la de la-música vocal interpretada-traducida a LS. Por el contrario, no hay apenas proyectos dedicados a la música instrumental pura, ni tampoco de composiciones creadas por la comunidad sorda. Lo más frecuente es que un/a intérprete en LSE signe la canción mientras la música suena; pero no es usual encontrar artistas que cantan a la vez que signan. Todo ello plantea la necesidad de continuar explorando nuevas propuestas. En este sentido, resulta imprescindible llevar a cabo estudios reales, en los que se tenga verdaderamente en cuenta la cultura Sorda (Cripps, 2018).

Diferentes autores (Jiménez, 2010; Paredes y Abardía, 2014; Pirone, 2018), subrayan los beneficios del aprendizaje de la LS en las aulas; en primer lugar, como medio de inclusión y visibilización de la cultura sorda, pero también para el desarrollo de habilidades motrices y comunicativas del alumnado oyente.

REFERENCIAS

- Afundación. (2014, 12 de abril). I Festival de la Canción en Lengua de Signos. https://www.afundacion.org/es/agenda/evento/i_festival_de_la_cancion_en_lengua_de_signos
- ARYMUX. (2019, 5 marzo). *Arymux-Entrevista programa Revista Semanal* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JAE1oHYWFzw>

- ARYMUX. (2016, 29 de noviembre). *Arymux - Premio a la Creación Cultural de la Fundación Ramón Rubial* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=O_HLEjTueLQ&feature=emb_logo
- Canal CNLSE. (2015, 5 octubre). La metáfora conceptual como recurso pedagógico musical para personas sordas y con discapacidad auditiva [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RH2l8rMQGko&list=PLHfLt3UTyN9N9iJ1Lk8q-KfLKFvcNqbnpn&index=7>
- Centro Educativo Ponce de León. (s. f.). C. E. Ponce de León - Coro bilingüe. https://ponceleon.org/centro_educativo/index.php/noticias/coro-bilinguee
- Cripps, J. H. (2018). Ethnomusicology & Signed Music: A Breakthrough. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/ethnomusicology_cripps.pdf
- Davidson, J. W., y Correia, J. S. (2002). Body movement. *The science and psychology of music performance*, 237-250.
- eldiario.es. (2014, 26 noviembre). Funcasor organiza en la Isla el Primer Festival de la Canción en Lengua de Signos https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/Funcasor-organiza-Primer-Festival-Cancion-Lengua_de_Signos_0_328618047.html
- FUNCASOR. (2016, 16 de noviembre). Arte y lengua de signos. Soledad Melián. <https://www.funcasor.org/arte-y-lengua-de-signos/>
- Lacontradejaén. (2019, 10 de mayo). Por la música y una vida inclusiva. <https://lacontradejaen.com/aprosoja-gala-jaen/>
- El Pueblo de Ceuta. (2017, 20 de enero). Acepas busca romper barreras con el ‘I Festival de la canción en LSE’. <https://elpueblodeceuta.es/art/15004/acepas-busca-romper-barreras-con-el-lsquo-i-festival-de-la-cancion-en-lse-rsquo->
- Hipola, M. [Signocantando]. (2020, 28 de enero). *Entrevista para Faro Festival 2020* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SbYJMjbbxnR8>
- InfoAxarquía.es. (2011, octubre 24). I Festival de la Canción en Lengua de Signos en el Teatro del Carmen. <http://infoaxarquia.es/2011/10/24/i-festival-de-la-cancion-en-lengua-de-signos-en-el-teatro-del-carmen/>
- Jiménez, A. R. (2010). La lengua de signos española como recurso en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 31, 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_31/ANA_RAQUEL_JIMENEZ_1.pdf

- Juan, B., Nadal, I. y López, B. (2020). Música y lengua de signos a cuatro voces, una experiencia educativa y musical para la inclusión. *Revista Electrónica de LEEME*, (45), 35-52. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16244>
- Maler, A. (2013). Songs for hands: Analyzing interactions of sign language and music. *Music Theory Online*, 19(1). <https://search-proquest-com.cuarzo.unizar.es:9443/docview/1619625662?accountid=14795>
- Peñalba, A., Moriyón, C., y Luque, S. (2018). Más que sonido: Interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas. *Tabanque: Revista pedagógica*, (31), 94–107. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.94-107>
- Pérez, I. [DANSIGN I. P. Y.] (2019, 19 de febrero). *DanSign entrevista en El Día Televisión* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oYVVwSFxKC0>
- Pirone, J. (2018). Does Music Have a Place in ASL Pedagogy? *Journal of American Sign Languages & Literatures*. <http://journalofasl.com/wpcontent/uploads/sites/8/2018/06/pirone.pdf>
- Platz, F., y Kopiez, R. (2012). When the eye listens: A meta-analysis of how audio-visual presentation enhances the appreciation of music performance. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(1), 71-83. http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/depository/misc/music_eye_listening.pdf
- Radio Televisión Española [RTVE]. (2020, enero 12). En Lengua de Signos - Festival Canciones Disney en Lengua de Signos. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-lengua-de-signos/acepas-celebra-su-tradicional-festival-canciones-lengua-signos/5482708/>
- RTVE. (2019, marzo 31). En Lengua de Signos - Festival de la Canción en Lengua de Signos: «La Seña». <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-lengua-de-signos/festival-cancion-lengua-signos-sena-festival-para-todos/5110349/>
- Thompson, W. F., Graham, P., y Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*, (156), 203-227.
- Tontxu Ipiña. (2008, 2 de junio). *Presentación Tontxu en Lengua de Signos* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qn9oerlpjyE>

CAPÍTULO 61

NEURODIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN BAJO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL COVID-19: ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

David Moreno Molina, María del Carmen Martínez Nieto y Cristina Pinto Díaz

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Neurodidáctica para la educación intercultural

Actualmente, el sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de globalización, la sociedad del conocimiento. Ante ello y en referencia a la formación de los discentes, estos han de ser educados teniendo en cuenta la pluralidad que se presencia en las aulas, partiendo para ello, de las nuevas y variadas necesidades formativas del alumnado (Escarbajal, 2010), tal y como defiende la pedagogía basada en la neurodidáctica (Navacerrada, 2018).

En esta línea, basándonos en estudios realizados en cuanto a la formación del profesorado, se detecta que este colectivo demanda mayor formación para poder hacer frente a los nuevos retos educativos tales como los mencionados (Ramírez, 2020), educación intercultural, nuevas pedagogías, etc.

Desde la perspectiva educativa, el docente ha de centrarse en la diversidad en general, desvinculándose de una perspectiva errónea que enmarca la diversidad exclusivamente en el contexto de personas inmigrantes o personas con necesidades educativas especiales; solo de esta manera, atendiendo a todas las necesidades derivadas de la diversidad de alumnado, se logrará una inclusión real del mismo; para ello, se torna imprescindible involucrar a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, Muñoz y Mondaca, 2020).

Asimismo, la atención a la diversidad supone adoptar un papel de respeto y valoración hacia todas las identidades y culturas (Cabezudo, 2020), así como hacia las personas con diversidad funcional (Navarro, 2020), con el objetivo de alcanzar una

inclusión social y cultural óptima, de la cual se enriquece y se beneficia todo el alumnado (González, Cortés y Mañas, 2020).

Descendiendo de lo general a lo particular, se deduce la necesidad de apostar por una educación en términos de interculturalidad, para lo cual no se deben obviar las nuevas pedagogías que emergen en el sistema educativo, particularmente, la neurodidáctica; asimismo, la realidad apunta que existe una profunda conexión entre el sistema educativo y sistema social, siendo ambos partícipes de los objetivos de la interculturalidad, entre ellos el referido a promover una educación sostenible.

1.2. Educación intercultural

Los centros educativos, de naturaleza multicultural, han de ofrecer respuestas competentes acordes a la diversidad cultural que presencian. Considerando esta idea como premisa básica, Cernadas, Lorenzo y Santos (2019) señalan la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural creando espacios que favorezcan el encuentro entre diversas culturas, la interacción y el respeto y enriquecimiento mutuo.

En vista a ello, cabe explicitar, como requisito previo, el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas para, posteriormente, superar barreras y evitar la exclusión de minorías y grupos vulnerables, tal y como señalan González, Moya y Dusi (2018). Todas las culturas que conviven en la sociedad, merecen ser respetadas y valoradas ya que, de hecho, la posibilidad de relación entre diferentes culturas, es un valor en sí mismo. La escuela, que se encuentra inmersa en esta realidad, ha de asumir su tarea y modificar sustancialmente su organización, con la finalidad de alcanzar una educación inclusiva de calidad y, del mismo modo, una educación sostenible (Caride, 2017).

En esta misma línea, el apoyo y atención a la diversidad cultural de los centros educativos, beneficia y mejora el rendimiento escolar de todo el alumnado. A este respecto, cabe apuntar que, además del rendimiento escolar, existen otros múltiples aspectos que favorecer, como son el sentimiento de pertenencia, las relaciones sociales, etc. (Schachner, et ál., 2019). Para ello, los centros educativos se constituyen como espacios privilegiados para vivenciar interacciones entre personas de diferentes culturas, lo que propicia la construcción de vínculos de confianza, basados en el respeto hacia los demás y en la valoración de las diferencias (Carrasco y Coronel, 2017).

En efecto, los centros educativos son espacios de gran importancia para crear sistemas de valores pertinentes que permitan tratar y responder eficazmente a la

multiculturalidad presente en la sociedad, en general, y en las aulas, en particular. Como indican Cernadas et al. (2019), la educación en valores, las prácticas interculturales, etc., pueden prevenir conflictos y solidificar relaciones entre personas de distintas culturas, creando así un entorno óptimo para el aprendizaje en el que se valoren y respeten, bajo una educación sostenible, las diferencias.

1.3. Sostenibilidad educativa para la inclusión bajo el COVID-19

La sociedad atraviesa el período de evolución del modelo de integración a inclusión (Medina-García, et al., 2020). Se puede afirmar que existe preocupación por avanzar hacia la inclusión, ya que la educación ha de ser de calidad, inclusiva y universal, es decir, con una cultura inclusiva, igualitaria y respetuosa (Florian y Camedda, 2020). Además de una cultura, son necesarias políticas y prácticas inclusivas (Grande y González, 2015).

Incluir es paralelo a un sistema educativo fundamentado en la diversidad, la equidad y la participación; es fundamental considerar las diferencias como un valor beneficioso para el desarrollo, crecimiento, participación y aprendizaje, mediante un proceso dinámico, abierto y flexible; para ello, se requieren escuelas que atiendan a todo el alumnado en igualdad de oportunidades y justicia social, para que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020; Espino-Díaz et al., 2020).

Por tanto, la inclusión garantiza la aceptación y participación de todo el alumnado en la escuela, de acuerdo con las capacidades de cada estudiante, proporcionando las ayudas que se precisen, así como oportunidades para su progreso académico y personal (Pinto, Melero y Chica, 2020). Para ello, el profesorado ha de recibir formación que le genere una actitud positiva hacia la inclusión y sepa gestionarla (Medina-García et al., 2020).

Por otra parte, se conoce que la actual crisis sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, ha provocado variaciones con resultados catastróficos en el entorno de la salud, así como en lo social, político, educativo, laboral y económico (Espino-Díaz et al., 2020). El cierre de centros escolares ha derivado consecuencias hostiles a causa de la ausencia de contacto social por parte del alumnado y, además, ha provocado una brecha educativa entre el alumnado en función de su estatus socioeconómico (Golberstein et al., 2020; Poletti, 2020).

Por otro lado, la educación sostenible se basa en la equidad, paz, tolerancia, interculturalidad, reducción de la pobreza y justicia social (Fernández-Archilla et al.,

2020). Algunas estrategias para la sostenibilidad educativa son, según Hernández (2020), las siguientes:

- Desarrollo de la diversidad.
- Justicia social e igualdad de oportunidades.
- Ambiente en el que las personas se desarrollen colectivamente.
- Aprendizaje cooperativo, colaborativo y significativo.
- Abundancia de recursos materiales y personales.

Atendiendo a dichas estrategias, se puede concluir la necesidad de fomentar, desde el aula, una educación sostenible e inclusiva, que adquiere un matiz aún más importante a causa de las consecuencias del COVID-19 (Code et al., 2020).

2. MÉTODO

2.1. Población muestral

La población muestral que se ha seleccionado ha sido el alumnado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén; concretamente, la muestra está conformada por 302 personas de cuarto curso. A priori se le informó a la población sobre el desarrollo de la investigación, y se les solicitó a la misma los permisos apropiados, garantizando así la confidencialidad de los datos.

2.2. Análisis de los datos

La herramienta de investigación empleada para el análisis de datos ha sido el programa estadístico IBM SPSS Statistics v25.

2.3. Problema de investigación

El problema de investigación planteado ha sido: ¿Favorece la neurodidáctica la educación intercultural fomentando una educación sostenible ante el COVID-19?

Objetivos

General: Analizar la neurodidáctica como estrategia didáctica para la educación intercultural frente al COVID-19.

Específicos: 1. Indagar sobre las estrategias neurodidácticas para favorecer la inclusión. 2. Mostrar la importancia de la inclusión educativa en las aulas. 3. Relacionar la influencia del COVID-19 con la inclusión intercultural. 4. Conocer las estrategias de educación sostenible para la inclusión en contextos multiculturales.

2.4. Instrumento

Para la recogida de datos se construyó un instrumento, elaborando, previamente, una matriz de operacionalización, en la cual quedaban plasmadas las variables, ítems, objetivos y unidades de medida. Todo ello, se utilizó como base para la construcción de la escala Likert, constituida por 30 ítems, en la cual se engloban las siguientes variables: A) Neurodidáctica B) Inclusión C) Interculturalidad D) COVID-19 y E) Educación Sostenible. Los valores de respuesta de la escala Likert son {1, Muy en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, Indiferente; 4, De acuerdo; 5, Muy de acuerdo}

3. RESULTADOS

3.1. Alfa de Cronbach

Con el objetivo de corroborar la consistencia interna de la escala Likert, se ha llevado a cabo, a través del programa estadístico SPSS, un análisis de fiabilidad. El coeficiente que nos arroja el Alfa de Cronbach es de ,737 por lo que podemos afirmar que la escala es fiable.

Tabla 1.

Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,737	30

3.2. Estadísticos descriptivos

Teniendo en cuenta los resultados de los análisis descriptivos, los histogramas que se presentan a continuación presentan un paralelismo común con las cuatro gráficas que se muestran seguidamente. A grandes rasgos, se expone que las cuatro figuras presentan una asimetría negativa ($g_1 < 0$), es decir, la curva es asimétricamente negativa por lo que los

valores se tienden a reunir en la parte derecha de la media. En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que los cuatro gráficos que se presentan muestran una curva leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores en una parte concreta del histograma.

Figura 1

Ítem A5 de la escala Likert

A5. La neurodidáctica consigue minimizar los efectos sociales y emocionales en el alumnado producidos por la COVID-19 en el centro educativo

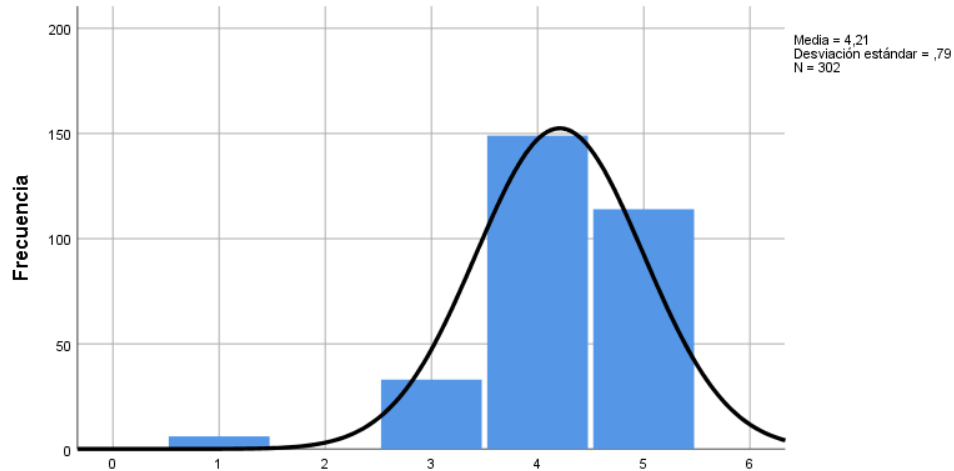


Figura 2

Ítem C16 de la escala Likert

C16. Los programas interculturales son necesarios en todos los centros educativos, independientemente de la presencia o no de alumnado inmigrante o extranjero.

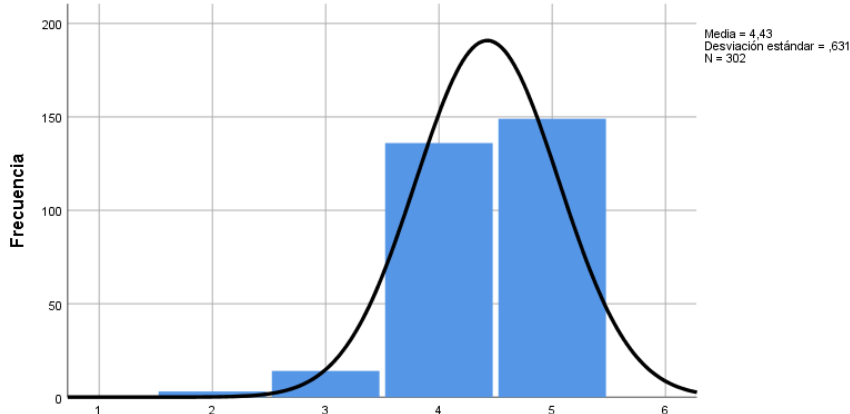


Figura 3

Ítem E25 de la escala Likert

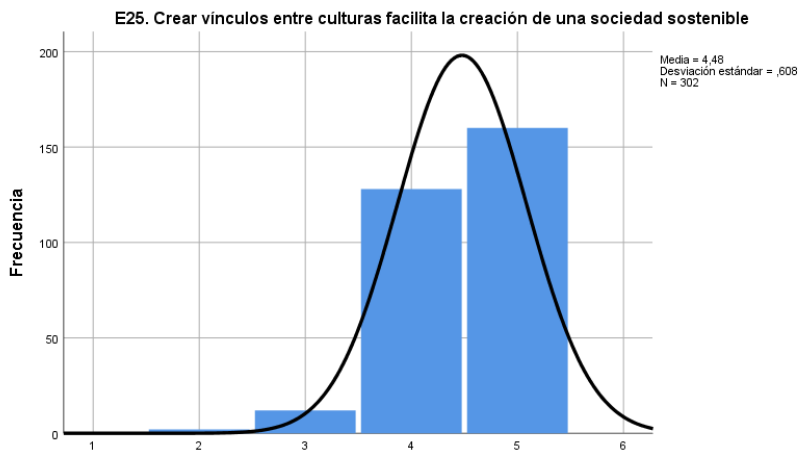
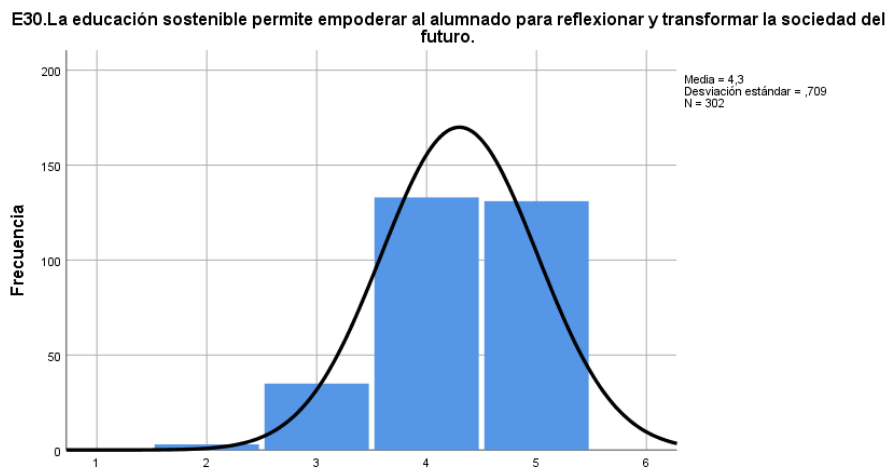


Figura 4

Ítem E30 de la escala Likert



4. DISCUSIÓN

La presente investigación partía del objetivo general de analizar la neurodidáctica como estrategia didáctica para la educación intercultural frente al COVID-19, para lo cual se diseña una escala Likert que presenta un Alpha de Cronbach de ,737.

El análisis descriptivo nos permite apreciar que la curva es leptocúrtica y asimétricamente negativa, dado que los valores se concentran en la parte derecha de la media. En este sentido, uno de los resultados a destacar en la presente investigación, es la afirmación, por parte de la mayor parte de las personas encuestadas, de que, en efecto, la neurodidáctica consigue minimizar los efectos sociales y emocionales en el alumnado producidos por el COVID-19 en el centro educativo; al mismo tiempo, destaca la afirmación de que los programas interculturales son necesarios en todos los centros educativos, independientemente de la presencia o no de alumnado inmigrante o

extranjero. Además, también se muestran conformes ante la afirmación de que crear vínculos entre culturas facilita la creación de una sociedad sostenible, así como que la educación sostenible permite empoderar al alumnado para reflexionar y transformar la educación del futuro.

5. CONCLUSIONES

Según los datos obtenidos, y haciendo alusión al problema de investigación planteado, se puede afirmar que la neurodidáctica favorece la educación intercultural fomentando una educación sostenible ante la problemática que ha supuesto la pandemia COVID-19.

Así, se considera oportuno incluir la pedagogía basada en la neurodidáctica en la educación, con el fin de favorecer la inclusión y la interculturalidad, y de modo que las características y necesidades escolares presentadas por el COVID-19 no influyan negativamente en el desarrollo de una educación sostenible para todo el alumnado. Para ello, es importante la predisposición del profesorado en su totalidad para formarse tanto en neurodidáctica como en prácticas docentes inclusivas e interculturales, de modo que se promueva de manera óptima una educación sostenible, especialmente ante el COVID-19.

Finalmente, aunque la presente investigación se ha realizado teniendo en cuenta la población constituida por alumnado del grado de Educación Primaria, se considera conveniente, en una próxima investigación, constituir la muestra por alumnado de máster, con el objetivo de correlacionar los datos en niveles universitarios diferentes. Asimismo, sería adecuado promover esta misma investigación ampliando la muestra a los profesionales del ámbito educativo, con la premisa de correlacionar los resultados entre los estudiantes y los profesionales.

REFERENCIAS

- Banderas, N. (2020). Educar en la diversidad: una investigación desde las Ciencias Sociales en 2.º ESO. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 171-186.
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogia para a Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos: uma construção que apela à Memória e à Justiça. *Revista Educar Mais*, 4(3), 542-552. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>

- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29(1), 245-272.
- Carrasco, M.J. & Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Cernadas, F., Lorenzo, M. & Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37.
- Clavijo, R.G., & Bautista-Cerro, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 419-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Espino-Díaz, L., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., Hernández-Lloret, C. M., & Fernández-Caminero, G. (2020). Creating Interactive Learning Environments through the Use of Information and Communication Technologies Applied to Learning of Social Values. An Approach from Neuro-Education. *Soc. Sci.*, 9(5), 72. <https://doi.org/10.3390/socsci9050072>
- Fernández-Archilla, J.A., Álvarez, J.F., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Alonso-López, I.D., & Echeita, G. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. *Sustainability*, 12(6), 2169.
- Florian, L. & Camedda, D. (2020) Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819-820.
- González, B., Cortes, P., & Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- González, I., Moya, A. & Dusi, P. (2018). La inclusión del alumnado de origen extranjero en los centros de educación secundaria de Andalucía. Una aproximación cualitativa desde el aula temporal de aceleración. *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-17.
- Grande, P. & González, M.M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162.

- Hernández, L. (2020). Liderazgo sostenible como estrategia de cambio en el sistema educativo venezolano. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 26-32. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/85>
- IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Martínez-Rojas, D., Muñoz-Henríquez, W., & Mondaca-Rojas, C. (2020). El debate Habermas-Rawls. Lecciones sobre diversidad cultural y ciudadanía en educación. *Interciencia*, 45(5), 246-252.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. *Sustainability*, 12, 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Navacerrada, C. L., & Mateos, S. (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8.
- Pinto, C., Melero, L., & Chica, A. I. (2020). The impact of inclusion on the spanish education system. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.10>
- Poletti, M. (2020). Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 100140. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>
- Ramírez, R. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES*, 9, 56-73.
- Schachner, M.K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and non-immigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716.

CAPÍTULO 62

PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: THE CASE OF AN ANDALUSIAN SCHOOL

Leopoldo Medina Sánchez y Manuel Jesús Cardoso-Pulido

1. INTRODUCTION

As stated by the European Commission (2005), the fact that learners with Special Educational Needs (a category within which learners with mild intellectual disabilities are placed) are present in the classroom does not mean that they are included. Moreover, this type of pupils may be excluded in more than one aspect.

Our research is aimed at tackling a phenomenon that has not been satisfactorily studied in Spain, such as the case of pupils with mild intellectual disabilities in the foreign language classroom. We have found a few studies which could describe the teaching and learning processes and contexts taking place in a secondary school language classroom which is attended by this type of pupils. For this reason, we have decided to conduct a case study focused on Athena's learning of English as a Foreign Language (FL) during the third and fourth year of Compulsory Secondary Education. Athena is a state school pupil with an intellectual disability who often sees her learning of the foreign language hindered for reasons going beyond the ones brought about by her own disability. Hence, we have also paid attention to the conditioning factors that come from her close environment (school and family) as well as to her medical history and educational path. We consider that the detailed study of this case may lead us to deeply know the perspectives, beliefs, attitudes and actions of both the pupil and the teaching staff and her family. This may facilitate the development of didactic proposals for innovation to be useful in the context examined, as well as in similar environments.

To the best of our knowledge, there is a dearth of research on the teaching and learning processes of students with mild intellectual disabilities that take place during the secondary education stage of foreign language classrooms in Spanish education contexts. However, we have identified a greater amount of studies carried out on an international scale. Most of this research corpus focuses on the use of different approaches and

methodologies encouraging significant learning of a second and/or third language. On the one hand, we have observed enlightening studies carried out in contexts of linguistic immersion, as for example is the case with French in Canada (Arnett, 2003, 2008, 2010). On the other hand, we have collected researches elaborated in contexts where the FL is not the vehicular language. In this sense we have highlighted studies carried out in Iran (Ghanaat & Fahimniya, 2015; Mohammadian, 2016) and Slovenia (Krapez, 2012).

Additionally, we have reviewed a series of methodological proposals that can be beneficial for learners with intellectual disabilities, among which stand out: *Teaching based on the communicative approach* (Downey & Snyder, 2000; Krapez, 2012); *Total Physical Response* (TPR) (Kleinert et al., 2007; Mohammadian, 2016); *Multi-sensory Education* (Sparks, 2009; Tolbert et al., 2015); *Teaching based on the multiple intelligences approach* (Gardner, 2011); *Explanation of learning strategies* (McColl, 2005; Difino & Lombardino, 2004; Kleinert et al., 2007); *Affective aspects and classroom climate* (Dörnyei & Skehan, 2003; Mohammadian, 2016); *Co-teaching* (European Commission, 2005); *Cooperative learning* (Johnson & Johnson, 1994; European Commission, 2005; LOMCE, 2015); *Use of Information and Communication Technologies* (McColl, 2005; LOMCE, 2015; Tolbert et al., 2015); *Frequent assessment and use of different types of (self-)evaluation* (Difino and Lombardino, 2004)

2. RESEARCH QUESTIONS

The research questions of our study were as follows: 1) What are the characteristics of the contextual framework in which Athena's learning takes place?; 2) What are the instructional practices (methodology), class interactions and didactic materials used by the FL teaching staff?; 3) What are the factors and conditioning factors that influence Athena's learning processes in FL?; 4) Based on the above questions, how has Athena's FL learning developed during the 3rd and 4th grades of the secondary education?

3. METHOD

3.1. Participants

In order to preserve participants' privacy, we have used the following pseudonyms:

- Athena: a young female aged of 15 years old at the beginning of the research.

- Alice and Marta, Athena's English co-teachers for two academic years during the research period (who have been teaching English for more than 20 years).
- Athena's Spanish teachers from the IES Hipatia (Athena's secondary school).
- Management and guidance team from the IES Hipatia, and Athena's parents.

3.2. Instrument and data collection

Regarding the method that has guided this research, the ideal methodological strategy to obtain valid answers to the research issues raised is the case study. The investigation was carried out over two academic years (2015-2016 and 2016-2017). The case study has required the use of methods specific to the qualitative paradigm and, more specifically, to ethnographic research (Simons, 2011), including elements specific to biographical-narrative research (Bolívar et al., 2001). In order to do so, we have used the following instruments and strategies to gather information: in-depth and semi-structured interviews, participant observation, documentary analysis, and informal conversations.

As for our chosen epistemology or the method, it is essentially interpretative and constructivist, though the research has contained its own aspects since the beginning (from how to know the characteristic of the critical social approach, the opening step, to the emergence of nuances pertaining to the investigation-action).

The data collection and the interpretation of these have been processes that have maintained a bidirectional and interdependent relationship, following an inductive analytical process of generation of subjects or categories throughout the research (Parlett & Hamilton, 1976). In fact, it was thanks to a period of practically unconscious observation in the school context of Athena, with the consequent data interpretation, at the beginning in a somewhat intuitive way that the research questions of this study began to take shape. We have tried to describe, analyse and interpret the answers to these questions as the research has progressed in a more systematic and precise way, as well as once the research has been completed.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. What are the characteristics of the contextual framework in which Athena's learning takes place?

As to the idiosyncrasy of the Secondary School (IES Hipatia), we have seen how the data extracted from the characteristics of the school where Athena studies make direct reference to a series of problems in the effective implementation of inclusive education in the centre, which has repercussions on its functioning. Among them, stand out:

- The fact that not all secondary schools have created plans, projects or strategies for the treatment of diversity care, specifically the other school located in the same area. This has produced a “call effect” that has increased the number of learners with Special Educational Needs (SEN) and learning difficulties of social origin enrolled in the centre. This has had the effect of increasing the working time of teachers who have to adapt both the teaching materials and their techniques, while at the same time having to face an increase of discipline problems and a reduction in the time available to deal with the rest of pupils individually.
- Families complaining that pupils without SEN or learning difficulties are not being well aided and that the school level is low.
- The fluctuation of the teaching staff (the stable teaching staff does not reach 60%) due to the job instability of the interim teaching staff, as well as transfers procedure solely based on time of service. This has prevented the implementation and sustainability of innovations in the maintenance and refurbishment of an educational centre project designed to address diversity, as well as the need of a larger teaching staff and school facilities aimed at reducing pupil ratio.
- Need for better technical resources such as tablets for all pupils and optimal access to the Internet, without overload, leading to greater customization of teaching.

As regards Athena’s *English teachers’ careers*, they agree that their training in the field of inclusive education mainly began as a result of their incorporation into the school and that it has mostly been characterised by being a self-taught training with occasional support from the Granada Teachers’ Centre. These data collected in our research correspond to what many authors and even institutions such as the European Union maintain regarding the need to reconfigure initial and ongoing training in order to provide foreign language teachers with a greater number of theoretical and practical tools to meet the diversity in the classroom (European Commission, 2005; McColl, 2005; Sánchez Palomino, 2007; Gallego & Rodríguez, 2012; Krapez, 2012; Verdugo & Rodríguez, 2012; Arnett, 2013; Mroz, 2014; Wight, 2015; Russak, 2016; Medina García, 2017).

As far as *Athena's English Classroom* is concerned, the number of pupils present in the class of Athena has oscillated between 27 and 29 among which there have been 4 pupils with SEN and from 5 to 6 with learning difficulties not deriving from disability, which has hindered both the monitoring, as well as the planning and development of the teaching and learning processes of all pupils. According to Verdugo & Rodríguez (2012), it is essential to reduce the ratio from 15 to maximum 20 pupils in the classrooms which have pupils with SEN.

In the same way, the high ratio of pupils has influenced the mood and coexistence of the class, affecting the teaching methodologies and cooperative learning. Consequently, as there is less time to devote to each learner, discipline has occasionally been compromised and at the same time it has not been possible to dedicate enough time to strengthen the relations between learners with SEN and the rest of pupils.

4.2. What are the instructional practices (methodology), class interactions and didactic materials used by the FL teaching staff?

With regard to the *Methodology followed* by the English teachers, Alice and Marta, we have found that, although there have been attempts to modify some of the less communicative methodology elements by incorporating a greater number of activities aimed at oral expression (carrying out mini-projects), during the 4th grade, the methodology implemented has contained a greater number of elements coming from the grammar-translation method. Likewise, most of the class time has been allocated to unidirectional teaching, despite the fact that pupils were organized in working groups. In turn this has made *class dynamics* more difficult, especially due to pupils' location, which prevented some learners such as Athena from paying proper attention to the teacher and the blackboard due to visibility problems. This fact has also resulted in greater difficulty in maintaining the discipline at certain times. Equally, we have observed that in the methodology put into practice the use of the textbook has harboured a predominant weight, as well as the evaluation of learning by heart, especially in pupils with SEN, which is a more characteristic feature of a traditional methodology, as well as the leading role played by Alice, the EFL teacher, mainly as an instructor.

The data presented above are consistent with Isorna et al. (2013) on teaching methodologies used during the stage of secondary education. This research corpus shows that teaching methodologies are usually represented by the teacher's masterly

explanations, the majority use of the textbook, repetitive and by heart learning, as we have illustrated throughout our research. According to several authors, the traditional way of teaching is not recommended for pupils with SEN and/or learning difficulties related to language (McColl, 2005; Sparks, 2009; Krapez, 2012; Arnett, 2013; Wight, 2015; Ghanaat & Fahimniya, 2015; Tolbert et al., 2015; Mohammadian, 2016; Russak, 2016).

Likewise, this traditional way of teaching language, together with the way of implementing cooperative learning, has not had a positive impact on learners in general and, specifically, on the rest of pupils with SEN. In the class time they have worked similarly and have hardly interacted with their classmates and in many occasions they have been forgotten. As recommended by the European Commission (2005) and scholars (Johnson and Johnson, 1994) and even the Organic Act of Education 8/2013, co-operative learning can be an appropriate way of addressing diversity within a foreign language classroom, as long as a number of essential elements such as positive interdependence, individual accountability, social skills, face-to-face interaction, and group processing.

As for the *didactic material and their implementation* with Athena, we have detected a series of deficiencies in the adapted curricular material. In this sense, we have found a recent research conducted by Ghanaat & Fahimniya (2015) which highlights the inadequacy of textbooks for TEFL to learners with intellectual disabilities in Iran. In our case, we have verified that the origin of the deficiencies of the didactic material employed with Athena and the rest of pupils with SEN comes both from the way in which the adaptation has been carried out (experience, training and working conditions of the teachers in charge of carrying it out) and from the material it has been extracted from (digitalisations and modifications of a text book that has not been designed to address diversity, only presents several levels of difficulty for the exams). These shortcomings stand out: predominance of grammar, vocabulary and translation exercises over more communicative activities; reduction of inappropriate or poorly pedagogical cognitive load, activities that require greater use of cognitive processes are often replaced by copying and translation exercises; absence of page numbering, activities and colour pattern; confused statements, which do not correspond to what the exercise or what the activity demands of the pupil; lack of follow-up and/or evaluation.

4.3. What are the factors and conditioning factors that influence Athena's learning processes in FL?

The data collected pointed out the following factors: 1) *Medical history, socio-educational needs derived from their disability*: the data from the analysis of the medical history of Athena show the origin of the Mild Intellectual Disability that is perinatal type, i.e., is in her premature birth. Most of Athena's socio-educational needs are the result of a Mild Intellectual Disability and appear on a greater or lesser scale, mainly in the manuals by Antequera Maldonado *et al.* (2008), the AAIDD (2011) and the DSM-V (2013), especially with regard to cognitive and emotional development; language development; adaptive development; school development and adaptation; 2) *The close environment and its influence on the learning of Athena's English*: as we have been able to observe throughout the research, there has been a great lack of knowledge on the part of both the school and family environment of Athena with regard to the acceptance and treatment of her disability. Verdugo & Rodríguez (2012) highlight the importance of knowing the needs, beliefs and attitudes that the families of people with intellectual disabilities tend to manifest with the purpose of making that the different socio-educational institutions provide them with a more solid support system and contribute to their empowerment. This lack of knowledge about the socio-educational treatment that the pupil should receive may have had negative effects on the pupil's learning, which in the case of Athena has resulted in a lack of motivation to learn English. To this has been added the fact that in a large part of her family as well as in her circle of friends English learning has hardly had any relevance; 3) *School career, other aspects of disability*: the lack of knowledge about how to deal with Athena's intellectual disability, how to fully include it, has been very present throughout her educational path, as can be seen from data extracted from interviews and informal conversations. Social isolation and school harassment, as well as humiliation, intimidation and verbal aggression on behalf of a teacher during the primary education stage, lack of human and infrastructural resources necessary to address her disability, scarcity and inadequacy of teaching methodologies and didactic materials, absence of communication and collaboration and coordination between school and the family environment. All this has represented a set of factors that have undoubtedly conditioned the learning of Athena, as well as those that her disability entails; 4) *Learning style and interests (e.g. leisure and socio-labour)*: with regard to learning style, according to data from Athena interviews, observation and a small test based on multiple intelligences (*The Connell Multiple Intelligence Questionnaire for Children*), the pupil shows a greater motivation towards learning based on musical and visuospatial activities.

4.4. How has Athena's FL learning developed during the 3rd and 4th grades of the Compulsory Secondary Education?

With regard to *Athena's attitude in the FL class*, we have appreciated that the pupil has had an adequate attitude, though not sufficiently motivated or confident. Consequently, the following aspects have been detrimental to her motivation and safety:

- a) By English teachers: labelling and distinction in class of learners with SEN, including Athena. As we pointed out, learners could be discriminated when it has been referred to as: "adapted", "those with needs or difficulties". In the same way, these pupils could feel different from the rest because they could not participate in some activities and exercises that were corrected on the blackboard and the times they started the exam later than the rest of the class because their photocopies were not prepared. The pupil has emphasized on numerous occasions that the teachers do not present the profile of teacher that motivates her and makes her feel good in class. According to Athena, they are not as affectionate and kind as other teachers she has had before.
- b) On the part of the classmates: lack of interaction with Athena and with learners with Special Educational Needs in general. Athena, along with the rest of SEN pupils, have been integrated, but not included. The implementation of a more solid approach that assumes inclusive education as a responsibility of the whole community, not only of families and persons with disabilities, has been lacking, in line with the research carried out by Medina García (2017).

As far as *teaching and learning processes* are concerned, the first fact to bear in mind is that the pupil has showed the same difficulties in learning English as those she presents in her mother tongue, in accordance with what was defended by Rondal (2000).

The second aspect to bear in mind is the implementation of cooperative learning in the class of Athena, which, besides not having occupied a predominant place within the organization of class time, has not been implemented in the way that would have best contributed to the learning of Athena as well as of the rest of her classmates. Cooperative learning has also been implemented in a traditional way, something that does not allow us to make the most of this learning strategy, according to Johnson & Johnson (1994).

The third aspect we proceed to discuss is the quality and quantity of the English input received by Athena. Most of the explanations and corrections particularly aimed at the

pupil have been in Spanish. In addition, during the class time devoted to the correction of exercises and activities on the blackboard, most of the time the learner has been doing the exercises and activities of the didactic material. Accordingly, she has not been able to benefit from this input and, in the moments when she has had this opportunity, she has experienced great difficulty in following the corrections due to the speed of the explanations. Hence, Athena has not had the same access to input in quality and quantity as her classmates without SEN.

To end this section on teaching and learning processes, it is necessary to refer to the *evaluation and monitoring* of the pupil. On the one hand, the learner has been evaluated in the same way as the rest of pupils with SEN, despite having a faster learning rhythm, which invites us to reflect on the fact that learners with intellectual disabilities are not homogeneous and that between them there are also different learning styles, rhythm, and interests. It is imperative that English teachers take this into account when programming and planning the teaching and learning processes (Difino & Lombardino, 2004; European Commission, 2005; McColl, 2005; Arnett, 2013; Wight, 2015). On the other hand, as far as follow-up is concerned, the pupil has hardly been able to follow corrections (they did not correspond to the exercises and activities of her adaptation) nor have we observed that her adapted curricular material has been corrected regularly, so that it was often loaded with errors as well as exercises and activities, blank or unfinished. Corrections are essential in these pupils, regardless of the support that can be offered in this sense in their family environment (not all families have the time, training or financial means to be able to offer extracurricular support to their disabled and school-age children). The daily monitoring, the individualised evaluation together with a quality and quantity input can greatly favour these pupils, as stated in the aforementioned literature. Obviously, all learners can benefit from these measures, but pupils with intellectual disabilities generally present greater difficulties in terms of language, attention, memory, cognition, metacognition, so routine monitoring becomes completely essential. A high ratio of pupils cannot justify that such monitoring is not carried out.

5. CONCLUSIONS

According to the results of our study, the current conditions of the centre are not at all suitable to favour Athena's learning. Although it is true that this is a centre that initially carried out an inclusion project, this process has experienced a significant stagnation and

involution, as declared by Athena's teachers and the school team. In this sense, the current conditions are not adequate to address diversity, due both to the teaching staff's instability and to the uniformity of the school's pupils, since the number of pupils with SEN is increasing. Furthermore, as we have observed, there is a clear lack of coordination in the treatment of inclusion between different members of the teaching staff. These facts have hindered an adequate and progressive implementation of the inclusive approach contained in the Educational Project of the Centre (EPC).

With regard to the English teachers' perceptions of Athena, both declare that the pupil shows difficulties in expressing herself orally and interacting with her classmates because of her shyness and fear of being judged. They agree in considering that Athena's attitude in the classroom is adequate, although they recognise that at certain moments the pupil presents motivation problems. They believe that this deficit in motivation could be remedied if they had a series of resources to personalize their teaching more effectively and if her family environment motivated and supported the pupil's learning continuously. Consequently, they consider that the pupil could improve her performance and results in the subject under the following conditions: provision of an ICT tool (tablets) for greater effectiveness and efficiency of the personalization of the teaching they carry with the pupil; more aware and coordinated school context; increased support for learning by the family.

Regarding the specific preparation of Athena's teachers, they did not have any initial training in this sense, nor have they had any ongoing training, beyond their own experience and the knowledge drawn from praxis. The specific knowledge can be summed up in the following aspects: a) Attention to diversity is an approach that targets all learners, not just those with difficulties. It is therefore essential to personalize teaching to respond to the different learning styles and rhythms. Despite being aware of this, teachers state that they cannot put this principle into practice because they do not have the right conditions; b) Cooperative learning is an appropriate measure to address diversity in FL classrooms. Yet, as with the previous aspect, they state that it is not possible for them to implement such learning in an adequate manner due to the high ratio of pupils and the lack of technical and human resources; c) The implementation of curricular adaptations is fundamental so that pupils with difficulties can learn on an equal footing with others.

At the same time, although they make assiduous curricular adaptations, these do not respond to the guidelines proposed by the specialized authors (Difino & Lombardino,

2004; Arnett, 2013; Tolbert et al., 2015). Accordingly, we have observed the following shortcomings in their adaptations: excessive use of linguistic and grammatical aspects to the detriment of communicative tasks; excessive translation exercises; in addition to a series of formal questions that hinder the execution of the work.

If we compare the training and praxis of Athena's teachers with the good practices of teachers whose experiences we have studied in the literature review (Krapez, 2012; Arnett, 2013), we must conclude that the training of Alice and Marta could be improved, especially in what pertains to: the implementation of cooperative learning; the type of adaptation of didactic material; the importance of coordination with the family environment of these pupils; how to address and treat pupils with SEN, especially Athena.

Finally, with regard to the question on how Athena's FL learning has developed during the 3rd and 4th years of secondary education, we note that there has been a positive evolution regarding the previous courses. If in the 2nd year her final mark was 6, in these last years her final marks were 7. Both the teachers and the headmaster as well as ourselves as the researchers agree in affirming that this advance has been propitiated by Athena being the axis of the present research, which has implied that the whole team of the centre and the family environment has focused on her learning.

REFERENCES

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M. T., Cruz García, P. L., García Perales, F. J., Luna Reche, M., Montero Alcaide, F., Orellana Rodríguez, F. M. & Ortega Gazón, R. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Intelectual*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Tecnographic.
- Arnett, K. (2003). Teacher adaptations in core French: A case study of one Grade 9 class. *The Canadian Modern Language Review*, 60(2), 173-198.
- Arnett, K. (2008). Exploring the use of student perspectives to inform topics in teacher education. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 63-81.
- Arnett, K. (2010). Scaffolding Inclusion in a Grade 8 Core French Classroom: An Exploratory Case Study. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 557-582.

- Arnett, K. (2013). *Languages for All. How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Pearson.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo –AAIDD– (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistema de apoyo*. Psicología Alianza Ed.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Difino, S. & Lombardino, L. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3) 390-400.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning, in C. J. Doughty, and M.H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*: 589-630. Blackwell.
- Downey, D. M., & Snyder, L. E. (2000). College students with LLD: The phonological core as risk for failure in FL classes. *Topics in Language Disorders*, 21, 82-92.
- European Commission (2005). *Insights and Innovation. Special Educational Needs in Europe. The teaching and Learning of Languages*. European Commission.
- Gallego Ortega, J. L. & Rodríguez Fuentes (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Ghanaat, S., & Fahimniya, F. (2015): An evaluation of English language textbooks of mild/educable mentally retarded secondary school students in Iran. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5, 830-843.
- Isorna Folgar, M., Navia Rey, C. & Felpeto Lavas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Kay-Raining Bird, E. (2005). The Case for Bilingualism in Children with Down Syndrome in P. Rhea (ed.), *Language Disorders From a Developmental Perspective*: Chapter 9.
- Kleinert, H. L., Cloyd, E., Rego, M., & Gibson, J. (2007). Students with disabilities: Yes, foreign language is important. *Teaching Exceptional Children*, 39(3) 24-29.

- Krapez, S. (2012). Second Language Comprehension and Acquisition in Mentally Disabled Children Illusion or Reality. *IBS Newsletter porocevalec*. Retrieved from: <https://tinyurl.com/y6lngcll> Date of access: 2020, October 19.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- McColl, H. (2005). Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? — and How?. *Support for Learning*, 20(3), 103-107.
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. CERMI.
- Mohammadian, A. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on a TPR method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103.
- Mroz, M. A. (2014). ‘Off the Radar’: the Framing of Speech, Language and Communication in the Description of Children with Special Educational Needs in Literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3) 88-101.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs in G.V.Glass (Ed.) *Evaluation Studies: Review Annual*, 1. Sage
- Rondal, J. A. (2000). Bilingualism in Mental Retardation: Some Prospective Views. *Child Development & Disabilities*, XXVI(1), 57-64.
- Russak, S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion law and language policy requirements?. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11) 1188-1203.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60, 149-182.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sparks, R. L. (2009). If you don’t know where you’re going, you’ll wind up somewhere else: The case of FL learning disability. *Foreign Language Annals*, 42: 7-26.
- Tolbert, J., Killu, K. & Davis, B. (2015): A framework for supporting Students with learning disabilities in Spanish courses: Connecting Learning Characteristics and Instructional Methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 225-234.

- Verdugo Alonso, M. A. & Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Wight, M. C. (2015): Students with Learning Disabilities in the FL Learning Environment and the Practice of Exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1) 39-55.

CAPÍTULO 63

MÉTODOS Y RECURSOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ECUADOR

Irlanda M. Armijos Porozo, María L. Bernabé Lillo y Sara Real Castelao

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en la apuesta actual que Ecuador presenta por la educación, una educación entendida como derecho universal, que garantice la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y favorezca la inclusión e integración, tal como indica la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la Constitución del Ecuador (2008).

La Ley Orgánica de Discapacidad (2012), en su artículo 28 manifiesta que “se implantarán medidas pertinentes para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales”, derechos y medidas que se concretan en el Acuerdo Ministerial 0295/2013 en el que se indica que las Instituciones de Educación Especializada (IEE) contarán con programas de inclusión que les permitan a estos estudiantes continuar estudios en establecimientos de educación escolarizada ordinaria. Teniendo en cuenta estos preceptos legales, el aprendizaje de la lectura debe ser prioritario puesto que este aprendizaje está en la base del resto de aprendizajes programados a lo largo de los distintos niveles escolares.

La educación es un bien común específicamente humano que nace de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas, sin excepción, tienen derecho a ella (Blanco, 2006). Así, ha de garantizarse una educación de calidad, que logre dar los apoyos necesarios para permitir que todos los estudiantes puedan desarrollarse en los contextos en los que viven (Murillo et al., 2018).

Los estudiantes con discapacidad intelectual no están privados de este derecho, la adquisición y el desarrollo de sus capacidades, les permite integrarse e incluirse en el grupo social y cultural y uno de los caminos para la inclusión social es la oportunidad y el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a la lectura (Jiménez y

Flórez-Romero, 2013). La mayoría de las personas con discapacidad intelectual leen y escriben de forma comprensiva si reciben el apoyo adecuado para ello y, sobre todo, son capaces de disfrutar con estos logros. Por lo tanto, la escuela no debe negarle el derecho al aprendizaje de estos, sino adaptar los métodos a las necesidades individuales que presenten para apoyar de manera eficaz este proceso.

Durante décadas, muchas personas con discapacidad intelectual no aprendieron a leer, la idea que se transmitía era que con un cierto grado de discapacidad intelectual las personas no podían, e incluso no debían, aprender a leer y escribir. Y sólo en algunos casos excepcionales podría lograrse, pero de un modo muy costoso, con resultados pobres, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida (Troncoso y del Cerro, 2009).

De acuerdo con los datos del último censo publicado del 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística del Ecuador (INEC), existen 816.156 personas (5,64 % de la población) que declaran estar en condición de discapacidad, dentro de este colectivo el 7,16% (103.167 personas) presentan discapacidad de tipo intelectual. En Esmeraldas, provincia situada al noroeste del país en la que se desarrolla esta investigación, viven 32.954 personas con discapacidad (6,2% de la población) y de estas 4.463 presentan discapacidad intelectual, representando un 13,5% del colectivo. Teniendo en cuenta estos datos oficiales el porcentaje de estas personas dentro del colectivo está a un punto de duplicar su tasa en la provincia en la que se desarrolla el estudio con respecto al resto del país, y cabe suponer, por la falta de medios de evaluación en la zona y los problemas de acceso a las instituciones educativas de la población, que estos datos estén infravalorando la problemática que existe en la zona. A pesar de no contar con datos más actualizados del censo para la provincia en la que radica el estudio, datos del Ministerio de Salud Pública del (CONADIS, 2019) indican que el porcentaje de personas con discapacidad intelectual ha aumentado hasta un 22,30 % (106.102 personas), por lo que es previsible también un aumento en la provincia de Esmeraldas.

Aunque existe una notable mejora en las normativas y estadísticas del país, a partir del año 2007, gracias a la normativa en discapacidad en general y en inclusión educativa en particular, que ha posibilitado estrategias de sensibilización, formación y recursos para esta población (Rojas-Avilés et al., 2020), la formación de docentes para lograr una educación inclusiva y de calidad sigue siendo un reto por conseguir en Ecuador (Bernabé, Armijos, 2018; Herrera et al., 2018). Esta formación es necesaria tanto para los profesores

de la escuela regular u ordinaria como para los docentes de las escuelas de educación especializada.

El problema del que parte esta investigación estriba en los bajos resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual en Ecuador. En muchas ocasiones los métodos utilizados no responden a las necesidades de los estudiantes; en otras, el acceso a recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la lectura son escasos y la sensación de desánimo, impotencia y desorientación por parte de muchos maestros y maestras va determinando la práctica docente.

El nivel de instrucción de las personas con discapacidad es bajo con relación al resto de la población en el país ecuatoriano. El 19 % no tiene de instrucción (6,8% en población general), el 47,82% ha cursado primaria (frente a un 95% en población general), el 19,99% han realizado estudios secundarios (Vs. el 71%), y el 6,46% ha participado de la educación de tercer nivel, en contraste con el 22,6% de la población sin discapacidad, (INEC, 2010). Como puede apreciarse en el contraste de los datos, además de la marcada diferencia, es reseñable el aumento de esta distancia en la etapa secundaria, lo que podría indicar la falta de eficacia en las competencias básicas de la instrucción primaria, como son el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

La lectura es una actividad compleja que inicia con la decodificación de los signos escritos y finaliza con la comprensión del significado de las frases, oraciones y textos. Mientras se da este proceso la persona mantiene una actitud activa y efectiva que le permite aportar sus conocimientos para luego interpretar la información. (Ramos, 1990).

Cuetos (2011), sostiene que existen cuatro niveles de procesamiento en la lectura, en los cuales se dan varios procesos cognitivos: El proceso perceptivo de identificación de letras que tiene como tarea fundamental identificar las letras que aparecen ante los ojos; el proceso léxico, que permite acceder al significado de las palabras, el proceso sintáctico que permite relacionar las palabras para estructurar oraciones mientras se lee y por último el proceso semántico que consiste en extraer el mensaje para integrarlo en los propios conocimientos.

Sellés et al. (2012) señalan, además, que en la lectura intervienen la acción conjunta de varios procesos como el conocimiento fonológico y alfabético, la velocidad de denominación, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas, y los procesos de memoria y atención.

Según Frith (citado en Cuetos, 2011), a lo largo del aprendizaje de la lectura los niños y niñas pasan por tres etapas: la logográfica, en la que son capaces de reconocer de forma global un pequeño grupo de palabras familiares valiéndose de su contorno y del contexto en el que aparecen; la alfabética, en la que aprenden el código alfabético, las reglas de conversión grafema.-fonema y la ortográfica, en la que ya han logrado automatizar las reglas de conversión grafema-fonema, y se puede decir que la persona ya sabe leer.

Aunque existen una gran variedad de métodos para la enseñanza de la lectura, estos se pueden organizar en sintéticos, que siguen un modelo de procesamiento ascendente; analíticos o globales, que siguen un modelo descendente, y eclécticos, que combinan las ventajas de los dos anteriores.

Dentro de los métodos existentes se destaca, por la población para la que se destina un método de tipo global, el método Troncoso. Este nace de la experiencia del trabajo de dos educadoras, María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, quienes crearon el método para trabajar el proceso de lectura y escritura en personas con síndrome de Down. Debido al éxito y eficacia del método, las autoras lo recomiendan para trabajar con cualquier estudiante, tenga o no algún tipo de discapacidad. Con este método los niños, niñas y jóvenes no solo logran aprender a leer y escribir, sino que también pueden incrementar su vocabulario y mejorar en la estructuración de su lenguaje. (Troncoso y del Cerro, 2009).

El método tiene como prioridad que el estudiante pueda comprender lo que lee, disfrute, esté motivado y mantenga un gran interés por la lectura, por ello es importante que el/la docente elija objetivos claros y sencillos, elabore materiales adecuados al contexto y ejecute actividades de un modo sistemático y estructurado. La comprensión es la base que sustenta todo aprendizaje y se convierte en un factor clave de motivación, aspecto crítico que, en estudiantes con discapacidad intelectual, constituye un factor indispensable para el éxito.

Es mucho más fácil captar la atención de los/las estudiantes sobre una palabra sencilla y rica en contenido, que sobre un signo en principio ininteligible. Ofrecer palabras escritas que pronto se enlazan en frases cortas pero llenas de contenido, acompañadas de imágenes vivas y familiares, supone someter al cerebro a una vivencia en la que se conjuga la inteligencia con la afectividad, dos cualidades de mucho valor para favorecer el aprendizaje.

Este método solo presenta como requisito que el futuro lector/a tenga un nivel de lenguaje comprensivo mínimo que le permita saber que las cosas y las acciones tienen un

nombre, es decir que pueda nominar y así ir reconociendo en la lectura los nombres que ya haya memorizado en su contexto.

Troncoso y del Cerro (2009) manifiestan que el método consta de tres etapas: la percepción global y reconocimiento de palabras escritas, el reconocimiento y aprendizaje de las sílabas y el progreso lector.

Cada una de estas etapas está diferenciada por objetivos concretos y materiales propios, están interrelacionadas y en ocasiones se pueden trabajar de manera simultánea sus objetivos, teniendo siempre presentes las condiciones de comprensión, fluidez y motivación.

Este método, adaptado a la población a la que se dirige, población con discapacidad intelectual, está en consonancia con los actuales enfoques formulados por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), desde los que se plantea un enfoque ecológico y el paradigma de apoyos, con el fin de favorecer el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la Sociedad (AIDD, 2011). Teniendo en cuenta este enfoque la autonomía que aporta la lectura se presenta clave y aminora la necesidad de apoyos para un ambiente social basado en la transmisión de la información mediante este medio.

Para Riaño (2012) las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura de las personas con discapacidad intelectual se han centrado en la utilización de métodos sintéticos en los que se evidencia un predominio del método silábico y fonético fonológico. Un cambio de perspectiva en este sentido favorece que las personas con discapacidad intelectual accedan a otra forma de aprender en la cual cada ejercicio se convierta en un momento agradable, funcional y significativo. El aprendizaje de la lectura es fundamental para la vida diaria y no sólo eso, los beneficios van más allá, sobre todo porque les ayuda a desarrollar el habla y el lenguaje, la percepción auditiva y la memoria de trabajo, áreas claves para una inclusión en la sociedad. (Vived y Molina, 2012). Por tanto, en los/as estudiantes con discapacidad intelectual es prioritario conseguir que el aprendizaje sea funcional y que tenga una utilidad, ser práctico es un objetivo fundamental cuando el fin perseguido es la autonomía e inclusión socioeducativa de estos niños, niñas y jóvenes.

Tomando como referencia la situación descrita de Ecuador y los distintos métodos que para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, el presente estudio tiene como objetivo cuyo objetivo es conocer la metodología que utilizan los maestros y maestras de

los IEE de la provincia de Esmeraldas en el proceso de enseñanza de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual.

2. MÉTODO

Con el fin de lograr el objetivo planteado se diseña un estudio descriptivo y cuantitativo que implica la aplicación de un instrumento tipo autoinforme a los docentes de la provincia de Esmeraldas, en el que se les ha preguntado sobre los métodos y estrategias que utilizan los y las docentes para la enseñanza de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de conocer la necesidad de formación y adaptación de recursos adaptados a la zona en este proceso de competencia básica.

Para poder acceder a la población objeto del estudio se contactó con los directores de las instituciones educativas y una vez presentada la investigación se solicitó su autorización para la obtención de los datos. De los 93 docentes que trabajan en estos 8 centros de educación especial de la provincia, 59 trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual, siendo estos a quienes se les solicitó su colaboración. La tabla 1 muestra una distribución detallada en los distintos cantones de la provincia

Tabla 1.

Centros educativos de educación especial y docentes en la provincia de Esmeraldas.

Cantón	Centros de educación especial	Nº de estudiantes matriculados	Nº de docentes	Nº de docentes que atienden d. Intelectual
Esmeraldas	2	224	42	20
Quinindé	2	127	15	12
San lorenzo	1	90	13	12
Atacames	1	72	12	5
Rioverde	1	42	6	5
Muisne	1	42	5	5
Eloy alfaró	-	-	-	-
Total	8	597	93	59

Para poder obtener la información se elaboró un cuestionario de once ítems, que previo a su aplicación fue revisado y contrastado por la coordinadora de la Unidad de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas y

posteriormente por tres docentes del Instituto de Educación Especial Juan Pablo II de Esmeraldas, especialistas en el área, quienes actuaron como expertos para garantizar la validez de contenido.

El cuestionario fue aplicado en todos los centros de educación especial, del total de 59 docentes se aplicó a 54 (91,5%), debido a la inasistencia laboral de cinco de ellos en el momento de aplicarlo. Dada la alta participación del colectivo en la recogida de datos, la representatividad de los resultados está asegurada.

Los resultados recogidos de la encuesta aplicada a los y las docentes fueron tabulados y tratados estadísticamente mediante el programa SPSS en su versión 25.0

3. RESULTADOS

Entre los resultados más relevantes obtenidos del estudio diagnóstico realizado a los y las docentes de los centros de educación especial de la provincia de Esmeraldas cabe destacar los siguientes:

Los currículos que más se aplican son el currículo ecológico funcional, con un porcentaje de respuesta del 50% y el currículo académico funcional, con un porcentaje de respuesta del 41%, tal y como se observa en la tabla 2. Estos datos manifiestan la ausencia de un referente curricular específico para la educación especial en el país, de ahí, la diversidad de modelos de currículo aplicado por los y las docentes. Aunque se mantenga el principio de funcionalidad en ambos, el currículo académico funcional mantiene la centralidad de los contenidos académicos, mientras que el currículo ecológico funcional garantiza que todos los contenidos curriculares estén directamente relacionados con las habilidades que los estudiantes necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven.

Tabla 2.

Tipo de currículo que aplican en las instituciones de Educación Especial

	Frecuencia Respuesta	Porcentaje Respuesta
Currículo ecológico funcional	27	50%
Currículo académico funcional	22	41%
Currículo académico	12	22%
Otros	1	2%

No contesta	0	0%
Total respuestas	62	115%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

Por lo que respecta al método utilizado por los docentes para la enseñanza de la lectura (tabla 3), el más frecuente es el método global con un 30% de respuestas seguido por el método alfabético con un 20% de respuestas, el método silábico con un 17% de respuestas, el fonético con un 15% de respuestas, y el método Troncoso con un 11% de respuestas.

Resulta significativa la variedad de métodos utilizados en el proceso de enseñanza de la lectura a niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual y, que, sin embargo, el método Troncoso sea el método uno de los métodos menos utilizados, siendo el único específico y adaptado para este colectivo.

Tabla 3.

Metodología usada en el proceso de lectura

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Método Global	16	30%
Otros	12	22%
Método alfabético o deletreo	11	20%
Método silábico	9	17%
Método fonético	8	15%
Método Troncoso	6	11%
No contesta	3	6%
Método de palabras normales	2	4%
Método ecléctico	2	4%
Método de marcha sintético	1	2%
Total respuestas	70	131%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

Cabe señalar que a pesar de la aplicación de diferentes procesos metodológicos los resultados que obtienen los y las docentes con sus estudiantes son deficientes. El 80% de las respuestas dadas indican que los y las estudiantes no leen o leen con mucha dificultad, siendo la lectura de imágenes la más común (tabla 4).

Tabla 4.*Tipo de lectura que han logrado desarrollar los/as estudiantes*

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Lectura de imágenes	35	65%
Lectura de sílabas	10	19%
Lectura de palabras	10	19%
Lectura de oraciones	10	19%
Lectura de párrafos	3	6%
No contesta	3	6%
Total respuestas	71	134%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

Estos resultados deberían hacer pensar que posiblemente el método utilizado no es el más adecuado, no obstante, a pesar de la baja eficacia no se han planteado cambios a este respecto.

En función de los bajos resultados de logros obtenidos por los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y ante la cuestión sobre posibles cambios a introducir en el proceso de enseñanza de la misma, el 67% de los docentes consideran que sería importante cambiar las estrategias metodológicas empleadas para el desarrollo de la lectura funcional en sus estudiantes y entre los cambios a realizar consideran que estos deben hacer referencia fundamentalmente al uso de material didáctico adecuado (con un 69% de respuestas), seguido por las destrezas docentes (30% de respuestas) y la actitud docente frente al trabajo (19% de respuestas).

En cuanto al uso de recursos didácticos específicos para el proceso de lectura, un 26% de indica que no se dispone de material concreto, a pesar de ser de radical importancia, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual. Con base a la respuesta de los docentes, los recursos didácticos más utilizados son los libros y las tarjetas (tabla 5).

Tabla 5.*Material didáctico del que dispone la institución para la enseñanza de la lectura*

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta

Tarjetas	38	70%
Libros	28	52%
Tableros de comunicación	11	20%
Material multimedia	10	19%
Otros	6	11%
No contesta	3	6%
Total respuestas	96	178%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

Estos datos reflejan la ausencia de recursos adaptados y de material específico para la enseñanza de la lectura funcional, utilizando en este proceso recursos generales con los que cuentan en las escuelas que no están adaptados ni al proceso de aprendizaje de la lectura ni a la población a la que se destina.

4. DISCUSIÓN

Con base a los resultados obtenidos, se evidencia que los/as docentes utilizan diferentes métodos para la enseñanza de la lectura en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual. La gran mayoría de estos métodos son los que tradicionalmente se utilizan en las escuelas ordinarias y los resultados que obtienen no son satisfactorios. Además, se observa que los recursos didácticos existentes que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura no están adaptados a las necesidades de esta población ni son adecuados para el aprendizaje de la lectura funcional. Esto hace pensar que los/as docentes desconocen estrategias y métodos que afiancen la funcionalidad del aprendizaje lector.

Es importante resaltar también que los bajos resultados obtenidos por los y las estudiantes con discapacidad intelectual en cuanto al aprendizaje de la lectura, tal como indican los/as docentes en la encuesta aplicada y que ya se preveían en los datos arrojados por el INEC (2010), evidencian la necesidad de aprender a leer a través de procesos funcionales que garanticen su aprendizaje mediante la estimulación de su lenguaje expresivo y comprensivo, y dados, estos resultados se manifiesta una apertura al cambio orientado fundamentalmente en el uso de recursos didácticos adecuados, seguido por cambios en las destrezas y actitudes en el docente.

Teniendo en cuenta también que la perspectiva a medio plazo es que las Instituciones de Educación Especializada se centren en la atención a niños, niñas y jóvenes con

multidéficit, no susceptibles de inclusión, y que por tanto muchos niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual entrarán a formar parte del sistema de educación ordinario según el acuerdo Ministerial 0295-13, sería importante que los maestros y maestras de educación ordinaria también se formen en estos métodos de lectura adaptados con el fin de conseguir el desarrollo de la máxima autonomía posible en este colectivo.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de diseñar estrategias metodológicas para la lectura funcional con material concreto de apoyo que sirva de orientación a los/las docentes a la hora de implementar un método efectivo bajo los lineamientos del currículo ecológico funcional y las conductas adaptativas, que permita un aprendizaje significativo y funcional de la lectura en el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual.

Se precisa formación en métodos específicos para esta población como puede ser el Método Troncoso, en cuya aplicación juega un papel importante la utilización del material didáctico de apoyo, adaptado las imágenes cercanas a la vida cotidiana y entorno del estudiante que debe ser elaborado siguiendo las orientaciones del propio método, adaptado a las características del currículo ecológico funcional y las conductas adaptativas a lograr en cada nivel.

El diseño, aplicación y validación de esta propuesta de recursos adaptados al método y contexto constituye una puerta abierta para futuras investigaciones que arrojarían datos y evidencias en la mejora de aprendizaje de un proceso básico como es la lectura, que permitiría que esta población lograra una mayor inclusión social y laboral. Este tipo de mejoras favorecerá que se cumplan los preceptos legales que indican la obligación de ofrecer una calidad educativa que dé respuesta a las necesidades de cada todos y todas las estudiantes, sin excepción.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador (2012). Ley Orgánica de Discapacidad. Registro Oficial N 796. Quito, Ecuador.
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. Quito, Ecuador.

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual, Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Bernabé Lillo, M.L., Armijos Porozo, I.M. (2018). Aproximación a la Realidad de la Educación en la Provincia de Esmeraldas. *Revista científica Hallazgos* 21. 3 (Suplemento Especial). <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Consejo Nacional de Discapacidades. (2013). *Agenda nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*. Quito: CONADIS. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidad. (2019). Boletín Informativo CONADIS 2019
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, (2010). *El censo informa: Educación*. http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Jiménez, D. y Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 175-184.
- Ministerio de Educación. (2011, 30 diciembre) Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N 417. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2013, 2 de octubre). Acuerdo Ministerial 0295-13. Registro Oficial nº 93. Quito, Ecuador.
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R., Martínez-Garrido, C., e Hidalgo, N. (2018). Una panorámica de la segregación social de los centros de Educación Secundaria en Iberoamérica. En F.J. Murillo (Coord.) *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora*

- de la educación (pp.559-564). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/683111>
- Ramos J. (1990). *Procesos de lectura y escritura. Selección de. Lecturas*. <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/Procesoslecturaescritura.pdf>
- Riaño , D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4230/5898>
- Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4222/01720123017525.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Troncoso, M, y del Cerro, M. (2009). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Fundación Iberoamericana Down21 y Masson S.A. <http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/index.html>
- Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensa de la Universidad de Zaragoza.

CAPÍTULO 64

LOS ODS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: OBJETIVO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

Mario LLusar Vicent, Guillermo Monrós Tomás y José Antonio Badenes March

1. INTRODUCCIÓN

Los métodos para la integración de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en la educación secundaria ha sido objeto de estudio en diferentes trabajos (UNESCO, 2012). Muchos temas inherentes a la sostenibilidad ya son parte del currículum de la educación formal, pero no han sido identificados como tales ni se consideran como elementos que contribuyan al concepto más amplio de sostenibilidad. Si esto es así ¿por qué no se enseñan como tales? Las causas de esto pueden ser diversas: no se obliga a incluir la sostenibilidad dentro de las actividades en las aulas, los docentes no reconocen los contenidos relacionados con la misma y/o los docentes no poseen las habilidades pedagógicas para relacionar los temas con el paradigma de la sostenibilidad. En relación a las dos últimas razones, después que en 2015 se incluyeran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030, la misma organización publica “Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje» (UNESCO, 2017). Dicha publicación es una guía útil para orientar a los docentes en ambas: relación de contenidos y habilidades pedagógicas. Mucho se está haciendo sobre el tratamiento de los ODS en los centros docentes de secundaria con enfoques muy distintos. Así encontramos: a) desde proyectos de innovación dirigidos a los centros (Resolución 18 de septiembre, 2019), en los que cada centro diseña un proyecto común en el que participarán todos los sectores de la comunidad educativa; b) guías didácticas como “Conecta con los ODS” (2019), que pueden emplearse como instrumento de trabajo asociado a un área de conocimiento o materia específica, con la finalidad de incorporar contenidos transversales en su programación curricular; y c) publicaciones como “El desafío de los ODS en secundaria” (2017), con la que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte (MECD), quieren contribuir a dar a conocer, sensibilizar e impulsar en las escuelas y colegios de España la tarea propuesta en la Agenda 2030.

Teniendo en cuenta la mayor o menor implicación de las instituciones, es evidente que han de ser los profesores quienes han de liderar en el aula los procesos de sostenibilización curricular de las materias. Por ello, es imprescindible actuar en la formación del profesorado tanto en activo como en la de los futuros docentes. En cuanto a estos últimos, la estrategia que parece potencialmente más fructífera para conseguirlo sería favorecer que aprendieran los contenidos y comprendieran la necesidad de la incorporación de la EDS en los diferentes niveles mediante un proceso de investigación e impregnación en la cultura de la sostenibilidad en el Máster de Profesorado; un proceso de enseñanza y aprendizaje como el que se pretende que utilicen después los futuros docentes con su alumnado (Vilches y Gil, 2012).

Por otra parte, el grupo QIM (Química Inorgánica y Medioambiental) de la Universidad Jaume I (UJI), desde sus orígenes y tanto en la investigación en ciencia de los materiales en el campo de la química del estado sólido, como en los proyectos de innovación educativa en los que ha participado, ha tenido siempre presente la sostenibilidad. En el ámbito educativo se han realizado trabajos, tanto en asignaturas prácticas de laboratorio como en asignaturas teóricas y también en el grado de Maestro de Primaria. Además, la participación como docentes en el Máster de Profesorado de la UJI nos ha permitido introducir la sostenibilidad en el mismo (Badenes et al, 2019).

El trabajo que aquí se presenta debe contextualizarse en la asignatura del Máster de Profesorado “Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa (Física y Química)” de la UJI, como continuidad del compromiso del grupo de trabajo por introducir la EDS en dicho Máster y con la finalidad última de formar a los futuros docentes en la misma. Los objetivos que se persiguen son: afianzar la presencia de la EDS en el Máster de Profesorado, concienciar a los alumnos de la importancia vital de la EDS e introducir los ODS en las programaciones didácticas de Física y Química en la enseñanza secundaria.

2. MÉTODO

La metodología utilizada en el presente trabajo ha sido la investigación-acción (I-A) en un doble sentido: por una parte, aplicada a los profesores en su tarea docente de afianzar y mejorar la EDS en la mencionada asignatura; y por otra, focalizada en el trabajo

de los propios alumnos para incorporar la sostenibilidad en las programaciones didácticas. Los resultados presentados corresponden a un solo ciclo de investigación-acción, centrados sobre todo en el trabajo de los alumnos, cuyos resultados evidentemente nos servirán también para reflexionar y mejorar nuestra práctica docente. A continuación, se detallan las etapas de identificación y diagnóstico del problema y la hipótesis de acción. Los resultados de la acción-observación precederán a la discusión y reflexión de los mismos para finalizar con las conclusiones a las que se ha llegado.

2.1. Identificación y diagnóstico del problema

La implementación de la EDS en la educación secundaria y también en los estudios superiores es todavía incipiente y manifiestamente mejorable (Dieste et al, 2019). Tal y como se ha comentado en la introducción, si queremos avanzar en este sentido, se hace indispensable formar a los nuevos educadores en la sostenibilidad. Son ellos los que deberán en un futuro próximo hacer la EDS una realidad en las aulas y para ello deberán tenerla presente en sus programaciones de aula.

Para la identificación y diagnóstico del problema, a saber, la presencia escasa de la ODS en las programaciones didácticas de Física y Química en secundaria, se han utilizado las siguientes técnicas: observación directa, cuestionario a los participantes y la revisión bibliográfica,

En relación a la observación, podemos diferenciar diversos contextos: primero, a partir de la docencia directa y de la coordinación docente en el Máster, se deduce que la presencia de la sostenibilidad en el mismo es manifiestamente mejorable; segundo, a partir de la tutorización y participación en tribunales de Trabajos Fin de Máster (TFM) se ha detectado escasa presencia de los ODS en los mismos; finalmente, la existencia de profesores de secundaria de Física y Química en el grupo, ha permitido conocer e implementar en las aulas los contenidos de las programaciones didácticas de Física y Química. Como resultado de la vivencia podemos afirmar que la sostenibilidad apenas se trabaja hoy en día en los institutos y, cuando aparece en las programaciones, es tratada en el apartado de “elementos transversales”, careciendo de la imprescindible evaluación.

Por otra parte, como evaluación previa de los alumnos del máster sobre los ODS, se les pasó una pequeña encuesta el primer día de clase sobre el conocimiento de los mismos. Se les preguntó si los habían trabajado en dicho Máster, en qué asignaturas y una última cuestión sobre lo realizado en el instituto de secundaria donde ya habían realizado la

primera parte del prácticum. En relación a su conocimiento previo, indicar que prácticamente la mitad los conocía poco o muy poco. Por otra parte, solamente en tres asignaturas de ámbito generalista de dicho Máster habían trabajado sin profundizar mucho los ODS. Sí habían realizado alguna charla/taller donde se habían desarrollado un poco más. El hecho de ser talleres muy numerosos y de una sola sesión no favorece el asentamiento de conocimientos. Finalmente, cuando se les pregunta sobre la primera fase del prácticum, responden que apenas han oído, visto, trabajado sobre dichos objetivos en los propios centros de secundaria donde habían estado.

Como ya se ha comentado anteriormente, incorporar la educación para la sostenibilidad es una prioridad central en la alfabetización básica de todas las personas. Por ello, es imprescindible actuar en la formación del profesorado favoreciendo que los futuros docentes aprendan los contenidos y comprendan la necesidad de su incorporación a la docencia. Sin embargo, como indican los resultados de algunas investigaciones, la inclusión de la sostenibilidad en el Máster es en general escasa y, por ende, la presencia de la misma en las programaciones didácticas y en el día a día de las aulas (Calero et al, 2019, Solís-Espallargas, Valderrama-Hernández, 2015).

2.2. Hipótesis de acción

Una vez identificado y diagnosticado el problema cabe plantearse las acciones que puedan resolver o mejorar la situación actual. Con el fin que los alumnos del Máster conocieran los contenidos mínimos para poder plantearse la sostenibilidad en su futura docencia, se programaron dos tareas a realizar en 2 sesiones (4 h de clase): una con una serie de actividades (Figura 1 izquierda) sobre conceptos básicos y una segunda con un cuestionario (Figura 1 derecha) que, con el mismo objetivo, permitía trabajar un documento imprescindible para entender la EDS (UNESCO, 2017).

Figura 1.

Actividades de conocimientos básicos sobre EDS.

ACTIVIDADES SOBRE SOSTENIBILIDAD	PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL DOCUMENTO:
1. Analiza y comenta los resultados obtenidos en la primera fase del prácticum. 2. Preguntas clave: ¿es importante en nuestra vida la sostenibilidad? Razona 3. Situación de partida. Encuesta: a) Define sostenibilidad, b) ¿Conoces la ciencia de la sostenibilidad?, c) ¿Conoces la Química Verde?, d) ¿Conoces los ODS (objetivos de desarrollo sostenible)?, e) ¿Sabes qué es la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)? 4. Brain storming: (grupos de 4): ¿Qué quiero saber sobre el tema? ¿Qué sé y cómo lo sé? ¿Qué necesito saber sobre el tema? ¿Qué se está haciendo en las aulas? 5. ¿Qué son? CENEAM, CEFIRE STEM (Educación Ambiental), CEACV. Navegar en aula virtual 6. Busca en la web del CEACV y escribe acciones, proyectos etc. que se estén llevando a cabo en las aulas relacionadas con la sostenibilidad. Indica cuales de esas se pueden llevar a cabo desde el aula de Física y Química.	Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje". Paris: UNESCO. (2017) 1. ¿Cuál es el instrumento clave para conseguir los ODS? 2. ¿Cuáles son las metas o subobjetivos de los ODS? 3. ¿Qué competencias deben tener los educadores? 4. ¿Qué competencias deben tener los alumnos? 5. ¿Hay semejanzas entre las competencias anteriores y las clave en educación? 6. ¿Qué resultados de aprendizaje deben tenerse en cuenta? 7. ¿cuáles son los objetivos de aprendizaje para el docente con el fin de promover la EDS? 8. ¿Qué enfoques pedagógicos deben utilizarse? 9. ¿Cuáles son los métodos clave para el aprendizaje de los ODS? 10. ¿Cuáles son las características de la educación para la sostenibilidad?

Con el fin de conseguir el objetivo principal del presente proyecto, a saber, integración de la sostenibilidad en la programación didáctica de Física y Química en secundaria, y, después de trabajar en las primeras sesiones los conocimientos mínimos sobre la EDS, se propone a los alumnos realizar la siguiente tarea:

- Se debe programar, como mínimo, actividades para dos criterios de evaluación (CE), con sus indicadores de logro y sus competencias clave. Además, deben integrarse los ODS asociados a los CE seleccionados. Debe especificarse los Objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales para cada ODS, así como los enfoques y métodos de aprendizaje propios ODS (UNESCO 2017).
- Se deben escoger, como mínimo, dos niveles diferentes de los tres de la Física y Química en la ESO. Por ejemplo: se puede elegir un criterio de evaluación de segundo de la ESO y otro de tercero.
- La estructura del trabajo será la del TFM aprobada para este tipo de trabajos en la Universidad Jaume I de Castellón (UJI): Portada (título, nombre de autores, Máster), Resumen (incluye objetivos, resultados y conclusiones), Índice, Contenido del trabajo, conclusiones y valoración personal, bibliografía y webgrafía. Por lo que respecta a la parte del contenido del trabajo, es necesario que se incluyan todos los apartados de una programación didáctica.

Como puede deducirse de la descripción anterior, la propia concepción de la tarea por parte del equipo docente lleva implícita la inclusión de los ODS en las programaciones didácticas (que como futuros docentes deben saber hacer) asociados a

los criterios de evaluación. Este hecho supone, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, una innovación en sí mismo.

Por último, indicar que en la práctica docente diaria de la asignatura del Máster, se intentan trabajar contenidos, metodologías y competencias clave de la sostenibilidad. Esto puede servir como ejemplo para su implementación en el aula y como orientación para la realización de la tarea principal antes mencionada.

En cuanto a los indicadores para evaluar el impacto de lo programado se tiene en cuenta: el análisis de los trabajos presentados y la presencia de los ODS en los TFM de dichos alumnos.

3. RESULTADOS

Todos los trabajos presentados cumplen la premisa de relacionar criterios de evaluación (CE), estándares de aprendizaje (indicadores de logro) y competencias clave con las actividades propuestas (como debe ser en toda programación) además de incluir los ODS. Las programaciones presentadas abarcan los tres niveles de la ESO. El análisis de las propuestas de los alumnos se hará atendiendo a tres aspectos: ODS trabajados, enfoque de los mismos en la programación y metodologías propuestas para las diferentes actividades.

En cuanto al primer aspecto, cabe destacar que no todos los ODS han sido incluidos en las programaciones. En concreto el 2, 4, 6, 10, 16 y 17 no aparecen en ninguna de ellas. Por otra parte, el 1, 15 y 8 solo aparecen una vez, siendo el 13 con diferencia el más tratado seguido del 7 y del 12.

Por lo que respecta a cómo han sido integrados con los diferentes criterios de evaluación, podemos destacar dos tipos diferentes de trabajos: los que se toman como referencia los CE del currículo (Modelo 1) o los que se modifican dichos CE (Modelo 2).

En cuanto al primero se pueden observar claramente dos enfoques de trabajo:

Modelo 1.1: los que describen las actividades para trabajar un CE. Los ODS se adecuan a las actividades propuestas, con lo que en una actividad se trabajan varios objetivos de desarrollo sostenible ligados a un solo CE (Figura 2).

Figura 2.

Indicadores de logro	Competencias clave	Actividades	Actividad	ODS relacionado
2º.FQ.BL5.5.1 Diferencia las principales características de los tipos de energía, sus fuentes y su origen enunciando los beneficios y riesgos de su uso actuando de acuerdo a hábitos de consumo responsable de la energía y otros recursos.	CMCT, CSC	1, 2, 3, 6, 7	1, 2, 3, 6, 7	7 Energía asequible y no contaminante
				8 Trabajo decente y crecimiento económico
				9 Industria, innovación e infraestructura
				11 Ciudades y comunidades sostenibles
				12 Producción y consumo responsables
				13 Acción por el clima
			5	11 Ciudades y comunidades sostenibles
				12 Producción y consumo responsables
				13 Acción por el clima

Título de la tarea	Diseña tu propia casa sostenible		
Sesión	1	2	3
Actividades	Búsqueda de fuentes de energía que se usen en la actualidad	Situación de la casa en un contexto geográfico	Exposición del diseño de la casa sostenible
	Determinación de fuentes de energía renovables a partir de la lista previa	Determinación de los electrodomésticos que tendrá la casa	
	Clasificación de tipos de energía renovable por tipo de clima según idoneidad	Elección del tipo de fuentes renovables y cálculo de su capacidad para satisfacer las necesidades de la casa	

Fuente: trabajo de los alumnos. CE: 2º FQ. BL5.5. CMCT: competencia matemática y científico tecnológica. CSC: competencia social y cívica.

Modelo 1.2: los que describen las actividades para trabajar el ODS escogido. Aquí con varias actividades se incluye un objetivo que a su vez está relacionado con un CE, tal y como se observa en la Figura 3. Solo en un caso, no mostrado en la Figura, se detallan además los objetivos de aprendizaje cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2017).

Figura 3.

Bloque	Contenido	Criterio de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
BLOQUE 5: ENERGÍA	Fuentes de energía renovables y no renovables	Diferenciar las principales características de los tipos de energía, sus fuentes y su origen, enunciando los beneficios y riesgos de su uso actuando de acuerdo a hábitos de consumo responsable de la energía y otros recursos analizando la predominancia de las fuentes de energía convencionales frente a las alternativas.	Diferencia las principales características de los tipos de energía, sus fuentes y su origen enunciando los beneficios y riesgos de su uso actuando de acuerdo a hábitos de consumo responsable de la energía y otros recursos.	CMCT CSC

Tabla 3: Programación actividades ODS7

Sesión	Actividad propuesta	Tiempo aproximado previsto
1	Actividad 1.1. Puzle de Aronson	Formación grupos base
		Formación grupos expertos y búsqueda de información
		Vuelta al grupo base y explicación
2	Actividad 1.2. Role-Playing	Elaboración de fichas sobre principio, ventajas y desventajas de las distintas fuentes de energía

Fuente: trabajo de los alumnos. CE: 2º FQ. BL5.5. CMCT: competencia matemática y científico tecnológica. CSC: competencia social y cívica.

En relación al Modelo 2, los contenidos, CE e indicadores de logro han sido modificados respecto a los del BOE. Se proponen enunciados diferentes, con colores diferentes para cada ODS según puede verse en la Figura 4.

Figura 4.

Tabla 1. Currículo propuesto 2ºESO		
Bloque 3: LOS CAMBIOS		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE ÉXITO
La química en la sociedad y el medio ambiente. Problemas medioambientales y sociales: causas y medidas para mitigarlos. Contaminantes del océano: plásticos, microperlas, aguas residuales, nutrientes y químicos. Distribución mundial, nacional y local de la pobreza y la riqueza extremas y sus causas. Consecuencias de la pobreza, tales como malnutrición, mortalidad infantil y maternal, crimen y violencia.	2n.FQ.BL3.3. Clasificar productos de uso cotidiano en función de su procedencia natural o sintética, asociando los productos sintéticos con la mejora de la calidad de vida (ODS 1), y evaluar la importancia de la industria química en la sociedad, así como los problemas medioambientales (ODS 14) asociados, proponiendo medidas y actitudes para mitigarlos.	2n.FQ.BL3.3.1. Clasifica, con ayuda del profesor, productos cotidianos en sintéticos y naturales. 2n.FQ.BL3.3.2. Evalúa la importancia de la industria química relacionándola con la mejora en la calidad de vida. (ODS 1) Conoce la distribución local, nacional y mundial de la pobreza y la riqueza extremas. 2n.FQ.BL3.3.3. (ODS 14) Evalúa los problemas medioambientales poniendo ejemplos y enumerando posibles soluciones.
Actividad 2: Un mar de plástico Con el objetivo de concienciar a los alumnos sobre la gran problemática de la generación de residuos plásticos se propone la siguiente actividad que, por una parte, consiste en dar a conocer a los alumnos con estadísticas reales la gran cantidad de residuos que se generan en el mundo y por otro lado, la parte más práctica de qué es lo que podemos hacer los habitantes para acabar o al menos reducir el problema. Mediante la metodología de comunicación persuasiva utilizaremos la dinámica de la foto-palabra para crear un debate a partir de las imágenes que se muestran a continuación (Ilustración 1). Al final los alumnos deberán hacer una reflexión corta sobre lo tratado en clase.		

Fuente: trabajo de los alumnos. Color azul (ODS 1), color Verde (ODS 14). Actividad propuesta para el ODS 14.

Finalmente, en cuanto a las metodologías cabe destacar la escasa programación de clases magistrales y el uso de metodologías activas en las que el alumno es el protagonista. Cabe destacar las estructuras de aprendizaje cooperativo básicas (folio giratorio, lápices en el centro, la técnica del 1, 2 4, etc) y compuestas (trabajos de investigación, Puzzle de Aronson), y la gamificación entre otras.

4. DISCUSIÓN

Los ODS pueden agruparse en cinco dimensiones: personas (1, 2, 3, 4, 5), prosperidad (7, 8, 9, 10, 11), paz (16), alianzas (17) y planeta (6, 12, 13, 14, 15). Los

resultados muestran que al menos dos de las dimensiones, paz y alianzas, no han sido incluidas por los alumnos en su programación. Una de las causas puede ser la formación científica inicial de los alumnos, lo cual explica también que los más trabajados hayan sido los relacionados de forma explícita con el currículum de Física y Química como son el cambio climático (13), la energía y el consumo (7, 12). También es explicable a partir de la falta de orientación y/o formación que los alumnos han recibido para interrelacionar los ODS. En este sentido, trabajar más los tres ámbitos de la sostenibilidad (social, económico y medioambiental) hubiera posibilitado un enfoque más holístico que hubiera facilitado la relación entre los ODS y la inclusión de prácticamente todos en la programación

En relación a los diferentes enfoques comentados en los resultados, cabe destacar que en el modelo 1.1 los estudiantes priorizan el CE y las actividades que permiten trabajar dicho criterio, tal y como se les ha enseñado a programar en el Máster. Posteriormente, para cumplir los requisitos del trabajo han buscado los diferentes ODS que podían adecuarse a dichas actividades. Esta manera de proceder encaja con la evidente interrelación entre los distintos ODS, con la transversalidad de la propia EDS y supera la concepción atomística que se tiene, en general, de los contenidos en la educación secundaria.

En el modelo 1.2, la relación biunívoca ODS-CE condiciona más si cabe las actividades programadas puesto que, en cierta manera, se pierde la visión global de la EDS. Este modelo, en las que un solo ODS es tratado bien como tema transversal en diferentes asignaturas, en tutorías o en actividades complementarias es el más frecuente en las aulas hoy en día. Sin embargo, cuando es tratado de esta manera pocas veces es evaluado.

Como se ha comentado en la introducción y se ha plasmado en los trabajos, mucho hay en el currículo de secundaria sobre sostenibilidad. Por tanto, sería interesante como paso previo, una vez asentados en los alumnos los conceptos básicos de sostenibilidad, indagar en el currículo para identificar aquello que ya está (fortalezas) e intentar complementarlo con las debilidades detectadas. En este sentido el modelo 1 planteado por los alumnos va en la línea de identificar aquello que ya está en el currículo y no supone un cambio de los actuales CE (Guía Prado, 2019).

El enfoque 2 resulta el más innovador y supone, a diferencia del modelo anterior, una modificación de los criterios de evaluación tal y como aparecen en la legislación vigente. Implementar este modelo supondría un cambio radical puesto que implica que el ODS

pasa a formar parte del CE en lugar de ir asociado al mismo como en el modelo 1. Ello supondría la necesidad imperiosa de ser evaluado directamente y no indirectamente al ir ligado a un CE. Nos parece interesante adjuntar la propia reflexión hecha por los alumnos que presentaron dicho trabajo y con la que nos identificamos plenamente (Figura 5)

Figura 5.

Mediante la realización de este trabajo nos hemos dado cuenta de las carencias que tiene el currículo de secundaria respecto a la integración de objetivos de desarrollo sostenible. Tanto en el máster como en la fase previa del practicum nos han hablado de la igualdad de género, de la libertad de identidad de una persona... pero realmente después te das cuenta que en el currículo no está integrado.

Pensamos que si realmente queremos un cambio en la educación secundaria obligatoria hay que poner medidas en todos los ámbitos y una forma sería lo que nosotros hemos propuesto: a partir de currículo que tenemos, realizar las modificaciones pertinentes para que en los contenidos, criterios de evaluación y sus respectivos indicadores de éxito aparezcan estos objetivos de desarrollo sostenible. De esta forma, todo docente estará obligado a cumplirlo y a buscar la manera de relacionar los contenidos de su asignatura con los ODS. En este caso nosotros nos hemos centrado en tres de ellos porque solamente podíamos elegir dos criterios de evaluación pero la idea sería reconvertir todo el documento.

Fuente trabajo de los alumnos. Reflexión de uno de los trabajos presentados.

La EDS se enfoca en empoderar y motivar a los alumnos a volverse ciudadanos activos, capaces de pensar críticamente y participar en la formación de un futuro sostenible. Por ello las metodologías deben estar centradas en los alumnos, orientarse a la acción y ser transformadoras. En este sentido los trabajos analizados necesitan mejorar. Si bien las metodologías propuestas tienen como centro al alumnado, el aprendizaje por indagación y el aprendizaje servicio orientado a la acción y a la transformación está poco presente en el material analizado. Ello puede deberse, fundamentalmente, a la no identificación de las metas locales de sostenibilidad, por lo que deberán tenerse presente en futuros trabajos.

Por otra parte, ha faltado profundizar en general en la evaluación y en los objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales, y en el ámbito competencial de la sostenibilidad (UNESCO, 2017). El carácter continuo e intensivo de las clases, la simultaneidad de varias asignaturas del Máster, la realización de la segunda fase del prácticum sin solución de continuidad, así como la necesidad de mejorar en el asentamiento de los conceptos básicos explicarían estas debilidades.

Debemos como docentes intensificar nuestro esfuerzo en la propia formación y en la aplicación de los principios básicos de la EDS en nuestras clases para que los futuros profesores sean formados adecuadamente en la sostenibilidad y la puedan llevar a sus aulas.

5. CONCLUSIONES

La agenda 2030 marca los 17 ODS que se deben conseguir para avanzar hacia un futuro mejor para todos. Necesitamos que la alfabetización en sostenibilidad impregne a todos los ciudadanos y ello solo puede conseguirse a través de la educación. Por ello, se hace imprescindible que en los centros de enseñanza se “viva” la sostenibilidad. Mucho se está haciendo ya en los institutos: proyectos intra e intercentros, actividades extraescolares, actividades complementarias, temáticas transversales de las programaciones en las diferentes asignaturas, tutorías etc. Los autores creemos que para conseguir dicha alfabetización sería imprescindible la inclusión integral de los ODS integrándolos en los criterios de evaluación como se ha detallado en el Modelo 2 aquí presentado. La inclusión en los criterios de evaluación obligaría a trabajar desde todas las asignaturas dichos objetivos y lo más importante: evaluarlo. La única manera de saber si se consiguen o no unos objetivos es evaluar, antes, durante y al final de un proceso los logros conseguidos. Hoy en día la evaluación es por ley, formativa, continua e inclusiva ¿podemos imaginar lo que supondría esta evaluación aplicado a la sostenibilidad en los institutos? Esto implica un cambio legislativo evidente que más pronto que tarde deberá abordarse, más si cabe, en ciernes de una nueva ley educativa en España.

En cuanto a los futuros docentes, se hace necesario profundizar en la presencia de la sostenibilidad en el Máster de profesorado y en este contexto se planteó el presente trabajo. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el tándem ODS-CE es estructuralmente posible. Las tareas realizadas por los alumnos en la asignatura “Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa (Física i Química)” del Máster de profesorado de la UJI, han permitido mejorar su grado de alfabetización sostenible, ha aumentado la concienciación sobre la imperiosa necesidad de llevar la sostenibilidad a las aulas y les ha hecho partícipes de ese camino hacia la EDS a partir de sus propias programaciones. Una prueba de ello es la inclusión de los ODS en sus trabajos TFM, independientemente de la modalidad del mismo, a diferencia de lo que venía ocurriendo en años precedentes.

A partir de todo lo comentado, como resultado de este primer ciclo de investigación-acción, se deberían plantear las siguientes propuestas de mejora como punto de partida para el siguiente ciclo: análisis previo del contenido en sostenibilidad del currículo de secundaria (Física y Química), profundización en los conceptos básicos de la sostenibilidad, identificación de las metas de sostenibilidad local, trabajar en el aula los

tres ámbitos de la sostenibilidad: social, económico y medioambiental, orientar hacia los objetivos cognitivos, socioculturales y conductuales de la sostenibilidad y concretar la evaluación, especialmente la competencial.

AGRADECIMIENTOS

A la “Unitat de Suport Educatiu (USE)” y Vicerectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa de la Universitat Jaume I de Castellón, por la concesión del Proyecto de Innovación Educativa 18G002-285.

REFERENCIAS

- Aneas, F., Ferreiro, C., Jiménez, J., Martín, JM., Rico, E., Rivera, V., Vidal, MD., (2017). *El Desafío de los ODS en Secundaria*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC)
- Badenes J.A., Cerro S, Monrós T., Llusar M., (2018) La sostenibilidad como eje de una asignatura del Máster de formación del profesorado. *Libro de comunicaciones del II Congreso Virtual internacional y IV Congreso Virtual Iberoamericano sobre recursos educativos innovadores*.
- Calero M., Mayoral O., Ull M.A., Vilches A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 37-1, 157-175. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605>
- Comunidad de Castilla y León. (2019, 1 de octubre). Resolución de 18 de septiembre de 2019, de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece con carácter experimental el proyecto de innovación educativa «Próxima estación: ODS 2030», durante los cursos escolares 2019/2020 y 2020/2021. Boletín oficial de Castilla y León <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2019/10/01/pdf/BOCYL-D-01102019-9.pdf>
- Conselleria de Transparencia, Participación, Responsabilidad Social y Cooperación. Generalitat Valenciana (2019). *Guía Didáctica. Conecta con los ODS*
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en

- Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Murga-Menoyo, M^a A. y Bautista-Cerro, M^a J. (2019). *Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria*. Madrid: UNED. <https://doi.org/10.5944/catedra.eads.501120>
- Solís-Espallargas, C., valderrama-Hernández, R. (2015) “La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado ¿Qué estamos haciendo?” Foro de educación, 13(19), 165-192. <https://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>
- UNESCO (2012). Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta. Instrumentos de aprendizaje y formación nº 4. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje. Paris: UNESCO.
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). La Educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 25-43.

CAPÍTULO 65

PROCESAMIENTO DEL RIESGO-BENEFICIO EN NIÑOS CON TDAH

María Jesús Cardoso Moreno y Sonia Val Blasco

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es el trastorno más frecuentemente diagnosticado durante la infancia. Se estima que su prevalencia a lo largo de la vida se sitúa entre el 5% y el 8% (Dulcan, 1997). Tradicionalmente, el TDAH se ha caracterizado por falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Pero esta visión clínica del trastorno no explica muchas de las alteraciones cognitivas y conductuales que observamos en el curso de este trastorno. A menudo, nos encontramos que estos niños pasan con mayor rapidez e intensidad de una emoción a otra, necesitan una mayor cantidad de reforzadores inmediatos para sentirse motivados, necesitan más ensayos para aprender y un mayor número de claves externas que permitan guiar su conducta. Además, existe una tendencia en ellos a sobrestimar sus competencias en relación con su desempeño real (Molina, 2013).

Con frecuencia muestran una mayor dificultad para persistir en la tarea y no terminan lo que empiezan, mostrando así una menor tolerancia a la frustración. En definitiva, encontramos que los niños con Déficit de Atención e Hiperactividad tienen dificultades para plantearse metas y planificar su consecución de forma eficiente, secuenciar su conducta, ejecutar las acciones y evaluar su comportamiento (Barkley, 2006; Goldstein & Naglieri, 2006; Goldstein & Schwebach, 2004).

A lo largo del tiempo, se han propuesto diversas teorías explicativas sobre el origen de este trastorno. Los modelos que se debaten actualmente oscilan entre modelos de déficit único y modelos duales, los cuales consideran que dicho déficit cognitivo tendría un origen múltiple y heterogéneo. El modelo de déficit único más desarrollado y coherente con datos experimentales (Artigas-Pallares & Narbona, 2011) es el propuesto por Barkley, et ál., (1990). Este modelo se centra en el control inhibitorio, autocontrol y funcionamiento ejecutivo; y parte de los trabajos realizados por Douglas (1972) sobre la dificultad de autorregulación presente en personas con TDAH.

Realizar un diagnóstico correcto y precoz es imprescindible para poder aplicar un tratamiento efectivo y poder minimizar sus consecuencias. A su vez, es fundamental realizar un adecuado diagnóstico diferencial ya que diversas alteraciones médicas y psicológicas pueden cursar con los mismos síntomas que un Trastorno por Déficit de Atención. Para establecer un diagnóstico final es necesario recabar información de las diferentes fuentes que rodean al niño y realizar observaciones sistemáticas de sus conductas actuales y anteriores. Así pues, la evaluación del TDA debe incluir en primer lugar un examen médico completo para evaluar la salud general del niño y descartar problemas de tipo visual, auditivo, anemias o la falta de componentes vitales para su salud. También es necesario realizar una evaluación psicológica profesional para tener una idea clara de la condición emocional del niño, incluyendo pruebas de capacidad intelectual y de desarrollo cognitivo. Además, debemos efectuar una evaluación familiar a través de escalas de comportamiento y una evaluación escolar que incluya la historia académica y de comportamiento del niño en el aula.

En cuanto a la intervención, los tratamientos incluyen programas de formación para padres y profesores, técnicas de modificación cognitivo-conductual y tratamiento farmacológico. Las intervenciones centradas en la familia se basan en proporcionar a los padres la instrucción necesaria para manejar las conductas conflictivas. En lo referente al tratamiento farmacológico específico para TDA, encontramos que el más utilizado en la actualidad en España se basa en la administración de metilfenidato o atomoxetina, cuyos efectos provocan un aumento de dopamina a nivel cerebral. La terapia cognitivo-conductual ha mostrado efectos beneficiosos. En este caso, la opción de poder “comprender” uno mismo las causas de sus dificultades, así como la posibilidad de poder habilitar mecanismos que permitan evitar el fracaso y la frustración parece ser relevante. Ramsay y Rostain (2008) llevaron a cabo un programa de 16 sesiones con una duración de seis meses donde se centraban en enseñar los síntomas, controlar emociones y mejorar la regulación de su propia conducta. Los resultados indicaron una mejoría en los síntomas característicos del TDAH. En la misma línea, Antshel, Faraone y Gordon (2012) llevaron a cabo un programa con 68 adolescentes diagnosticados de TDAH donde se incluían sesiones de información sobre el TDAH, habilidades de comunicación, reconocimiento y control de emociones. Los datos de este estudio indicaron una mejoría en los síntomas de inatención, un mejor rendimiento escolar y una mejoría en las relaciones sociales y familiares. Además, diversos estudios han mostrado que las intervenciones encaminadas

a mejorar la autorregulación de la conducta en TDAH mejoran el comportamiento, los resultados académicos y reducen los comportamientos desafiantes (Ervin, et ál., 1998).

En los últimos años, se han aplicado programas de Inteligencia Emocional con resultados positivos en niños con TDAH. Estos programas se han aplicado en el entorno escolar a niños con edades comprendidas entre 7 y 10 años y se han centrado en el entrenamiento en:

1. Habilidades sociales y de comunicación.
2. Habilidades de autocontrol emocional.
3. Estrategias de trabajo cooperativo.
4. Estrategias de enseñar a pensar.

Los resultados de estos estudios indican que los alumnos con TDAH que asiste a estos programas mejoran su rendimiento académico y su competencia intelectual. Recientemente, y también, con el objetivo de mejorar la autorregulación en niños con TDAH, se han llevado a cabo programas basados en ejercicios de Mindfulness o atención plena que han mostrado efectos beneficiosos (Felter, et ál., 2017). En lo referente a la enseñanza superior, Parker y colaboradores (2011) pusieron en marcha un programa pionero que consistía en la aplicación de un programa de coaching en alumnos universitarios con TDAH. Durante 10 sesiones los alumnos tuvieron sesiones de forma periódica con un coaching formado específicamente en la atención en sujetos con TDAH. Los resultados indicaron una mejoría en las funciones ejecutivas de estos alumnos y un mejor rendimiento académico. El objetivo del presente trabajo es estudiar los mecanismos neurocognitivos que subyacen en los comportamientos impulsivos de los niños con TDAH.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra de nuestro estudio estuvo formada por 100 alumnos/as divididos en grupo experimental y grupo control. El grupo experimental estaba formado por 50 niños (20 niñas y 30 niños) con edades comprendidas entre 7 y 12 años diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad que no estaban tomando medicación en la actualidad ni la habían tomado anteriormente. El grupo control estaba formado por 25 niños y 25 niñas con edades comprendidas entre 7 y 12 años y sin ninguna patología

reseñable. Los participantes eran alumnos de distintos colegios de la provincia de Zaragoza (España) y aceptaron participar de forma voluntaria. Ningún sujeto recibió remuneración de ningún tipo por participar en el estudio. Se garantizó en todo momento el cumplimiento de las normas contenidas en la Declaración de Helsinki relativas a la experimentación con humanos.

2.2. Criterios de inclusión/exclusión

Los criterios de inclusión fueron tener una edad comprendida entre los 7 y 12 años, estar matriculados en algún colegio de la provincia de Zaragoza y haber sido diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Los criterios de exclusión fueron presentar algún tipo de trastorno mental, discapacidad intelectual, discapacidad visual o auditiva. También fueron excluidos aquellos alumnos que estaban tomando medicación como tratamiento a su Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o habían estado tomando anteriormente y aquellos alumnos que habían asistido anteriormente a terapia psicológica.

2.3. Instrumentos

Se les administró la Prueba de cartas “Iowa” (Bechara et al., 2005) que evalúa el procesamiento riesgo-beneficio. En esta tarea el niño/a tiene que decidir si prefiere tener una pequeña recompensa con un riesgo pequeño o bien si prefiere una recompensa mayor, pero con un riesgo mayor de perder lo conseguido. La tarea consiste en elegir cartas que están boca abajo formando 4 grupos: A, B, C y D. Estas cartas pueden hacerles ganar puntos o perderlos. Las cartas pueden hacerles ganar puntos o perder puntos. El objetivo es ganar el mayor número de puntos posibles. Los grupos de cartas A y B les generan mayores puntos, pero también les pueden quitar más puntos. Los grupos de cartas C y D les generan menos puntos, pero también les pueden quitar menos puntos. Al final tenemos que realizar una valoración dependiendo del riesgo que queramos asumir.

3. RESULTADOS

El análisis de datos fue realizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 20.0. Se han utilizado estadísticos descriptivos (medias) y pruebas de contraste paramétricas (t de Student).

Los datos indicaron que los niños con TDAH eligen en mayor proporción las cartas que representan un mayor riesgo ($t = 4.48$, $p = 0.005$), aun sabiendo que el riesgo que están tomando les perjudica y obtendrán menos puntos en el juego (tabla 1).

Tabla 6.

Media de la puntuación obtenida en la Prueba de cartas "Iowa" y prueba de t-Student

	Media	t-Student	P
Con TDAH	18.2	4.48	0.005
Sin TDAH	46.6		

4. DISCUSIÓN

La impulsividad es considerada uno de los síntomas principales del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La impulsividad se caracteriza por una conducta rápida, prematura, pobremente regulada por las demandas del entorno y escasamente reflexiva (Rubia, 2002). A nivel cognitivo se expresa mediante un pobre control en tareas altamente reflexivas.

Los datos del estudio presentado indican que los niños/as con TDAH tienen una mayor dificultad para demorar la recompensa. Estos resultados coinciden con otros trabajos donde los niños/as con TDAH muestran un déficit en el control de las recompensas y la regulación de la motivación (Luman, et ál., 2005). Otras investigaciones vinculan estos datos con la dificultad que muestran las personas con TDAH para estimar el tiempo (Sonuga-Barke & Taylor, 1992).

En esta misma línea se encuentran las investigaciones que relacionan las conductas impulsivas con la dificultad para inhibir el comportamiento en esta patología (Barkley, 1997). Desde esta línea de investigación se considera que la impulsividad sería una consecuencia de la alteración en la función ejecutiva en los niños/as con TDAH.

Desde 1973, las definiciones sobre Función Ejecutiva (FE) se han ido sucediendo. Sin embargo, la mayoría de ellas se han centrado en la relación de la FE con diversos procesos cognitivos entre los que destacan la planificación, la memoria de trabajo, la atención, inhibición o autorregulación. En este sentido, Delis, et ál. en 2001 definen la FE como la habilidad para manejar y regular el propio comportamiento para obtener una meta propuesta. Los estudios de neuroanatomía han demostrado que la FE está mediatizada, al menos en parte, por la corteza frontal (particularmente por el córtex prefrontal) y podría

estar implicada en las alteraciones neuropsicológicas encontradas en los niños diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

A su vez, la FE se ha estudiado en diversas patologías clínicas como Alzheimer, Trastorno Negativista Desafiante, Autismo y Esquizofrenia entre otros. En lo referente a la relación entre Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y FE, los estudios no son concluyentes. Algunos trabajos han encontrado que las personas con TDAH presentan una alteración de la Función Ejecutiva (Bunford, et ál., 2015; Castellanos, et ál., 2006). El modelo desarrollado por Barkley et al. (1990) considera que la capacidad de inhibición de una respuesta estaría mediatizada por la capacidad de inhibir una respuesta hacia un objeto que atrae nuestra atención, la capacidad para interrumpir una conducta que se está llevando a cabo y la competencia para cambiar el foco de nuestra atención. De esta forma, una baja capacidad de inhibición repercutiría negativamente en las capacidades cognitivas. Según este modelo, la capacidad de inhibición conductual actuaría como moderadora de cuatro mecanismos ejecutivos: autorregulación de las emociones, la motivación y el nivel de actividad o arousal; diálogo interno; memoria de trabajo y capacidad de análisis y síntesis.

En lo referente a la autorregulación de las emociones, encontramos que los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad presentan una mayor dificultad para controlar sus emociones y una menor habilidad para reconocer el efecto que sus propias emociones tendrán sobre los demás. En lo relativo a la motivación, diversos estudios han encontrados que estos niños presentan una menor motivación, capacidad de esfuerzo y perseverancia en la consecución de una meta. Esta dificultad en la autorregulación de la motivación podría explicar la necesidad de obtener reforzadores a corto plazo (Sagvolden, et ál., 1989). En cuanto al nivel de activación o arousal, encontramos que diversos trabajos realizados con técnicas de neuroimagen indican que esta alteración puede estar provocada por una baja reactividad del lóbulo frontal (Klorman, 1992; Rothenberger, 1995). Pennington, et ál., (2005) proponen que la alteración del nivel de activación podría explicar la presencia de trastornos del estado del ánimo presente en muchas ocasiones en los niños con TDAH.

5. CONCLUSIONES

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se asocia a un deterioro en la Función Ejecutiva donde sus conductas incluyen alteraciones en la inhibición motora, la

memoria de trabajo, la impulsividad, la planificación y la organización. En diversos estudios se ha encontrado que los niños con Déficit de Atención e Hiperactividad tienen dificultades para plantearse metas y planificar su consecución de forma eficiente, secuenciar su conducta, ejecutar las acciones y evaluar su comportamiento. En lo relativo a la motivación, varios estudios han encontrado que estos niños presentan una menor motivación, capacidad de esfuerzo y perseverancia en la consecución de una meta. Esta dificultad en la autorregulación de la motivación podría explicar la necesidad de obtener reforzadores a corto plazo.

REFERENCIAS

- Antshel, K. M., Faraone, S. V., Gordon, M. (2014). Cognitive behavioral treatment outcomes in adolescent ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(6), 483-95. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054712443155>.
- Artigas-Pallares, J. & Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Madrid: Viguera Editores.
- Barkley, R., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 775–789. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-006x.58.6.775>
- Barkley RA (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (2006) *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio A. R. (2005). The Iowa Gambling Task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(4), 159-162. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.02.002>
- Bunford, N., Brandt, N. E., Golden, C., Dykstra, J. B., Suhr, J.A. & Owens, J. S. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms mediate the association between deficits in executive functioning and social impairment in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 133-47. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9902-9>.

- Castellanos, F. X., Sonuga-Barke, E. J., Milham, M. P. & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(3), 117-23. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.01.011>.
- Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). *Delis–Kaplan Executive Function System*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Douglas, V. I. (1972). Stop, look, and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 259-282. <http://dx.doi.org/10.1037/h0082313>
- Dulcan, M. (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(10), 85-121. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199710001-00007>
- Ervin, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L. & Friman PC. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 65-78. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-65>
- Felver, J. C., Tipsord, J. M., Morris, M. J., Racer, K. H., & Dishion, T. J. (2017). The Effects of Mindfulness-Based Intervention on Children's Attention Regulation. *Journal of Attention Disorders*, 21(10), 872-881. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054714548032>.
- Goldstein S, Schwebach A (2004). The Comorbidity of Pervasive Developmental Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Results of a Retrospective Chart Review. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 34(3), 329-39. <https://doi.org/10.1177/1087054708326261>
- Goldstein, S., Naglieri, J. A. (2006). The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attentional Disorders*, 10(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/1087054705286059>
- Klorman, R. (1992). Cognitive event-related potentials in attention deficit disorder. In S.E. Shaywitz & B.A. Shaywitz (Eds.), *Attention deficit disorder comes of age: Toward the twenty-first century*, 221-244. Austin, TX: Pro-Ed.
- Luman, M., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25, 183–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.001>

- Molina, B. S. G., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Swanson, J. M., Swanson, J. M., et al. (2013). Adolescent Substance Use in the Multimodal Treatment Study of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) (MTA) as a Function of Childhood ADHD, Random Assignment to Childhood Treatments, and Subsequent Medication. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52, 250–263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.12.014>
- Pennington, B.F., Willcutt, E., Rhee, S.H. (2005). Analyzing comorbidity. *Advances in Child Development and Behavior.*, 33, 263-304. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407\(05\)80010-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407(05)80010-2)
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. (2008). Practical clinical guidebooks series. Cognitive-behavioral therapy for adult ADHD: An integrative psychosocial and medical approach. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rothenberger, A. (1995). Electrical brain activity in children with hyperkinetic syndrome: Evidence of a frontal cortical dysfunction. In J. A. Sergeant (Ed.), *Eunethydis: European approaches to hyperkinetic disorder*, 255-270. Amsterdam: Editor.
- Rubia, K. (2002). The dynamic approach to neurodevelopmental psychiatric disorders: Use of fMRI combined with neuropsychology to elucidate the dynamics of psychiatric disorders, exemplified in ADHD and schizophrenia. *Behavioural Brain Research*, 130, 47–56. [http://dx.doi.org/10.1016/s0166-4328\(01\)00437-5](http://dx.doi.org/10.1016/s0166-4328(01)00437-5)
- Sagvolden, T., Wultz, B., Moser, E.L, Moser, M., & Morkrid, L. (1989). Results from a comparative neuropsychological research program indicate altered reinforcement mechanisms in children with ADD. In T. Sagvolden & T. Archer (Eds.), *Attention deficit disorder: Clinical and basic research*, 261-286. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sonuga-Barke, E. J., & Taylor, E. (1992). The effect of delay on hyperactive and non-hyperactive children's response times: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1091–1096. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00927.x>.

CAPÍTULO 66

LA IDENTIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Carmen Clara Bravo Torres y María Rubio Gómez

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la diversidad ha sido y es una temática que suscita un gran interés en el ámbito educativo. En este contexto se han ido defendiendo diferentes posturas en cuanto al tratamiento de la diversidad, desde propuestas de políticas segregacionistas (Calderón, 2012) hasta el reconocimiento de la diversidad a partir de medidas interculturales. En la última década, en el ámbito educativo se promueve educar en la diversidad, donde se fomenta la inclusión (Ramírez- Valbuena, 2017), la gestión de la diversidad basada en el enriquecimiento de esta y la búsqueda de la “igualdad” de todo el alumnado (Muntaner, 2000). Sin embargo, de acuerdo con García Castaño, Rubio y Echevarría (2018), en la escuela, entendida como contexto, se ha ido imponiendo una necesidad por gestionar la diversidad, creando políticas, caracterizadas por la producción y justificación de las diferencias, teniendo ello una gran importancia a nivel social (Bravo-Torres, 2018b). Por ello, en este trabajo se va a estudiar cómo se identifica la diversidad en el sistema educativo. Se problematizará dicho término; es decir, se estudiará la complejidad que tiene el uso de este y cómo se ha ido presentando en el contexto educativo. Para ello, se ha utilizada una metodología cualitativa, caracterizada por la etnografía, donde se ha analizado tanto el discurso del profesorado como de las políticas predominantes en dicho contexto. Una vez contextualizado este trabajo, a continuación, se analizará el término diversidad.

En este texto, de acuerdo con Sánchez, Penna, Rosa (2016), se entiende la diversidad como un rasgo característico de todas las sociedades que representa la pluralidad en un contexto determinado. Al igual que dicho término está relacionado con los procesos de alteridad (Krotz 1994, Bravo-Torres, 2018a y Bauman, 2010), donde dependiendo de la relación con el grupo mayoritario, se construyen a los otros según sus características que los diferencian del resto. Los mecanismos que se llevan a cabo para la gestión de la diversidad se sustentan en el establecimiento de categorías que jerarquizan y ordenan la

realidad, contribuyendo a la diferenciación entre los diferentes grupos y personas (Arnau-Ripollés (2009), García Castaño (1999) y Martín (2014). Así pues, nos encontramos ante una construcción social relacionada con la diferenciación social (Calderon, 2012), representada por aspectos concretos.

Esta situación se lleva a cabo en el sistema escolar; por ello, se considera necesario reflexionar sobre cómo se entiende el término diversidad en este contexto y cómo es gestionada en dicho ámbito. Todo ello permitirá reflexionar sobre este concepto tan utilizado, el cual su uso tiene múltiples connotaciones que no siempre se tienen en cuenta.

2. MÉTODO

Para abarcar el objeto teórico planteado se ha llevado a cabo una metodología cualitativa caracterizada por técnicas propias de la etnografía. Hay que partir de que los datos producidos forman parte de una investigación de mayor envergadura, la cual está en proceso y se encarga del estudio de la identificación de la diversidad que representa al sujeto inmigrante en el ámbito normativo y político respecto al contexto escolar. La investigación que aquí se presenta ha tenido una duración de cuatro años (2016-2020), su trabajo de campo se ha realizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se ha caracterizado por el uso de las siguientes técnicas.

Tabla 1.

Técnicas empleadas durante el trabajo etnográfico

Revisión Bibliografía	
Observación Participante	1 Instituto en Granada
	2 Instituto en Córdoba
Entrevistas Semidirigidas	2 profesores de Educación Primaria
	1 profesora de infantil
	2 profesoras de la E.S.O
	3 profesores del área de compensatoria
	2 delegados de educación provinciales de Granada y Córdoba

Grupo de discusión	Profesorado de educación ordinaria
	Profesorado, investigadores y representantes políticos del ámbito de educación (Granada)
	Profesorado, investigadores y representantes políticos del ámbito de educación (Cádiz)

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica tanto de los trabajos ya elaborados sobre la temática, como un análisis de las principales normativas que regulan la educación en Andalucía. De forma más concreta, se ha realizado una primera revisión en torno a literatura educativa y pedagógica sobre el significado del concepto de diversidad y su gestión en el ámbito educativo. En cuanto a los aspectos normativos, el análisis se ha enfocado en la comunidad andaluza, en aquellas instauradas en torno a la educación compensatoria y en el análisis de la normativa de las ATAL, la cual se centra en gestionar la diversidad cultural que presenta el alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela.

Además de ello, se ha realizado observación participante en tres institutos diferentes de la provincia de Granada y Córdoba. El instituto de Granada, denominado centro A, se encuentra en un barrio identificado como de clase obrera, cercano al centro de la ciudad. En este centro educativo se imparte principalmente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y más del 50% de su alumnado matriculado es de nacionalidad extranjera. La observación participante se llevó a cabo durante tres meses, tres días en semana. La peculiaridad de este centro fue clave para su elección. También, se utilizó esta técnica en dos institutos de Córdoba, los cuales se encuentran en un barrio periférico considerado “marginal”. El centro B, reúne a diferentes etapas educativas, desde la ESO hasta ciclos de grado superior; mientras que el centro C, se encuentra colindante al anterior pero solo recoge a alumnado de ESO. Se caracteriza por ser de primera acogida y por encontrarse matriculado alumnado estigmatizado, principalmente alumnado gitano. En ambos centros se realizó observación participante, un día a la semana, durante tres meses. La elección de estos se llevó a cabo por su fácil acceso ya que se conocía previamente a una profesora perteneciente al área de compensatoria.

Esta técnica ha estado enfocada especialmente dentro del aula ATAL, aunque el día a día ha hecho estar rodeada de todos los agentes participativos. Este hecho ha permitido que se pueda registrar un gran número de entrevistas informales. La participación en estos centros ha sido de gran relevancia ya que se ha podido mostrar el transcurso diario de la escuela y contrastar realidades diferentes en cada uno de los centros.

Tras un acercamiento a la realidad se han realizado once entrevistas en profundidad a aquellos miembros pertenecientes al sistema escolar; es decir, a profesorado de diferentes áreas y niveles educativos, así como a los delegados de educación de las zonas donde se ha realizado el trabajo de campo. El objetivo principal ha sido conocer y profundizar sobre qué entienden por diversidad, cómo creen que la escuela gestiona la diversidad y desde su ámbito cómo la están trabajando. Estas entrevistas han permitido conocer una misma realidad desde diferentes puntos de vista. Es importante destacar que hubiese sido interesante entrevistar de manera formal al resto del equipo directivo, tanto al resto de profesorado, alumnado, padres, AMPA... para poder aportar una visión holística de la situación estudiada.

En segundo lugar, se han recopilado y analizado políticas empleadas en torno a la gestión de la diversidad. Todo ello permitirá apreciar la realidad existente en torno al concepto de diversidad y su gestión dentro del sistema educativo. Este material recopilado ha sido analizado en su globalidad a través del análisis crítico del discurso, donde las relaciones sociales son analizadas a través del lenguaje utilizado (Pardo, 2011; Van Dijk, 1993).

3. RESULTADOS

Para poder conocer esta realidad y apreciar cómo es entendida la diversidad en dicho contexto, este apartado estará ordenado por una serie de temáticas que han surgido a través del trabajo de campo realizado. Los informantes, al cuestionarse por el término diversidad dentro del ámbito educativo, han desarrollado este concepto según el concepto de integración, a posteriori, con el término variedad; que a su vez ha dado lugar a que se asocie con el concepto de diferencia y, finalmente, a la estrecha relación que tiene dicho término con la educación compensatoria.

Nos encontramos ante un contexto, donde el concepto de diversidad ha tenido múltiples significados, al igual que se han reivindicado muchas tipologías de diversidades. A pesar del concepto tan amplio, según los registros de las observaciones y

las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos del ámbito escolar, todos los componentes entrevistados coinciden en que la escuela debe esforzarse para atender a la diversidad en el aula y poder “integrar” a todo a su alumnado, ya que es una institución esencial en cuanto a la inclusión de los jóvenes en la sociedad. Una de las profesoras entrevistadas lo señala en su discurso: “la atención a la diversidad es un principio fundamental que todo maestro debe aplicarse en su proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado” (Profesora de primaria).

A través de las observaciones en el ámbito escolar, se observa la necesidad de pasar por medidas específicas, como las ATAL, para gestionar la diversidad que representa el alumnado que desconoce el idioma (Orden ATAL/7/2007). Se observa como se considera que el alumnado “diverso” es aquel que es el que tiene el problema de no adaptarse al sistema y por ello, es necesario gestionar dicha diversidad de forma concreta; no replanteándose el funcionamiento de la propia institución educativa.

Las medidas que observamos son meramente escasas, muy específicas y aisladas de la cotidianidad en el aula. Este hecho se aprecia en las medidas interculturales propuestas donde a partir de sus actividades se fomenta los estereotipos sobre una población determinada (Olmos, Rubio y Contini, 2015). Ello se repite hacia todo aquel alumnado considerado diferente al mayoritario.

El tratamiento de la diversidad queda justificado con la legislación educativa instaurada en cada Comunidad Autónoma y, a su vez, a través de los Planes de Integración que se fomentan en cada escuela. Se llevan a cabo planes específicos, los cuales se enfocan en tipos de diversidades concretas; sin embargo, se pueden observar otros destinados al alumnado diverso, agrupando a todos ellos bajo una misma normativa para su integración (Orden de 25 de julio de 2008, la cual regula la atención a la diversidad del alumnado dentro del ámbito educativo).

A pesar de la instauración de dichas medidas, determinado profesorado recalca y asocia la diversidad con variedad. Aquel “de aulas compensatorias” destaca que cada alumnado tiene un proceso diferente en cuanto a su desarrollo educativo y que es necesario que se trabaje desde todos los ámbitos la diversidad que conforma cada alumnado. Estos docentes son conscientes de la problemática que envuelve la gestión de la diversidad dentro del ámbito educativo y se muestran críticos ante las medidas adoptadas. Coinciden en que la escuela debe tener presente todas las realidades, el sistema educativo debe referenciar y hacer frente a todo el alumnado, ya que si ello no se realiza se sigue fomentando la instauración de un modelo normalizado frente al resto (Sánchez,

Penna, Rosa; 2016), al igual que puede conducir a la catalogación y creación de prejuicios sobre el otro (Bravo-Torres, 2018a).

La educación compensatoria se centra en que el problema es del alumnado. Para ello, principalmente se basan en su nivel curricular, pero hay que tener presente que el actual currículo no está preparado para la diversidad que compone su alumnado, lo cual debería considerarse lo normal y no lo anormal como se lleva a cabo (Sánchez, Penna, Rosa; 2016). La escuela debe ser consciente de ello y acoger a todo el alumnado que lo componen ya que representan su propia diversidad. Para ello, debe partir de la redefinición del concepto de diversidad y a partir de ahí estructurar sus medidas en cuanto a la atención del alumnado porque como bien señala una de las profesoras:

En general, la escuela creo que aun no sabe bien cómo atender a la diversidad del alumnado, de echo creo que ni siquiera entienden el concepto de diversidad, ya que me encuentro con muchos maestros que en nada que un alumno se diferencia un poco de la media (ya no estoy hablando ni de necesidades específicas) ya se agobian y me encuentro con frases como “es que solo saca 5” “ es que tienes que sacártelo porque no entiende nose qué.... Eso me hace ver que no saben trabajar con la diversidad del alumnado, porque ser maestro significa atender a todos. Lo que creo que de verdad seria atender a la diversidad sería utilizar metodologías distintas para cada alumno y eso no todos lo hacen (Profesora AL).

Ante este discurso, se observa como determinado profesorado se muestra crítico ante la postura que dictamina la institución educativa. Sin embargo, es importante resaltar que no se puede generalizar en cuanto a la práctica de estos. Pero, si es destacable señalar cómo se ha observado que su discurso ha variado en función de la edad del su alumnado, al igual que la formación recibida (Permisán, 2008) y la experiencia trabajada.

Respecto a la edad, el delegado de educación recalca que las actuaciones dependerán de ello, justificado por el desfase curricular que el alumnado pueda tener. La profesora de primaria no lleva a cabo diferenciaciones en cuanto al trato de la diversidad, trabaja de igual forma con su alumnado. Ella recalca que “la diversidad está dentro del aula, se trabajan con los más pequeños de diferente manera, pero con el objetivo de que todos en un futuro puedan sentirse integrados y alcanzar los objetivos que se propongan” (Profesora de infantil).

Nos encontramos con un profesorado “especializado” en trabajar con alumnado “diverso” ya que está asociado a determinadas características diferentes al resto. Para su gestión propone un tratamiento individualizado, basado en programas concretos y se

muestran críticos ante el sistema educativo actual. Este discurso se observa en una de las profesoras de A.L. donde indica:

Me intereso por conocer a la persona que tengo delante: qué le gusta y qué le hace falta para conseguir la mayor autonomía posible. Busco los materiales que le pueden servir y facilitarle la realización de cualquier actividad igual que sus compañeros y compañeras, quizá los medios y el tiempo son distintos pero el fin es el mismo. Si la coordinación con el resto de los profesionales y familiares es posible. No todos los profesionales y familiares están de acuerdo con esta metodología porque implica algo más de trabajo y dedicación. Se ven resultados positivos, pero nada que ver si esas mentiras bonitas escritas en BOJA fuesen verdades (Profesora AL).

El discurso presentado por el profesorado “no especializado” varía considerablemente respecto al presentado anteriormente por las compañeras. Coinciden en la necesidad de trabajar con la diversidad y el enriquecimiento que ello puede tener, pero desde un segundo plano. A continuación, explica el profesor de primaria su trabajo en relación con la diversidad:

Desde mi ámbito trabajo la diversidad desde varios aspectos.: En primer lugar, coordinación con profesorado especialista de (Pt/AL/orientador...) También la Coordinación con el equipo docente. En clase trabajando en grupo, distribución del alumnado ponerlos en el aula cerca del maestro o del alumno tutor, fichas de refuerzo/ampliación, tic... Es una respuesta breve. Me podía pasar hablando horas. No obstante, Lucía y Marta (profesoras de AL) son especialistas y te pueden aconsejar mucho más sobre leyes. Aunque ellas luego se tienen que coordinar conmigo (con el tutor) que es el que básicamente pasa las horas con el alumno (Profesor de Primaria).

Se puede observar como se realiza una clara diferencia entre profesorado “especialistas” de la diversidad dentro de la escuela, los cuales se forman para ello y deben tener contacto con el resto de profesorado. Al igual que indican que el alumnado debe encontrarse con este profesorado en aulas diferentes al resto, aunque la mayoría del tiempo lo pasen con sus compañeros. Este hecho da lugar a que la diversidad se asocie con la diferencia, dando lugar a una exclusión social y educativa; fomentando así el apartheid educativo y presentándose esta situación como un hecho normalizado y silenciado frente al resto de la sociedad (Hernández, 2013). Ello conlleva a que la escuela favorezca la supremacía de un modo cultural en cuanto a la gestión de la diversidad (Sánchez, et ál., 2016).

4. DISCUSIÓN

En este ámbito el objetivo principal es obtener éxito educativo; seguir los patrones instaurados por el ámbito escolar y ser un alumnado que no se desvíe de la norma establecida. Por tanto, todo aquel alumnado que no cumpla dicha norma es aquel que es considerado diverso y por ello, debe permanecer en una educación compensatoria; que basa sus medidas en la segregación y construcción de diferencias. Esta norma se aprecia en el currículo establecido y es defendida en la normativa (Orden de 25 de julio de 2008), donde se deja explícito que el alumnado diverso es aquel:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
- c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
- d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Se propone instaurar una educación compensatoria que trabaje con este alumnado que no se encuentra en igualdad de condiciones. Como se ha observado en el trabajo de campo, este alumnado “diverso” son los considerados otros y por ello, en algunos casos se encuentran en una misma aula, aunque sus asignaturas fueran diferentes e independientemente de sus “diversidades”. El profesorado que trabaja con este alumnado son los que se muestran más críticos ante la gestión presentada en el actual sistema educativo y reivindica la necesidad de tener presente a todo el alumnado. Por tanto, la escuela señala que está a favor de la diversidad y recalca su enriquecimiento; sin embargo, su gestión se basa en términos de diferencia, creando desigualdades entre el propio alumnado ya que se reitera la necesidad de profesorado especialista para una enseñanza concreta que, además, por lo general, se realiza fuera del aula. Hay que ser conscientes del importante papel que desempeña el sistema educativo y de la justificación de sus medidas educativas tomadas (Martín, 2014). La escuela es el reflejo de la sociedad, donde además se organiza y se justifican las diferentes establecidas.

5. CONCLUSIONES

La diversidad es una condición que caracteriza a todas las sociedades. Por tanto, todas las personas somos diversas en si mismas y desarrollamos procesos de la gestión de la diversidad (Boivin, et ál., 2004). Sin embargo, en la práctica dicho término hace alusión a la construcción de la diferencia, fomentando la categorización de que aquellos que no

siguen la norma predominante en los discursos del poder. La escuela se encarga de llevar a cabo un proceso de normalización (Foucault, 2012; Vandewalle, 2010). Todo aquel o aquella que tenga características diferentes a las establecidas por la mayoría del grupo, representa esa diversidad que estamos aquí nombrando; la cual contribuye a los procesos de otredad. Ello es justificado y reforzado a partir del lenguaje utilizado (De Lucas, 2009; García Castaño, et ál., 1999) y del sistema categórico y binario que gira en torno a la diversidad para la instauración de un orden social (García Borrego, 2005). Así pues, se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo para fomentar la autonomía y combatir las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (Barton, 2009).

En el ámbito escolar dicho término sigue esta lógica. En la actualidad, nos encontramos como se ha pasado de la idea de favorecer el monoculturalismo a pasar a comprender el enriquecimiento de la diversidad y la heterogeneidad (De Lucas, 2009). Sin embargo, se sigue basando en lógicas de uniformidad, donde predomina los cánones dictados de normalización hacia su alumnado (Feito, 2009).

Hay que tener presente que la escuela aparece como primera institución disciplinaria (Vandewalle, 2010), donde se incentiva un orden determinado; por ello, ha sido necesario replantearse y criticar cómo se entiende y gestiona la diversidad en dicho contexto ya que su funcionamiento está contribuyendo a la segregación, y fomentan la construcción de la diferencia hacia esos grupos que consideran diversos. Para ello, implantan una educación compensatoria donde impulsan medidas concretas dirigidas un alumnado especializado y una práctica diferente al resto del alumnado.

El significado del término diversidad dentro del ámbito educativo va siendo definido desde la formación del profesorado, donde se entiende que solo un grupo de alumnado es diverso y por ello, deben formar a especialistas en ello. Esto no quiere decir que no sea necesaria la intervención de estos profesionales, sino que todo el profesorado debe formarse entendiendo qué es la diversidad y cómo puede gestionarse con el fin de enriquecer a todo su alumnado.

Así pues, hay que resaltar que la escuela si atiende a la diversidad, pero de forma muy particular ya que construye a aquellos sujetos que se salen de la norma como alumnado diverso y, por ende, diferentes. Por tanto, no podemos hablar de que en el sistema educativo se lleve a cabo una educación inclusiva, ni de que se tenga en cuenta el enriquecimiento que produce la diversidad ya que la diversidad es censurada e invisibilidad. Este hecho fomenta la segregación y el asimilacionismo; al igual que

promueve estos mecanismos al resto de la sociedad. Por tanto, es necesario replantearse dicho sistema.

REFERENCIAS

- Arnau-Ripolles, S. (2009). En torno a la diversidad: Dimensiones ético-políticas para una cultura de paz. En: Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de educación*, 349.
- Baumann, G. (2010). Gramáticas de Identidad/Alteridad: un enfoque Estructural. En Cruces, F. y Pérez, B. (coords.). *Textos de antropología contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 95-142.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bravo-Torres, C.C. (2018^a). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 5, 27-41.
- Bravo-Torres, C.C. (2018B). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen”. *La Gazeta de antropología*, 34(1).
- Calderon, R. (2012). ¿Cuándo se habla de diversidad de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- De Lucas (2009). Diversidad, pluralismo y multiculturalidad. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Feito, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. En Del Viso (Coord). *Reflexiones sobre la diversidad (es)*. Madrid: Centro de investigación para la paz.
- Foulcault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo Libreos.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En M. Hernández, y A. Pedreño. (Coord.). *La condición inmigrante:*

- exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- García, F.J. Y Granados, A. (1999). *Reflexiones en diferentes ámbitos de construcción de la diferencia. Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño J, F; Rubio, M. Y Echevarría, J. (2018). Las trampas de la diversidad sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81–102.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 8, 5-11.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69, 113-131.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1).
- Orden ATAL/7/2007 (14 de febrero de 2007). BOJA nº3. Sevilla: Consejería de Educación.
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-08-2008).
- Pardo Abril, N. (2011). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Olmos, A., Rubio, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Antropología experimental*, 15.
- Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de pedagogía*, 119-136.
- Sánchez, M.; Penna, M.; Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Las Cataratas.
- Vandewalle, B. (2010). “La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57). Traducción de Alejandro Rendón Valencia.
- Van Dijk, T (1993). *Elite Discourse and racism*. California: Nwebury Park.

Vargaz, Paredes, Chacón (2012). *Historia de la Educación Especial*. Venezuela: Universidad Pedagógica experimental Libertador.

CAPÍTULO 67

PERFILES DE RECURSOS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL DOMINIO DEL ENTORNO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carlos Freire Rodríguez, María del Mar Ferradás Canedo, Laura Delgado-Lobete y
Rebeca Montes-Montes

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades universales para el aprendizaje permanente constituye uno de los 17 objetivos estratégicos promulgados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Este ambicioso proyecto, así pues, considera la educación como pilar esencial de cara a reducir las desigualdades e impulsar el progreso social.

Entre las medidas encaminadas a lograr tan loable objetivo, la ONU postula la necesidad de incrementar significativamente el número de jóvenes y adultos que aúnen las competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Las características del mercado laboral actual, marcadas por su imprevisibilidad, incertidumbre y constante cambio (Yeung y Yang, 2020), sin embargo, muestran una demanda creciente de formación en competencias transversales que complementen a las tradicionales habilidades técnicas, vinculadas al desarrollo de una actividad productiva específica (Anthony y Garner, 2016; Caggiano et al., 2020). Las competencias transversales, o *soft skills*, aluden a aquellos recursos personales (e.g., cognitivos, metacognitivos, motivacionales, sociales, emocionales) que favorecen la adaptación exitosa y el funcionamiento positivo del individuo frente a los múltiples y heterogéneos desafíos y dificultades que se le presentan en el entorno académico y profesional (Dvorsky et al., 2019; Succi y Canovi, 2020).

En la medida en que estas competencias blandas pueden aprenderse y desarrollarse, se ha sugerido que la educación superior constituye el contexto clave para su adquisición y consolidación (Guerra-Báez, 2019; Pereira y Costa, 2017). En efecto, en su día a día universitario, el estudiantado se ve sometido a un amplio y variado volumen de demandas

académicas y extraacadémicas (Acharya et al., 2018; Webber et al., 2019), que exigen una adaptación flexible en aras de posibilitar un funcionamiento positivo (Seppälä et al., 2020). La disponibilidad de recursos personales, por tanto, constituiría un factor diferencial a la hora de dar una respuesta eficaz a las adversidades durante la etapa universitaria, e incrementaría significativamente las posibilidades de encarar con éxito la transición hacia la etapa laboral (Gruzdev et al., 2018).

Dentro de la prolífica investigación adscrita a este neófito paradigma competencial, dos de los recursos personales que mayor atención han recibido son las expectativas de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento del estrés. La autoeficacia conforma uno de los factores motivacionales más influyentes en contextos de logro, explicando en buena medida el nivel de esfuerzo y persistencia en las tareas, el rendimiento y, en definitiva, el grado de ajuste del estudiante al contexto académico (Chemers et al., 2001; Jung et al., 2017). Se trata de una creencia autorreferida respecto a la capacidad para movilizar los cursos de acción necesarios en la consecución de las metas personales deseadas (Bandura, 1997). Pese a su elevada especificidad situacional, la autoeficacia puede constituir un atributo más general, basada en la competencia autopercebida para hacer frente a un amplio volumen de demandas (Volz et al., 2019).

Por su parte, las estrategias de afrontamiento del estrés hacen alusión a los esfuerzos, cognitivos y/o conductuales, implementados por el individuo para hacer frente a una determinada demanda (e.g., un examen, la exposición pública de un trabajo) que se percibe como potencialmente amenazante para el bienestar personal (Compas et al., 2001). Algunas de estas estrategias adquieren un cariz aproximativo frente al estresor, cuando el propósito es responder de forma activa ante la situación problemática o regular las emociones negativas que se derivan de esta. Por el contrario, otras estrategias se desarrollan con el propósito de evitar hacer frente a la amenaza (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2016). Entre las primeras, se encontrarían estrategias tales como planificar, adoptar algún tipo de acción concreta, buscar apoyo social (instrumental y emocional), resaltar los aspectos positivos de la situación o aceptarla. En cambio, distraerse, negar el problema o involucrarse en pensamientos desiderativos serían estrategias típicamente evasivas.

A la hora de determinar la funcionalidad de las estrategias de afrontamiento, las investigaciones desarrolladas en los últimos años en el campo del estrés universitario señalan la conveniencia de que los estudiantes sean capaces de flexibilizar sus respuestas frente a las adversidades (e.g., Heffer y Willoughby, 2017), de tal forma que utilicen

aquella estrategia o conjunto de estrategias que mejor se adapte a las características específicas de la demanda. En este sentido, se constata que los estudiantes con perfiles de alta flexibilidad en su afrontamiento muestran, en contraste con los perfiles menos flexibles, una mayor capacidad para adaptarse a los cambios y experimentar altos niveles de bienestar psicológico (Cheng et al., 2014; Freire et al., 2018).

La identificación de perfiles diferenciados de estudiantes universitarios en virtud de las estrategias de que disponen para hacer frente a las demandas cotidianas en el entorno universitario goza de una notable atención investigadora. Sin embargo, hasta la fecha apenas se ha explorado el papel que desempeñarían las creencias de autoeficacia en la conformación de estos perfiles. Esta cuestión parece pertinente, habida cuenta del importante papel desempeñado por la autoeficacia en la valoración que el individuo realiza respecto a su propia competencia para dar respuesta a las demandas de la situación, así como en la selección y ejecución de las estrategias de afrontamiento (Godoy-Izquierdo et al., 2008).

El trabajo realizado por Freire y Ferradás (2020) constituye el único precedente desarrollado en esta línea. En este estudio se identificaron tres perfiles de estudiantes: un grupo de afrontamiento adaptativo (alta autoeficacia y alta reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación), un grupo de afrontamiento desadaptativo (baja autoeficacia y baja reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) y un grupo con elevada búsqueda de apoyo, pero baja autoeficacia, baja reevaluación positiva y baja planificación. Con objeto de profundizar en el conocimiento de estos perfiles, el presente trabajo tiene dos objetivos. En primer lugar, se pretende confirmar la existencia de diferentes perfiles de estudiantes a partir de la combinación de las creencias de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento del estrés. En segundo lugar, se analiza en qué medida los perfiles identificados se diferencian en su percepción de dominio del entorno. Esta variable es considerada como una dimensión central en el bienestar psicológico de los seres humanos, en la medida en que alude a la habilidad autopercebida para seleccionar y desarrollar entornos propicios para lograr un óptimo desarrollo personal (Ryff, 1989). Desde esta consideración, se pretende determinar qué perfil de recursos personales resulta más adaptativo en términos de favorecer la experimentación de niveles elevados de dominio del ambiente.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En el estudio participaron 867 estudiantes (589 mujeres y 278 hombres; $M_{\text{edad}} = 21.04$; $DT = 3.11$) de la Universidade da Coruña (España), seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Del total de participantes, 540 (62.28%) cursaban estudios afines al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas; 103 (11.88%) participantes pertenecían al campo de las Ciencias de la Salud; y 224 (25.84%), al ámbito de Ingeniería y Arquitectura. Por cursos, 241 (27.9%) participantes eran estudiantes de primero; 249 (28.7%), de segundo; 243 (28%), de tercero; y 134 (15.4%), de cuarto.

2.2. Instrumentos

La autoeficacia se evaluó mediante la validación al español de la Escala de Autoeficacia General (Sanjuán et al., 2000). El instrumento consta de 10 ítems que evalúan la creencia generalizada para hacer frente a las demandas. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). En el presente estudio, la consistencia interna de la escala fue $\alpha = .90$.

Para la medida de las estrategias de afrontamiento del estrés se empleó la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA, Cabanach et al., 2010). La escala consta de 23 ítems que evalúan tres estrategias de índole aproximativa: reevaluación positiva (diez ítems), búsqueda de apoyo instrumental o emocional (siete ítems) y planificación (seis ítems). La consistencia interna de los tres factores fue de $\alpha = .85$ (reevaluación positiva) $\alpha = .90$ (búsqueda de apoyo) $\alpha = .80$ (planificación) en el presente trabajo. Los participantes registraron sus respuestas en una escala Likert graduada entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre).

La variable dominio del entorno se midió a través de los cinco ítems que componen la subescala de dominio del entorno, incluida en la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006). Su consistencia interna en este estudio fue de $\alpha = .63$. Se utilizó una escala de respuesta Likert de cinco puntos (1 = En total desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó en las aulas en las que los participantes recibían su formación académica de forma cotidiana, en una única sesión sin límite de tiempo. Previamente se solicitó la colaboración desinteresada y voluntaria de los centros y de los estudiantes, a quienes se les informó acerca de los objetivos del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. De esta forma, participaron únicamente aquellos estudiantes que dieron su consentimiento expreso y por escrito para la participación en la investigación, siguiendo los protocolos éticos contemplados en la Declaración de Helsinki y en el Código ético de la investigación de la Universidade da Coruña.

2.4. Análisis de datos

Los perfiles de recursos personales se determinaron mediante un análisis de perfiles latentes (LPA). Este análisis compara el ajuste de un conjunto finito de modelos, tomando como referencia los siguientes parámetros: criterio de información de Akaike (AIC), criterio de información bayesiana de Schwarz (BIC), el BIC ajustado por el tamaño de la muestra (SSA-BIC), la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin (LMRT), la prueba paramétrica de la razón de verosimilitud de reemplazamiento (PBLRT) y el tamaño de la muestra para cada subgrupo. La precisión clasificatoria del modelo escogido se analizó con base en el cálculo de las probabilidades a posteriori y el estadístico de entropía. Las diferencias en dominio del entorno entre los perfiles identificados se estimaron mediante un ANCOVA. Las variables género, ámbito de conocimiento y curso se tomaron como covariables, con el fin de controlar estadísticamente su posible influencia.

3. RESULTADOS

3.1. Perfiles de recursos personales

Para la determinación de los perfiles latentes se analizaron modelos de dos, tres y cuatro clases (véase Tabla 1). El modelo de cuatro clases evidenció un LMRT estadísticamente no significativo, lo que indica que este modelo no ajusta mejor que el modelo anterior. Los estadísticos AIC, BIC y SSA-BIC, así como la entropía, son muy similares entre los modelos de tres y cuatro clases, lo que refrendaría también la

pertinencia de escoger el modelo de tres clases. Por otra parte, este modelo muestra mejores parámetros de ajuste (a excepción del valor de entropía, ligeramente inferior) que el modelo de dos clases. Asimismo, los promedios asociados a los grupos a los que los participantes han sido asignados son superiores al 80%, lo que evidencia que el modelo de tres clases presenta una adecuada precisión clasificatoria.

Tabla 1

Indicadores de ajuste y precisión clasificatoria de los perfiles latentes analizados

	Modelos de perfiles latentes		
	Dos clases	Tres clases	Cuatro clases
AIC	7200.203	7038.254	6995.647
BIC	7262.149	7124.025	7105.243
SSA-BIC	7220.864	7066.861	7032.201
Entropía	.720	.704	.704
Número de grupos con $n \leq 5\%$	0	0	0
LMRT	647.047**	167.012**	51.096
PBLRT	666.176**	171.949**	52.607

Nota. AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Schwarz Bayesian Information Criterion; SSA-BIC = BIC adjusted for the sample size; LMRT = adjusted Lo-Mendell-Rubin maximum likelihood ratio Test; PBLRT = Parametric Bootstrap Likelihood Ratio Test;

* $p < .01$; ** $p < .001$

En la Tabla 2 se describen las puntuaciones medias, directas y estandarizadas, de los sujetos que conforman cada perfil. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos encuadrados en el primer perfil en autoeficacia y en las tres estrategias aproximativas de afrontamiento analizadas sugieren que se trata de un grupo ($n = 205$) de estudiantes con bajos recursos personales generalizados (grupo *Bajos recursos*). El segundo perfil es el más representativo desde el punto de vista cuantitativo ($n = 440$). Este grupo se caracteriza por poseer niveles moderadamente bajos en autoeficacia, así como en estrategias de reevaluación positiva y planificación. En cambio, muestran puntuaciones moderadamente altas en la estrategia de búsqueda de apoyo. Considerando el carácter eminentemente social de esta estrategia, hemos denominado a este perfil grupo con *Recursos interpersonales*. Por su parte, el tercer perfil está conformado por 222 sujetos con altas puntuaciones en las cuatro variables analizadas. De acuerdo con ello, nos encontramos con un perfil de estudiantes con altos recursos personales generalizados (grupo *Altos recursos*).

Tabla 2

Puntuaciones medias (directas y estandarizadas) en autoeficacia y estrategias de afrontamiento de los sujetos asignados a los tres perfiles

	Intervalos de confianza 95%			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Inferior	Superior
<i>Bajos recursos (n = 205)</i>				
Autoeficacia	2.61 (−1.09)	0.07	2.50	2.73
Reevaluación positiva	2.22 (−1.17)	0.08	2.10	2.35
Búsqueda de apoyo	2.92 (−0.65)	0.10	2.76	3.07
Planificación	2.39 (−0.93)	0.07	2.27	2.50
<i>Recursos interpersonales (n = 440)</i>				
Autoeficacia	3.31 (−0.01)	0.07	3.20	3.43
Reevaluación positiva	2.97 (−0.06)	0.08	2.83	3.10
Búsqueda de apoyo	3.53 (0.12)	0.06	3.43	3.64
Planificación	3.01 (−0.05)	0.08	2.89	3.13
<i>Altos recursos (n = 222)</i>				
Autoeficacia	3.99 (1.03)	0.07	3.88	4.11
Reevaluación positiva	3.82 (1.20)	0.07	3.71	3.94
Búsqueda de apoyo	3.73 (0.36)	0.06	3.63	3.84
Planificación	3.73 (0.97)	0.08	3.60	3.85

Nota. Las puntuaciones estandarizadas (*z*) aparecen entre paréntesis.

3.2. Diferencias entre perfiles en la variable dominio del entorno

Una vez controlado estadísticamente el efecto del género, el curso y el ámbito de conocimiento, los resultados del ANCOVA mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de autoeficacia y afrontamiento en la variable dominio del entorno ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0.900$, $F_{(2,864)} = 7.692$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .051$), aunque pequeño en el tamaño del efecto. Los contrastes a posteriori (Scheffé) evidenciaron que el perfil Altos recursos obtuvo las puntuaciones más elevadas en dominio del entorno ($M = 3.96$; $DT = 0.73$), alcanzando significatividad estadística las diferencias con respecto al perfil Bajos recursos ($M = 3.46$; $DT = 0.73$). El tamaño del efecto de estas diferencias fue mediano ($d = 0.69$). También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, y medianas en cuanto a magnitud del efecto ($d = 0.49$), entre el perfil Recursos interpersonales ($M = 3.80$; $DT = 0.67$) y el perfil Bajos recursos. En cuanto al efecto de las covariables, no se obtuvo un efecto estadísticamente significativo en la variable curso, pero sí en ámbito de conocimiento ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0.978$,

$F_{(3,863)} = 3.240, p < .05, \eta_p^2 = .022$) y género ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0.959, F_{(865)} = 6.154, p < .001, \eta_p^2 = .041$), siendo el tamaño del efecto pequeño, en ambos casos.

4. DISCUSIÓN

En línea con la creciente importancia atribuida a las competencias transversales para la consecución de un óptimo desempeño académico y laboral, el presente estudio pretendía identificar qué perfil o perfiles de estudiantes disponen de un conjunto de recursos personales favorecedores de un alto dominio percibido de las exigencias inherentes al entorno universitario.

Los resultados obtenidos refrendan la existencia de los tres perfiles recientemente identificados por Freire y Ferradás (2020). De esta forma, un grupo de estudiantes se caracterizaría por sus bajas expectativas de autoeficacia, así como por sus escasas estrategias de afrontamiento aproximativo frente a los estresores cotidianos. Este perfil de estudiantes con bajos recursos personales, tal y como indican nuestros datos, muestra una percepción más baja de dominio del entorno que los otros dos perfiles identificados. Ello les haría más proclives a considerarse con escasa capacidad para gestionar las demandas del día a día, así como para modificar aquellas circunstancias contextuales que puedan suponer una amenaza para su desarrollo (Ryff, 1989). No sorprende, por tanto, que este tipo de perfiles con baja flexibilidad de recursos personales haya sido relacionado con menores niveles de resiliencia (Wu et al., 2020), así como mayor sintomatología depresiva (Heffer y Willoughby, 2017) y estrés percibido (González-Cabanach et al., 2018).

En contraste con este grupo de estudiantes precario en recursos personales, nuestros hallazgos indican la existencia de dos perfiles de estudiantes que dispondrían de altas competencias transversales. Por un lado, nos encontraríamos con un grupo de aprendices con elevados niveles de autoeficacia general, que conjugarían con una notable flexibilidad a la hora de hacer frente a las exigencias universitarias. Se trataría de un perfil eminentemente adaptativo, en la medida en que lo conforman estudiantes altamente confiados en sus propias competencias para lograr las metas que se proponen, y dispondrían de un versátil elenco de respuestas de afrontamiento, ya sea con afán de lograr un control primario (planificación y búsqueda de apoyo instrumental) o secundario (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo emocional) de los problemas. Estos recursos se relacionan con habilidades personales —e.g., autocomocimiento, tolerancia a

situaciones estresantes, adaptabilidad al cambio, capacidad para establecer prioridades y tomar decisiones (Succi y Canovi, 2020)— altamente funcionales para una adaptación exitosa a los entornos académicos y laborales del mundo contemporáneo, caracterizados por su dinamismo e imprevisibilidad (Clarke, 2018). En este sentido, nuestros resultados revelan que el perfil con altos recursos personales muestra un nivel percibido de dominio de su ambiente significativamente más alto que el perfil con bajos recursos, lo que le empoderaría para elegir y crear contextos propicios para satisfacer sus propias necesidades y valores (Ryff, 1989).

A este grupo de estudiantes con recursos personales generalizados se añadiría otro perfil de estudiantes que, pese a su baja autoeficacia y su pobre empleo de estrategias cognitivas de afrontamiento (i.e., reevaluación positiva y planificación), haría un uso moderadamente alto de la búsqueda de apoyo, tanto con fines instrumentales (información y consejo para resolver la demanda) como emocionales (alivio emocional ante la situación amenazante). Dentro de la clasificación de habilidades blandas (Succi, 2019), la búsqueda de apoyo constituye un recurso interpersonal que podría asociarse a competencias sociales altamente adaptativas en los entornos ocupacionales, como las habilidades de comunicación, negociación y desarrollo, mantenimiento y promoción de redes de contacto. Este grupo de estudiantes evidencia niveles significativamente más altos de dominio del entorno que el grupo con bajos recursos, no diferenciándose a este respecto del perfil con altos recursos personales generalizados. Parece, así pues, que los estudiantes que encarnan el perfil saliente en la utilización de recursos interpersonales se percibirían con poca confianza para gestionar las demandas cotidianas a través de sus habilidades intrapersonales. Sin embargo, encontrarían en la estrategia de búsqueda de apoyo un mecanismo eficaz para paliar estas carencias autopercibidas, lo que les llevaría a experimentar una sensación de control y de competencia en el manejo del entorno universitario. Desde esta consideración, a efectos de percepción de dominio contextual, el perfil de estudiantes con preferencia por la utilización de recursos interpersonales resultaría tan adaptativo como el perfil de altos recursos generalizados.

5. CONCLUSIONES

Con el firme compromiso de impulsar el progreso y la prosperidad social, la formación competencial de jóvenes y adultos se erige en uno de los objetivos educativos estratégicos propuestos por la ONU (2015) para la próxima década. En este marco, la

adquisición de las denominadas habilidades blandas es cada vez más demandada, habida cuenta de su funcionalidad en entornos laborales ávidos de profesionales dotados de una pléyade de recursos personales que posibiliten una rápida y eficiente adaptación al cambio, así como una óptima gestión de múltiples y heterogéneas exigencias. El desarrollo de estos recursos transversales ha acrecentado la atención hacia la educación universitaria, a quien le correspondería asumir la cualificación de los estudiantes de conformidad con las exigencias del mercado laboral (Gruzdev et al., 2018). Los resultados del presente estudio pueden suponer una notable aportación en este objetivo, en la medida en que permiten identificar, no solo *qué variables* son importantes para que el estudiantado se perciba altamente competente en la gestión de las demandas que le plantea su entorno, sino, fundamentalmente, *qué perfiles* de estudiantes reúnen los recursos personales que favorecerían un alto dominio percibido. Si bien este hallazgo puede contribuir a priorizar la elección de aquellos estudiantes que deben ser objeto de intervención en aras de incrementar sus recursos personales, es preciso considerar algunas limitaciones inherentes a la investigación efectuada. Entre ellas, cabría citar el carácter transversal del estudio, el procedimiento de muestreo o la recogida de datos mediante medidas de autoinforme.

REFERENCIAS

- Acharya, L., Lan, J., & Collins, W. (2018). College Life is Stressful Today-Emerging Stressors and Depressive Symptoms in College Students. *Journal of American College Health*, 66(7), 655–664. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1451869>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman. <https://www.worldcat.org/title/self-efficacy-the-exercise-of-control/oclc/36074515>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 1, 51–64.
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & González-Bernal, J. (2020). Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students' Self-Evaluations Indicate Differences Between Groups. *Sustainability*, 12, 4031. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su12104031>

- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 53–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M. P. S. (2014). Coping Flexibility and Psychological Adjustment to Stressful Life Changes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 140, 1582–1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Clarke, M. (2018). Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context. *Studies in Higher Education* 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendock, D. (2006). Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Dvorsky, M. R., Kofler, M. J., Burns, G. L., Luebke, A. M., Garner, A. A., Jarrett, M. A., Soto, E. F., & Becker, S. P. (2019). Factor Structure and Criterion Validity of the Five Cs Model of Positive Youth Development in a Multi-University Sample of College Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 537–553. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0938-y>
- Freire, C., & Ferradás, M. M. (2020). Afrontamiento del Estrés Académico y Autoeficacia en Estudiantes Universitarios: Un Enfoque Basado en Perfiles. *International Journal of -developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-378.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2018). Coping Flexibility and Eudaimonic Well-Being in University Students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59, 433-442. <https://doi.org/10.1111/sjop.12458>
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy-García, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S., & Vázquez, L. (2008). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155–165.
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco, V. (2018). Perfiles de Afrontamiento y Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 36, 421–433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>

- Gruzdev, M., Kuznetsova, I., Tarkhanova, I., & Kazakova, E. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690–698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una Revisión Panorámica al Entrenamiento de las Habilidades Blandas en Estudiantes Universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23: e186464. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Heffer, T., & Willoughby, T. (2017). A Count of Coping Strategies: A Longitudinal Study Investigating Method to Understanding Coping to Adjustment. *PLoS ONE*, 12(10), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186057>
- Jung, K. R., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, Self-Discipline and Academic Performance: Testing a Context Specific Mediation Model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33–39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.004>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Pereira, O. P., & Costa, C. A. (2017). The Importance of Soft Skills in the University Academic Curriculum: The Perceptions of the Students in the New Society of Knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(3), 25–34. <http://dx.doi.org/10.18533/ijbsr.v7i6.1052>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de Autoeficacia General: Datos Psicométricos de la Adaptación para Población Española. *Psicothema*, 12(2), 509–513.
- Seppälä, E. M., Bradley, C., Moeller, J., Harouni, L., Nandamudi, D., & Brackett, M. A. (2020). Promoting Mental Health and Psychological Thriving in University Students: A Randomized Controlled Trial of Three Well-Being Interventions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 590. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00590>
- Succi, C. (2019). Are You Ready to Find a Job? Ranking of a List of Soft Skills to Enhance Graduates' Employability. *International Journal of Human Resources Management and Development*, 19(3), 281–297. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2019.100638>

- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Volz, M., Voelkle, M. C., & Werheid, K. (2019). General Self-Efficacy as a Driving Factor of Post-Stroke Depression: A Longitudinal Study. *Neuropsychological Rehabilitation*, 29(9), 1426–1438. <https://doi.org/10.1080/09602011.2017.1418392>
- Webber, J., Skodda, S., Muth, T., Angerer, P., & Loerbroks, A. (2019). Stressors and Resources Related to Academic Studies and Improvements Suggested by Medical Students: A Qualitative Study. *BMC Medical Education*, 19:312. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1747-z>
- Wu, Y., Yu, W., Wu, X., Wan, H., Wang, Y., & Lu, G. (2020). Psychological Resilience and Positive Coping Styles Among Chinese Undergraduate Students: A Cross-Sectional Study. *BMC Psychol* 8, 79. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00444-y>
- Yeung, W.-J. J., & Yang, Y. (2020). Labor Market Uncertainties for Youth and Young Adults: An International Perspective. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 688(1), 7–19. <https://doi.org/10.1177/0002716220913487>
- Zimmer-Gembeck, M.J., & Skinner, E.A. (2016). The Development of Coping: Implications for Psychopathology and Resilience. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychology: Risk, Resilience, and Intervention* (pp. 485–545). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

CAPÍTULO 68

EXPERIENCIAS DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

María Martínez Díaz, Jorge Abellán y Nieves María Sáez Gallego

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la exclusión social es un tema muy relevante en nuestra sociedad (Sen y Kliksberg, 2008). En los centros educativos también existe exclusión social, por eso es fundamental que la comunidad educativa sea consciente del papel tan importante que tiene y evitar esas desigualdades entre su alumnado a través de estrategias didácticas para estimular y fomentar su participación en el aula (Arnaiz, 2004).

Si analizamos las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) observamos que durante el curso 2018/2019 80.649 fueron catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en centros ordinarios en toda España. De esa cantidad, un 27,7% eran alumnos con discapacidad intelectual (DI).

Una Educación Física (EF) bien orientada y diseñada puede aportar numerosos beneficios, ya que fomenta la inclusión y desarrolla actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Block y Obrusnikova, 2007). Wilhelmsen y Sorensen (2017) clasifican una serie de barreras y facilitadores que influyen en la inclusión de los alumnos con discapacidad. Las barreras que destacan son la falta de una EF adaptada a sus necesidades, docentes no formados adecuadamente y el impacto y comportamiento negativo en los compañeros. Los facilitadores son la aceptación por parte de los compañeros, la motivación docente para la inclusión, la enseñanza de habilidades sociales y la colaboración de fisioterapeutas y terapeutas formados para trabajar con personas con discapacidad.

Martos-García y Monforte (2019) analizaron la inclusión de un alumno con diversidad funcional a través de un estudio de caso y observaron que su participación en EF es nula, destacando que la principal barrera era la falta de formación del profesorado. Por su parte, Molina y Beltrán (2007) realizaron otro estudio con un alumno con DI, en

el que aseguraban que la principal barrera eran las actitudes negativas de los compañeros de clase. En esta línea, Haegele y Buckey (2019) argumentan que existen dos temas fundamentales para la inclusión en EF. El primero hace referencia a la importancia de realizar adaptaciones en actividades de EF y el segundo es la importancia de establecer relaciones favorables y una actitud positiva hacia la discapacidad.

Con todo ello, el objetivo general de este trabajo es describir y analizar el proceso de inclusión de un alumno con DI en el área de EF durante su escolarización. Como objetivos específicos podemos destacar los siguientes:

- Conocer los principales problemas y necesidades de nuestro participante.
- Analizar qué obstáculos y barreras encuentra el participante en el área de EF.
- Analizar las experiencias del participante en el colegio ordinario y en el colegio de Educación Especial.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El diseño de este estudio se basa en la investigación cualitativa, concretamente en un estudio de caso, gracias al cual se puede observar y medir la conducta de las personas que están involucradas en el entorno de lo que queremos estudiar (Yin, 1989).

La recogida de los datos se ha llevado a cabo a través de entrevistas directas. Se ha realizado un muestreo intencionado, puesto que todos los informantes han sido elegidos previamente y se corresponden con familiares, maestros y compañeros de primaria de Juan (seudónimo), protagonista del estudio.

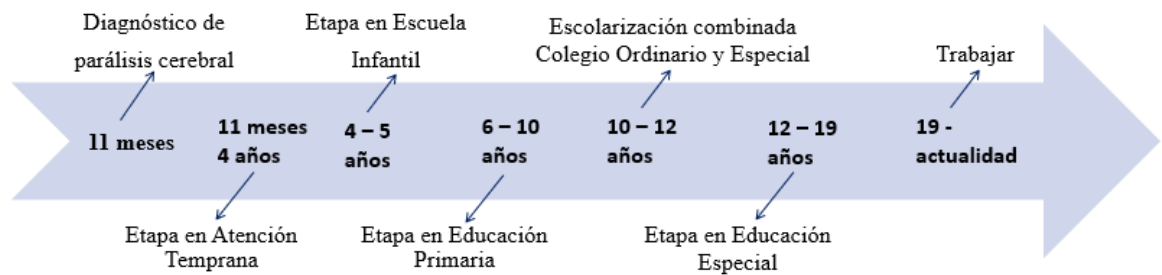
2.2. Participantes

El presente estudio se centra en el caso de Juan, un varón de 22 años, con un 68% de DI debido a una parálisis cerebral sufrida al nacer. Juan sufre ataques epilépticos frecuentes y problemas de movilidad, sobre todo en la parte izquierda del cuerpo. Los médicos informaron a la familia de que Juan no iba a poder caminar, hablar y seguramente no llegaría a los diez años de vida. Sin embargo, Juan comenzó desde los once meses hasta los cuatro años en un centro de atención temprana, donde recibió rehabilitación. Al finalizar esta etapa los especialistas pensaron que la mejor opción era que Juan comenzase

a ir a la escuela infantil para familiarizarse con niños de su misma edad. Un año después comenzó su etapa en Educación Primaria en un centro ordinario, y durante 5º y 6º comenzó la escolarización combinada con el colegio de Educación Especial. Al finalizar la etapa de Educación Primaria comenzó a ir todos los días al colegio de Educación Especial. Hoy en día, Juan es una persona independiente y trabaja en una empresa del pueblo donde vive. Un resumen de su historia de vida se presenta en la Figura 1.

Figura 1.

Línea de vida de Juan.



Este estudio se centra en el contexto familiar y educativo de Juan. La familia ha sido una de las principales fuentes de información, seguida del centro de Educación Ordinaria y el de Educación Especial. Un resumen de las características de los informantes se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos de los informantes

Relación con Juan	Edad	Sexo	Años de contacto con Juan
Madre	55 años	Mujer	22 años
Hermano	26 años	Hombre	22 años
Compañera de EP	22 años	Mujer	6 años
Profesor de EF en EP	45 años	Hombre	4 años
Profesor de EF en EE	34 años	Hombre	3 años
Compañero de EP	22 años	Hombre	6 años
Maestra de EP	54 años	Mujer	6 años

2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada. Las entrevistas han sido grabadas y transcritas posteriormente para su

análisis y están formadas por preguntas con respuestas abiertas. El diseño de las entrevistas se ha realizado a partir de las barreras creadas por Wilhelmsen y Sorensen (2017), centrándonos en la evolución durante la etapa de Educación Primaria y Educación Especial, la actitud de los maestros, la relación con los compañeros y la experiencia en EF.

Se han realizado un total de once entrevistas, una a cada informante excepto a la madre, al profesor de EF de Educación Primaria y a Juan, a los cuales se les han realizado dos entrevistas. Las entrevistas se han realizado de forma presencial y directa, excepto al profesor de EF del colegio de Educación Especial, al que se le ha realizado por videollamada. La duración media de las entrevistas ha sido de unos veintiocho minutos.

2.4. Análisis y Confiabilidad

Para la organización y análisis de datos, se ha utilizado el modelo de análisis categórico aportado por Cambra (2003), mediante el cual se realiza un estudio del proceso centrado en los participantes, sus representaciones y experiencias y en su creación de contextos significativos (Cambra, 2006). En relación con la consistencia de los hallazgos, en el proceso de análisis un miembro de equipo de investigación realizó un análisis inicial, que posteriormente fue discutido por los otros dos investigadores que asumieron el rol de amigo crítico (Smith y McGannon, 2018).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se va a contrastar y discutir la información obtenida en las entrevistas. A continuación, podemos observar en la Tabla 2 las categorías, códigos y número de cada cita de las entrevistas.

Tabla 2

Categorías analizadas en las entrevistas

Categorías	Códigos	Número de Citas
Evolución de Juan en el colegio de EP	Evolución	12 citas
	Mejoras Sociales	10 citas
Actitud de los maestros	Actitud	10 citas
Relación con los compañeros	Ayuda	9 citas
	Relación	7 citas
Participación en clase de EF	Experiencia en EF	7 citas

	Adaptaciones	7 citas
Evolución de Juan en el colegio de educación especial	Evolución	6 citas
	Desarrollo	5 citas
Participación en actividades extraescolares y recreo	Participación	3 citas

3.1. Evolución de Juan en el colegio de Educación Primaria

En esta categoría destacan dos códigos: Evolución y Mejoras sociales. El primer código tiene doce citas en las que resaltan las siguientes. La madre de Juan explica que: “evoluciona poco y le costó adaptarse”, además indica que “el colegio ordinario no contaba con los recursos necesarios para trabajar con alumnos con NEE” y la compañera reafirma que: “la evolución fue lenta y no progresó mucho”. Podemos observar que todos los informantes coinciden en que Juan no evolucionó demasiado en esta etapa. Algunos informantes argumentan que el colegio ordinario no cuenta con los recursos necesarios y esto dificulta su evolución. Esta dificultad para adaptarse al colegio ordinario de alumnos con DI había sido citada por Mosquera (2017) que destaca que hoy en día los centros ordinarios no están preparados para integrar y educar a alumnos con NEE, esto hace que su adaptación sea difícil.

El segundo código, Mejoras sociales, consta de diez citas. El profesor de EF de primaria explica que “adquirió habilidades sociales” y el compañero indica que: “mejoró socialmente y su comunicación era mejor”. Podemos observar cómo la mayoría de los informantes coinciden en que el colegio ordinario ayudó a Juan a desarrollarse socialmente. El desarrollo social que se produjo durante esta etapa ya había sido destacado por Juana (2003), la cual afirma en su trabajo que la integración de alumnos con NEE en el colegio ordinario puede ayudar a todos los alumnos a construir un autoconcepto y actitudes positivas hacia la discapacidad y fomentar el desarrollo de la competencia social. La EF es una gran herramienta para la inclusión, ya que supone una participación activa y significativa de todos los alumnos, mejorando el autoconcepto y la competencia social del alumnado (Fernández, 2014).

3.2. Actitud de los maestros

En esta categoría destacan las siguientes citas, la compañera de Juan explica que: “la actitud de algunos maestros era muy buena, pero otros pasaban de la situación”, el

compañero indica que: “la mayoría de los maestros estaban muy pendientes de él, pero otros no le daban importancia y no le prestaban la atención que Juan necesitaba” sin embargo, el profesor de EF de primaria afirma que: “la actitud, en general, fue muy buena, intentábamos cubrir sus necesidades siempre”. Podemos destacar que la familia y docentes consideran que la actitud de los maestros era buena, sin embargo, los compañeros de clase afirman que había muchos maestros que no lo incluían en clase y que la única clase en las que más incluido estaba era en EF, ya que trabajaban en grupos reducidos y heterogéneos y Juan se relacionaba con todos. En relación a estos resultados, Moriña y Parrilla (2005) defienden la importancia de la formación de los docentes para la inclusión. Argumentan que un docente con una formación especializada elimina prejuicios hacia la discapacidad, mantiene una actitud abierta e intenta ofrecer la ayuda que necesiten. Las actitudes positivas hacia la discapacidad son un factor fundamental para conseguir el éxito en el proceso de inclusión (Nowicki y Sandieson, 2002).

3.3. Relación con los compañeros

En esta categoría es en la que más controversia se produce, la opinión de los compañeros es muy diferente a la de familiares y docentes. El primer código a destacar en esta categoría es Ayuda, con nueve citas. Juan explica su relación diciendo: “nos ayudábamos mucho unos a otros” y el profesor de EF afirma que: “los compañeros le ayudaban mucho e intentaban que siempre estuviese bien”. Sin embargo, la compañera destaca que: “la mayoría no ayudaba a Juan, pero las chicas tenían mejor relación con él” y el compañero coincide con ella.

El segundo código es Relación, con siete citas, entre las que se destacan las siguientes: el compañero indica que “la relación era muy mala”, pero, en contraposición, el profesor de EF del colegio ordinario afirma que: “Juan tenía buena relación con todos, era un alumno muy sociable”. A grandes rasgos, los compañeros de Juan consideran que la relación era muy mala y él sufría acoso escolar, además afirman que los maestros eran conscientes de ello y no ponían ninguna solución. Por otro lado, los familiares y maestros aseguran que la relación con los compañeros era muy buena y que era un alumno muy incluido en clase. En relación a este código, Antonak y Livneh (2010) señalan que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, producidas por prejuicios y falta de información hacia la discapacidad, son una de las barreras más difíciles de eliminar y dificultan la participación de las personas con discapacidad en contextos sociales.

3.4. Participación en clases de educación física

En esta categoría destacan dos códigos: Experiencia y Adaptaciones. El primero tiene un total de siete citas, entre las que destacan la del profesor de EF de Educación Primaria que afirma que: “la experiencia fue muy buena ya que avanzó mucho motrizmente” y la del compañero que indica que “la experiencia fue muy buena y, además, la clase de EF era en la que más incluido estaba, ya que trabajábamos en equipos”. El segundo código, Adaptaciones, consta de siete citas. En relación a este, el profesor de EF en primaria explica que: “era necesario adaptar todas las actividades, pero intentaba adaptar lo más mínimo y que la actividad fuese lo más parecida posible a la original” El profesor destaca que realizaba adaptaciones adecuadas al nivel de Juan, pero también al resto de la clase, basadas principalmente en la organización: los compañeros y el profesor ayudaban a Juan a realizar las actividades propuestas, los grupos eran heterogéneos y todos se relacionaban con todos. Sin embargo, la opinión de los compañeros de clase es muy diferente. La compañera indica que: “no recuerdo que el profesor realizase ninguna adaptación, las actividades eran iguales para todos” y el compañero afirma que: “los profesores no realizaban actividades adaptadas, Juan hacía otra actividad de manera individual o la misma que el resto de clase”.

En relación a las adaptaciones, Moriña y Parrilla (2005) consideran que es muy importante que los docentes de EF tengan una formación adecuada para fomentar la inclusión y adaptar las actividades a cada alumno de manera individualizada. Una escasa formación del profesorado puede provocar la realización de una “falsa inclusión” de los alumnos con discapacidad, la cual se da cuando los alumnos simplemente hacen acto de presencia sin realizar las tareas propuestas, asumen roles pasivos, realizan trabajos teóricos, las clases de EF se destinan a sesiones de fisioterapia y, la más común en el caso de Juan, la realización de actividades individualizadas separado del resto de compañeros (Ríos, 1996).

3.5. Evolución de Juan en el colegio de educación especial

En esta categoría encontramos dos códigos: Evolución y Desarrollo. En relación al código, Evolución, con seis citas, el hermano de Juan destaca que: “en el colegio de Educación Especial evolucionó mucho más tanto a nivel académico como personal” y el profesor de EF del colegio de Educación Especial indica que: “la evolución de Juan fue

bastante buena”. Por otra parte, en relación al código Desarrollo, con cinco citas, la madre explica que, durante la etapa de Educación Especial, Juan “desarrolló habilidades sociales, evolucionó personalmente y comenzó a ser más independiente”, y la maestra de Educación Primaria indica que: “recuerdo que se desarrolló y mejoró mucho en el colegio especial, comenzó a ser más independiente”. Se puede apreciar que la mayoría de los informantes coinciden en que la evolución de Juan durante esta etapa fue muy notable. Todo ello podría estar motivado por aspectos como los señalados por Gloria (2018), quien argumenta que la Educación Especial cuenta con un gran número de recursos y de docentes especializados para potenciar el desarrollo integral y personal de los alumnos fomentando su independencia.

3.6. Participación en actividades extraescolares y recreo

Educación Primaria argumenta que “siempre participaba en todas las actividades”. Todos coinciden en que Juan realizaba todas las actividades extraescolares que se realizaban en el centro escolar. Cabe destacar la siguiente anécdota contada por el profesor de EF de Educación Primaria en la que explica que se organizó una excursión de multiaventura y la tutora de la clase de Juan no quería que él fuera, ya que es epiléptico y tenía miedo de que pudiese ocurrirle algo y no saber cómo actuar. El maestro de EF habló con la madre de Juan para que le explicase cómo actuar y qué medicación utilizar ante un posible ataque. Este hecho lo podemos relacionar con una de las principales barreras para la inclusión, el miedo a no saber cómo actuar debido a la escasa formación y desconocimiento de la discapacidad. Sin embargo, la buena actitud del maestro de EF hace que finalmente pudiera realizar la actividad.

En contraposición a estos resultados, Reina (2009) considera que la integración de personas con discapacidad en las actividades extraescolares es prácticamente imposible, debido a que existe una gran responsabilidad educativa al tener que atender a todos los alumnos que participan en esas actividades y especialmente a los alumnos con NEE.

4. CONCLUSIONES

Tras realizar la investigación y obtener un análisis de las entrevistas realizadas se ha podido observar las diferentes barreras que encuentran los alumnos con DI en un centro ordinario. A grandes rasgos, se puede afirmar que, en el caso de Juan, el proceso de inclusión en el colegio ordinario no es el más adecuado. Los resultados parecen indicar

que algunos de los docentes no están formados ni preparados para trabajar con personas con discapacidad. El profesorado debe intentar analizar los problemas que sufre el alumnado con discapacidad y entender cómo viven la enseñanza. Para ello, deben observar de manera crítica y detallada a sus alumnos, reflexionar después de las clases, pedir ayuda a otros profesores y dar voz a los alumnos para ver las experiencias y sentimientos de clase.

Atendiendo al objetivo de conocer los principales problemas y necesidades de nuestro participante con DI cabe destacar que, en el área de EF, es fundamental que los profesores sean capaces de identificar las barreras y establecer unos facilitadores para la práctica deportiva de los alumnos con discapacidad, para eso es primordial realizar actividades inclusivas y adaptadas a las necesidades de esos alumnos. Una medida efectiva sería adaptar las tareas a los diferentes niveles de habilidad de cada alumno con NEE y proponer contenidos variados para cubrir las preferencias y necesidades de todo el alumnado, además de motivar al alumnado con DI.

Otra de las barreras más importantes que encuentran los alumnos con DI es la actitud de sus compañeros. La actitud de los estudiantes hacia la discapacidad depende de algunas variables como la edad y el género. Es fundamental eliminar determinadas ideologías sociales que se pueden dar en el currículum oculto y puedan dar lugar a un contexto exclusivo. Las clases de EF son un lugar idóneo para mejorar las actitudes de los alumnos hacia la discapacidad ofreciéndoles valores para la inclusión. Para fomentar la inclusión existen números recursos como los juegos sensibilizadores, el contacto directo, actividades de deporte adaptado, adaptación de tareas y aprendizaje cooperativo, los cuales pueden hacer que los niños mejoren su información y con ello las actitudes hacia la discapacidad.

Finalmente, tras analizar las experiencias del participante en el colegio de Educación Primaria y en el colegio de Educación Especial, podemos concluir que el colegio ordinario no cuenta en algunos casos con los recursos necesarios para trabajar con alumnos con discapacidad y NEE, aunque facilita la inclusión de estos alumnos en la sociedad y potencia el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, el colegio de Educación Especial tiene mayores posibilidades de ofrecer una enseñanza adecuada a estos alumnos, ya que cuentan con los recursos necesarios y unos profesionales formados y especializados para trabajar con personas con discapacidad. El objetivo principal de estos centros es potenciar el desarrollo integral de los alumnos, ayudándoles a ser más independientes en su vida cotidiana. Algunos inconvenientes es que siguen siendo centros

segregadores y no promueven el desarrollo de una sociedad inclusiva. Por lo tanto, los resultados de este estudio parecen indicar que la escolarización combinada sería el método más favorecedor para los alumnos con discapacidad, ya que ambos centros se complementan adecuadamente.

A modo de conclusión, se puede afirmar que una EF llevada adecuadamente a la práctica potencia la inclusión y las actitudes positivas de los alumnos hacia la discapacidad, y que una escolarización combinada (Centro de Educación Ordinaria y Centro de Educación Especial) podría ser una alternativa para aportar una educación de calidad a los alumnos con discapacidad.

REFERENCIAS

- Antonak, R. y Livneh, H. (2010). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
<https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 7(2), 25-40.
- Block, M. E. y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literatura from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
<https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Cambra, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En A. Camps (Ed.), *Dialogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 119-135). Barcelona, España: Graó.
- Fernández, J. M. (2014). *Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz: un doble estudio de casos múltiples en la Educación Secundaria Obligatoria* [tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España].
- Gloria, D. (2018). Ventajas e inconvenientes que presentan los centros de educación especial frente a las aulas ordinarias. *Sport, Education and Society*, 13(1), 15-23.
- Haegle, J. A. y Buckley, M. (2019). Physical education experiences of Alaskan youths with visual impairments: A qualitative inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(1), 57-67.

- Juana, M. J. (2003). *Evaluación del Autoconcepto, Actitudes y Competencia Social en Sujetos Sordos* [tesis doctoral, Universidad de Murcia, España].
- Martos-Garcia, D. y Monforte, J. (2019). “Haz lo que puedas”. Un estudio de caso sobre diversidad funcional y Educación Física. *Ágora para la educación Física y el Deporte*, 21, 52-73. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.52-73>
- Molina, J.P. y Beltrán, V.J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, 19, 165-1.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2005). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Mosquera, I. (2017). *Educación Especial en el aula ordinaria: prepárate para los cambios que vienen*. UnirRevista: Universidad Internacional de La Rioja, España. <http://www.unir.net>
- Nowicki, E. y Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children’s Attitudes towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Educación*, 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Reina, R. (2009). Adapted Physical Activity: the journey to Ithaca goes ahead. *International Journal of Sport Science*, 37, 177-179.
- Ríos, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales. En M. Ríos. *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad* (pp. 229-295). Barcelona, España: Paidotribo.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2008). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, España: Planeta DeAgostini.
- Smith, B. y McGannon, K. (2018). Ethnographic creative non-fiction: Exploring the what’s, why’s and how’s. En L. Purdy. y G. Molner. (Ed.), *Ethnographies in sport and exercise* (pp. 134-168). London: Routledge.
- Wilhelmsen, T. y Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in Physical Education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park, CA:Sage.

CAPÍTULO 69

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON TRASTORNOS EN LA COMUNICACIÓN CON APOYO DE LA TECNOLOGÍA

Dainury Vázquez Coll

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, más de 15 millones de escolares presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este grupo constituye una población que en su mayoría acaba asilada o marginada socialmente; con poca o ninguna posibilidad de culminar sus estudios iniciales (Maldonado *et al.*, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), convoca a generar cambios en las políticas educacionales. Se aspira a alcanzar un sistema educativo con calidad, equidad e inclusión a partir de las posibilidades de cada región (UNESCO, 2015). En tal sentido, los distintos gobiernos deben centrar esfuerzos para incluir a los escolares con NEE al proceso docente-educativo. Además, deben preparar al docente para minimizar las barreras que limitan el aprendizaje de estos escolares.

Con este objetivo, los sistemas educativos deben tener presente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ellas refuerzan la difusión de los conocimientos, proveen mayor eficacia en los servicios educativos y facilitan el acceso al aprendizaje efectivo y actualizado (UNESCO *et al.*, 2016).

Estudios realizados en Europa por Soto (2003), Tregaskis (2006), Infante (2010), Martínez *et al.* (2010), López (2012), Ramírez (2015), Chávez *et al.* (2016), Chikuambi, *et al.* (2020) y Pinto *et al.* (2020), describen la evolución de la inclusión educativa, la preparación de los docentes y el uso de las TIC en este proceso. Los resultados obtenidos han demostrado la importancia de las tecnologías para la inclusión educativa y la preparación del docente.

En la práctica, Núñez y Palacios (2004), Calvo (2013), Rodríguez (2016), Veloquio (2016), Jiménez-Rendon *et al.* (2017), Caicedo y Calle (2019), junto a Gómez y Muñoz (2019) han propuesto en América Latina diversas alternativas dirigidas a preparar a los docentes en la inclusión educativa. Sin embargo, estos investigadores no tienen presente a las tecnologías; recurso efectivo que puede facilitar este proceso.

El Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED) tiene presente la preparación de los docentes para incluir a escolares con NEE en el contexto educativo. Metodólogos, directores y subdirectores del Nivel Educativo Primaria imparten cursos que favorecen este proceso. Sin embargo, a veces se carece de especialistas que aborden la inclusión educativa desde otras aristas.

Por otra parte, el MINED reconoce las facilidades que ofrecen las tecnologías para lograr pensamientos creativos y ofrecer materiales tecnológicos de fácil acceso para el docente (MINED, 2017). No obstante, en las preparaciones docentes existe un uso básico de las tecnologías.

Estudios realizados en Cuba abordan sobre la inclusión educativa en la Educación.

Leyva (s.f.), Palacio *et al.* (2014), Chong y González (2016), Álvarez *et al.* (2017), Concepción *et al.* (2019); así como, Sierra y García (2020) identifican insuficiencias en la metodología para trabajar con escolares que presentan NEE. Ofrecen también requerimientos metodológicos que faciliten el ejercicio de la inclusión educativa; así como, recomendaciones para la autopreparación de los docentes impulsados por el empleo de las TIC.

La experiencia laboral de la autora, junto a los requerimientos teóricos y metodológicos que plantean los investigadores antes mencionados, permiten identificar en escuelas de la ciudad de Cienfuegos (Cuba) un grupo de regularidades que afectan el proceso docente-educativo. Se manifiestan insuficiente conocimiento sobre las particularidades psicopedagógicas de los escolares con trastornos en la comunicación y la evaluación que realizan los docentes no se ajusta a la necesidad comunicativa que presentan los escolares. Por otra parte, los docentes no cuentan con estrategias didácticas ni metodológicas que les permitan ofrecer una adecuada inclusión educativa a escolares con trastornos en la comunicación.

Por las razones expuestas, se plantea como objetivo general de la investigación proponer una preparación a docentes para la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación mediado por un sitio web educativo.

2. MÉTODO

En la investigación se emplean métodos teóricos y métodos del nivel empírico. Estos métodos permiten determinar las fortalezas y debilidades que presentan los docentes para la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación.

Del nivel teórico se emplean los métodos Inductivo-deductivo, Histórico-lógico y Analítico-sintético. Del nivel empírico, la Entrevista, la Observación, la Encuesta y la Revisión de documentos.

Los métodos antes mencionados posibilitan determinar los conocimientos y habilidades que tienen los docentes en relación con la inclusión educativa y los trastornos en la comunicación siguiendo las presentes líneas:

- Conocimiento del proceso de la inclusión educativa y las características de los trastornos en la comunicación.
- Proyección del proceso docente-educativo, adecuado a las particularidades de los escolares con trastornos en la comunicación.
- Preparación de los docentes en el tratamiento de la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación.

El análisis de documentos rectores relacionados con los programas y orientaciones metodológicas por grado, el Perfeccionamiento de la Educación y las Resoluciones ministeriales permiten conocer el tratamiento a las particularidades de la inclusión educativa y los trastornos en la comunicación desde el proceso docente-educativo.

La observación al proceso docente-educativo arroja la utilizan de medios creativos, aunque los componentes de la didáctica, por generalidad, no se ajustan a las preferencias de los escolares ni a las particularidades de aquellos que presentan trastornos en la comunicación. En las entrevistas aplicadas se detectan preocupaciones por las formas de evaluar a escolares con trastornos en la comunicación como disartria y tartamudez.

A manera general, con la aplicación de estos métodos se obtienen como resultados que los docentes presentan conocimientos insuficientes y muy generales sobre la inclusión educativa y los trastornos de la comunicación. En las clases, generalmente, no se emplean actividades diferenciadas con escolares que presentan trastornos en la comunicación como dislalia, disartria, tartamudez, retraso en el lenguaje, dislexia y disgrafia. De igual forma se muestra un dominio muy básico del empleo de las tecnologías para motivar el aprendizaje.

Por otra parte, en varias escuelas se carece de un logopeda para preparar a los docentes sobre la atención en el proceso docente-educativo a escolares con trastornos en la comunicación. Se muestra además el predominio de una metodología tradicional durante la preparación de los docentes.

3. RESULTADOS

Teniendo presente los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados, la autora procede a proponer una preparación para disminuir las insuficiencias detectadas en la práctica. Esta preparación está dirigida a los docentes para la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación; y está mediada por un sitio web educativo titulado “Preparaciones metodológicas para la inclusión”.

La propuesta se sustenta filosóficamente en la teoría del Materialismo Dialéctico e Histórico. Psicológicamente se sustenta en la teoría de Vygotsky y sus seguidores, potenciando la práctica social a través de la adecuada dirección y desarrollo de habilidades teniendo como objetivo la Zona de Desarrollo Próximo. Responde también al conjunto de exigencias que contribuyen a la unidad entre la instrucción, la educación y los diferentes componentes del proceso docente-educativo.

Se conforma el sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” (ver Figura 1), como medio para motivar a los docentes. A través de este sitio se brindan documentos para la preparación y autopreparación. Los docentes, mediante él, proceden a evaluar y autoevaluarse respecto al conocimiento adquirido en los encuentros.

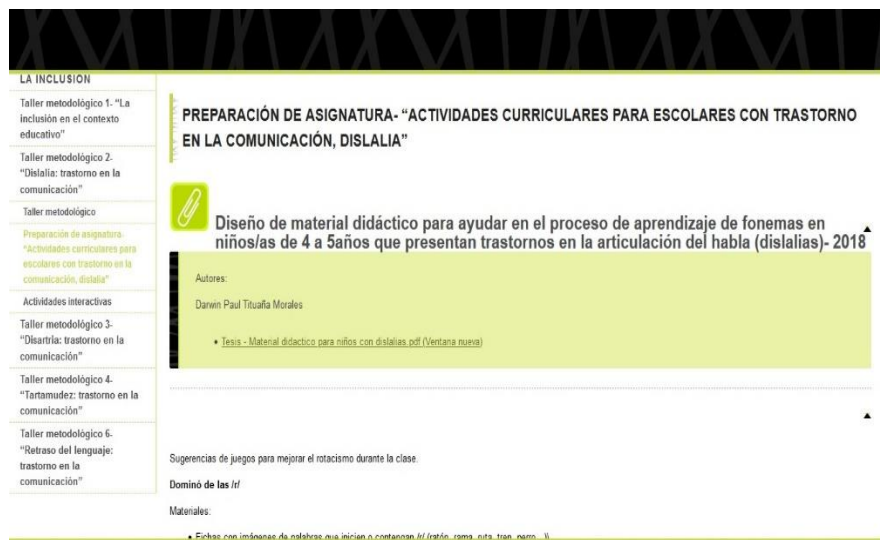
Figura 1.

Sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para los docentes”.



Fuente: Elaboración propia

El diseño del sitio web educativo tiene presente las formas organizativas: taller metodológico y preparación de asignatura, con carácter funcional para el logro adecuado de la inclusión educativa escolares de con



trastornos en la comunicación. A través de los talleres se posibilita el intercambio de los conocimientos científico-técnicos relacionados con las concepciones actuales de la inclusión educativa para escolares con trastornos en la comunicación. La preparación de asignatura favorece la solución de situaciones del proceso docente-educativo.

La implementación del sitio web educativo tiene presente consideraciones como: ofrecer niveles de ayuda que permitan determinar la zona de desarrollo actual y próximo mediante un clima favorable. Además, se prevé promover un pensamiento crítico y reflexivo en los docentes, para así proponer soluciones a los problemas que se identifican en el proceso docente-educativo.

Para la selección de los temas, al elaborar los talleres metodológicos y las preparaciones de asignatura, se tuvo en cuenta las características y necesidades de los escolares con trastornos en la comunicación. La distribución consistió en: la inclusión en el contexto educativo y el conocimiento relacionado con trastornos en la comunicación como dislalia, disartria, tartamudez, retraso del lenguaje, dislexia y disgrafia. En las preparaciones de asignaturas se propusieron actividades curriculares con carácter inclusivo. (ver Figuras 2-I4).

Figura 2.

Páginas del sitio web educativo "Preparaciones metodológicas para la inclusión" con talleres metodológicos y preparaciones de asignatura.



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.

Páginas del sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” con talleres metodológicos y preparaciones de asignatura.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4.

Páginas del sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” con talleres metodológicos y preparaciones de asignatura.

Fuente: Elaboración propia

La estructura de los talleres metodológicos y la preparación de asignatura están concebidos teniendo en cuenta las características y los pasos metodológicos propuestos por la Resolución Ministerial 200/14. Esta estructura potencia en los docentes el desarrollo de sentimientos, compromiso y respeto a la diversidad de los escolares con trastornos en la comunicación. Por otra parte, permite emplear niveles de ayuda en correspondencia con sus potencialidades.

Las preparaciones son dirigidas con el enfoque inclusivo correspondiendo a los cambios educacionales y sociales. Al implementar se tuvo en cuenta los horarios de preparación en la escuela durante todo el periodo laboral. Las preparaciones toman una duración de hora y media, enriquecida por los intercambios de los docentes.

Los expertos seleccionados para valorar la propuesta, plantearon criterios positivos. Destacaron la utilización de la tecnología para la preparación de los docentes con el fin de lograr la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación. Resaltaron la creatividad en las formas de organización que se emplean. Señalan la importancia que tiene en los momentos actuales, donde Cuba vive un perfeccionamiento educacional, la preparación de los docentes para elevar la calidad en la inclusión educativa.

Las rondas de trabajo desarrolladas con los expertos permitieron reconocer lo oportuno y útil de la consulta. La cual, como consecuencia del proceso de retroalimentación, aportó la factibilidad y pertinencia de la preparación que se propone para el logro de la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación, lo que hace posible su aplicación en la práctica educativa.

Los resultados obtenidos al implementar, ratifican la contribución respecto al proceso de inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación. De igual forma, el empleo de la tecnología, mediante el sitio web educativo en la preparación de los docentes.

La evaluación del conocimiento adquirido sobre la inclusión educativa por los docentes se desarrolla en tres etapas diferentes. La primera etapa consiste en comparar el diagnóstico inicial de la muestra con el diagnóstico final. Fueron utilizados como métodos para este momento: la observación, la entrevista y el cuestionario de autoevaluación por cada docente. Para comparar el estado inicial con el final de la muestra, los métodos aplicados respondieron a 5 Dimensiones y cada una formada por Indicadores, que fueron asumidos del estudio de Carrana y Caldera (2018).

La observación y el cuestionario de autoevaluación fueron desarrollados mediante la implementación de los talleres metodológicos y las preparaciones de asignatura. Por su parte, la entrevista fue aplicada al concluir la aplicación de las preparaciones. Estos instrumentos permitieron valorar actitudes, intenciones, motivaciones, opiniones y valoraciones emitidas por los docentes.

En la segunda etapa, los docentes autoevaluaron sus conocimientos mediante actividades interactivas desarrolladas en las páginas del sitio web educativo

“Preparaciones metodológicas para la inclusión”. En cada página de los temas a desarrollar, están elaboradas estas actividades como a continuación se muestra en las figuras 5 y 6.

Figura 5.

Página del sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” con actividades interactivas.

ACTIVIDADES INTERACTIVAS

? Rellenar huecos

Complete los espacios en blanco según los conocimientos adquiridos mediante la preparación metodológica y su autopreparación.

La dislalia se identifica cuando el proceso de [] del [] no se realiza adecuadamente. Este trastorno se manifiesta en errores en la pronunciación de los sonidos como la [] u [].

Existen diferentes criterios de clasificación de la dislalia, ellos son por su etiología [] y audiógena. Por la forma en que se alteran los sonidos: omisión, [] e inserción.

Múltiples son las causas que pueden dar lugar a los trastornos de la pronunciación, entre ellas las causas orgánicas son: [] (mordida abierta), macroglosia, microglosia, [] sublingual corto o [].

La [] verbal es un recurso del idioma para la comunicación oral.

El [] está relacionado con la sucesión de sonidos y sílabas de una unidad de tiempo, depende de la [] de pronunciación, así como las pausas necesarias entre palabras y oraciones.

El [] es la dificultad al pronunciar el sonido / [] / en su forma suave como fuerte.

[Averiguar la puntuación](#) [Mostrar/Eliminar las respuestas](#)

Fuente: Elaboración propia

Figura 6.

Página del sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” con actividades interactivas.

ACTIVIDADES INTERACTIVAS

? A partir de lo estudiado responde

Completa verdadero (V) o falso (F) según corresponda

La educación inclusiva constituye hoy en día uno de los objetivos fundamentales de la agenda política global, lo que plantea un importante reto para los sistemas educativos.

☐ Verdadero ☐ Falso

La inclusión no establece la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social.

☐ Verdadero ☐ Falso

La inclusión refiere solo aquellas personas con discapacidad para el acceso a la Educación.

☐ Verdadero ☐ Falso

La integración presupone que los escolares se adapten al sistema educativo vigente, mientras que la inclusión promueve que sea el sistema educativo quien se adapte al escolar.

Fuente: Elaboración propia

En la tercera etapa de evaluación, se entrevistó al directivo de la escuela con relación a los resultados observados durante la preparación y al concluir la misma. Los directivos de la escuela quedaron motivados por los progresos en la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación en la escuela durante el proceso docente-educativo. Otro de los logros obtenidos, es la incorporación de los temas impartidos y el sitio web

educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión”, en los documentos oficiales de la escuela.

4. DISCUSIÓN

En los talleres metodológicos y las preparaciones de asignatura, los docentes mostraron compromiso ante el proceso de aprendizaje y predisposición para aprender mediante la participación activa. Resultado que coincide con los resultados obtenidos por Pinto *et al.* (2020), en sus investigaciones.

Por otra parte, al aplicar los instrumentos para comparar el estado inicial con el final de la muestra, luego de cursar la preparación metodológica, se presentan puntos coincidentes con las investigaciones realizadas por Carrana y Caldera (2018). Los docentes que participan en la preparación metodológica se comprometieron ante el proceso de aprendizaje y mostraron gran interés para adquirir los conocimientos. Además, la utilización del sitio web educativo tiene gran aceptación entre los participantes.

Los resultados recogidos al concluir la implementación, permitieron conocer la satisfacción con los temas abordados y la aceptación hacia el empleo de las tecnologías. Los docentes han adquirido nuevos conocimientos y los desarrollan en su proceso docente-educativo. Lo cual fortalece la inclusión educativa de escolares con trastornos en la comunicación.

5. CONCLUSIONES

Los docentes presentan necesidades para lograr la inclusión educativa debido a que su formación inicial, presentó carencias en el tratamiento a tal conocimiento. En igual situación responde la necesidad de implementar las tecnologías de la información y la comunicación para motivar a los docentes en las preparaciones.

Por tal razón, el sitio web educativo “Preparaciones metodológicas para la inclusión” se concibe y distingue por etapas y acciones mediadas por las exigencias que condicionan el contexto actual. Responde, también, a las necesidades sociales, institucionales e individuales.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. M., Conesa, M., y Cepeda, Y. (2017). Requerimientos metodológicos para el maestro primario en ejercicio en función de dinamizar la inclusión educativa. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 123-145
- Caicedo, G. M., y Calle, R. X. (2019). La Educación: escasa preparación del docente; consecuencias y soluciones. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [http:// www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/educacion-preparacion-docente.html](http://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/educacion-preparacion-docente.html)
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35
- Carrana, M. d., y Caldera, J. F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje y estrategias de enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88
- Chávez, J. A., Balderrama, J. A., y Figueroa, S. (noviembre de 2016). Análisis de Necesidades de Formación Docente para la Inclusión Educativa en el Nivel Superior. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 4(4). Universidad de Guadalajara, Veracruz, México: Sistema de Universidad Virtual. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieied>
- Chikuambi, A. C., Carrera, M., y Perdomo, L. (2020). Calidad del aprendizaje en la escuela especial en Angola desde la preparación de los escolares. *Revista Varela*, 20(55), 44-57
- Chong, M., y González, R. (2016). La preparación del docente para el perfeccionamiento del proceso de tránsito. *Educación y Sociedad*, 14(2), 115-126
- Concepción, D., Reinoso, E., y García, M. (2019). La preparación al docente para la atención a escolares sordos con implante coclear (IC). *Revista Conrado*, 15(68), 77-82
- Gómez, S. P., y Muñoz, P. (2019). *Preparación Metodológica del docente en la educación inclusiva de estudiantes con abandono emocional de 2º a 4º de Educación General Básica*. [Tesis de Maestría, Universidad Laica “Vicente Rocafuerte de Guayaquil”]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2983>
- Infante, M. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297
- Jiménez-Rendon, E. H., Caicedo- Monserrate, D. L., y Machado- Callejas, M. S. (2017). Estrategia de superación profesional para elevar la preparación metodológica de

- profesores universitarios. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(44), 160- 173
- Leyva Fuentes, M. (s.f.). *Una nueva mirada a la Educación Especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la GIF*. Centro Diagnóstico Provincial, La Habana.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Educación Inclusiva*, 5 (1), 175-188
- Maldonado, J. J., González, S., Vera, D., y Vicente, F. (2017). Necesidades educativas especiales: una mejora mediante innovación educativa. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación* , 11, 10-12.
<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2880>
- Martínez, R., Rodríguez, R. d., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la Educación inclusiva de España. *Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164
- Ministerio de Educación [MINED]. (2014). *Resolución N°200/14 Reglamento del Trabajo Metodológico*. La Habana: MINED.
- Ministerio de Educación. (2017). *Ministerio de Educación de la República de Cuba*.
<http://www.mined.gob.cu>
- Núñez, N., y Palacios, P. G. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-6
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/es>
- Palacio, D. M., Offarril, L., García, L. Á., y Pascual, A. (2014). Metodología para la preparación teórica metodológica de los profesores de Educación Física de los centros inclusivos de escolares con limitaciones físico motoras. Valoración de los expertos. *Revista de Ciències de l'Educació*, 9-33
- Pinto, C., Melero, L., y Chica, A. I. (enero de 2020). The impact of inclusion on the Spanish education system. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117.
<https://dx.doi.org/10.17561/riai.v6.n1.10>
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 35- 56

- Rodríguez, B. (2016). Análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente para la atención a la diversidad funcional a través de la inclusión en los Liceos. *Itinerario Educativo*, 68, 149-163
- Rodríguez, V. (2003). La escuela socio histórica cultural. Fundamentación de una concepción pedagógica. En C. d. autores, *Pedagogía: apuntes para la asignatura*. La Habana: EIEFD.
- Sierra, J. J., y García, O. (2020). Inclusive education. Its legal component from international organizations and national public policy. *MENDIVE*, 18(1), 134-154
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (1), 1-17
- Tregaskis, C. (2006). Developing inclusive practice through connections between home, community and school. En S. Danforth, & S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (págs. 201-235). New York: Peter Lang
- UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, UN Women & UNHCR. (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Incheon, Republic of Korea: UNESCO.
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 144-154

CAPÍTULO 70

LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD. REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Irene Gallego Martínez* M^a. del Carmen Romero López y M^a. Pilar Jiménez Tejada

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa conlleva la implantación de recursos y estrategias que permiten que la comunidad educativa, especialmente el profesorado, pueda afrontar con éxito una educación de calidad y en igualdad de oportunidades (Díez y Sánchez, 2015 citado en Espada et al., 2019).

La necesidad de implantar nuevos recursos y estrategias es debido a la dificultad que presenta el alumnado con necesidades educativas a la hora de comprender un texto, representar las ideas principales, organizarse o trabajar con los materiales que se les presentan en clase, produciéndole un gran desgaste que le impide continuar y por tanto, tener éxito en cursos posteriores (Courtad y Bouck, 2013).

La tecnología asistencial, como herramienta de apoyo utilizada en centros de educación secundaria, ayuda al alumnado con discapacidad en su alfabetización, acceso y éxito en los centros de educación general (Collins et al., 2019). Por ejemplo, los sistemas aumentativos pueden ser cruciales para el alumnado con discapacidad permitiendo que se comunique más fácilmente con su entorno. Esto hace que dicho alumnado sea más dependiente de la tecnología que el resto (Lenhart et al., 2013 citado en Marino y Beecher, 2010). También, la tecnología de apoyo se suele utilizar para mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas (Courtad y Bouck, 2013), como por el ejemplo, el programa TechNow estudiado por los autores Williams-Diehm, Miller, Sinclair y Wronowski, (2018), diferentes software de reconocimiento de voz para mejorar la lectura (Courtad y Bouck, 2013; Bruhn y Hasselbring, 2013; Izzo et al., 2009) o la utilización de bolígrafos inteligentes para el uso de la escritura (Belson et al., 2013; Boyle y Joyce, 2019; King-Sears et al., 2017). No obstante, la tecnología también puede ser esencial en la enseñanza de las ciencias. Boyd-Kimball (2012) en su investigación menciona el ILAB (*Independent Laboratory Access for the Blind*) un proyecto de investigación apoyado por

la Fundación Nacional de Ciencias que permite la adaptación de laboratorios con dispositivos de bajo coste para que las personas con discapacidad visual puedan trabajar de manera independiente. Marino y Beecher, (2010) indican que estudiantes con discapacidad pueden tener éxito en las ciencias si reciben una instrucción en función a sus necesidades de aprendizaje y habilidades. En este contexto, Belson et al. (2013) destaca el hecho de que cada estudiante es diferente y por tanto la estrategia o tecnología que se utiliza para una persona no significa que sirva para otra con la misma discapacidad. Por ello las estrategias se tienen que integrar en el entorno de instrucción y ajustar a las necesidades del alumnado.

El uso de la tecnología no solo permite incrementar la autodeterminación, autoinstrucción, autoeficacia e independencia necesarias para motivar al alumnado, sino que también influye en las variables ambientales como el contexto, las herramientas y los apoyos sistémicos que contribuyen a una buena instrucción (Gregg, 2013 citado en Gregg, 2017).

Muchas herramientas tecnológicas pueden garantizar el éxito del alumnado en las etapas educativas y darle la oportunidad de mejorar su rendimiento (Alnahdi, 2014). Son múltiples las ventajas del uso de la tecnología en educación secundaria para el alumnado con discapacidad. Burgstahler (2003) hace hincapié en que la tecnología permite la independencia en el ámbito académico, la participación del alumnado con discapacidad en las aulas, la realización de tareas académicas ajustándose a sus necesidades y la obtención de acceso a una gama completa de opciones. Sin embargo, hay un gran desconocimiento por parte de los docentes en esta temática (Díez y Sánchez, 2015 citado en Espada et al., 2019). Esto dificulta la educación inclusiva, equitativa y de calidad descrita en el objetivo cuatro de los diecisiete que componen la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establecidos por los Estados Miembros de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). En este contexto se ha realizado esta revisión sistemática con el objeto de describir la evolución de la producción científica relacionada con el uso de la tecnología como apoyo para el alumnado con necesidades educativas en centros de educación secundaria.

2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática. Para su estructura se ha seguido el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) que contiene 27 ítems y un diagrama de flujo de cuatro fases (Liberati et al., 2009).

2.1. Procedimientos de selección

2.2.1. Criterios generales

Se introdujo los operadores booleanos y los siguientes términos en la colección principal de Web Of Science; “technolog*”, “software design”, “assistive technology”, “technological innovations”, “secondary school”, “high school”, “student* with disability*”, “disabilit*”, “inclusive education”.

Así mismo, se estableció la definición del periodo de estudio entre el uno de enero del año 2000 y el 21 de mayo del 2020 (ambos inclusive). El estudio parte del siglo XXI cuando se aprobó el primer instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

2.2.2. Criterios específicos de selección

Los criterios de selección fueron los siguientes: artículos publicados en las fechas 2000-2020, ambos inclusive, registros publicados en las bases de datos de WOS (educación especial, educación en investigación educativa y disciplinas científicas); estudios empíricos y teóricos dirigidos al alumnado de educación secundaria; estudios que hagan referencia, bien en su título, resumen o palabras clave a la alumnado con discapacidad y, estudios que expongan implicaciones educativas y/o metodologías con tecnología para la enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad.

2.2.3. Procedimientos de extracción de datos

Se realizó una preselección a partir de la lectura del título, palabras clave y resumen. A continuación se realizó una lectura profunda utilizando las guías del Programa de Habilidades de Lectura Crítica (Critical Appraisal Skills Programme, [CASP], 2018). A

partir de la lectura profunda y según los criterios anteriormente expuestos se procedió a la eliminación o aceptación de los artículos incluidos en esta revisión sistemática.

2.2.4. Instrumento de recogida de información

La información recogida se ha ido almacenando en una matriz de datos con la ayuda del programa NVIVO Windows Trial exportada al programa Microsoft Office Excel 2013 del paquete Office.

Para el análisis de los resultados se utilizó el paquete Bibliometrix y Biblioshiny desarrollado por Massimo Aria y Corrado Cuccurullo (2017) en el entorno de lenguaje R. Para el tratamiento e interpretación de los datos obtenidos con el programa anterior se utilizó el paquete estadístico SPSS 22 (IBM Corp. 2013).

2. OBJETIVO

Con esta revisión sistemática se pretende describir la evolución de la producción científica relacionada con el uso de la tecnología para apoyar al alumnado con discapacidad en educación secundaria.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se revisaron un total de 124 artículos publicados en la base de datos WOS, durante el periodo de tiempo 2000-2020 (ambos inclusive). Tras aplicar los criterios de selección se obtuvo como muestra final 55 artículos, que representa un 44,35 % de los trabajos revisados.

3.1. Características generales de los estudios analizados

3.1.1. Información principal de la colección

En los últimos veinte años se han publicado 55 artículos sobre el uso de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad con una media de 2,75 artículos por año. Se han publicado en 27 revistas diferentes con un promedio de citas de 9.545 por artículo.

En estos 55 artículos han participado un total de 163 autores. Entre ellos no se perciben grandes productores, la mayor parte ha colaborado en un artículo y dieciséis han firmado dos o más artículos. Solo cinco publicaciones han sido firmadas por una persona siendo las restantes de autoría múltiple. La media de firmantes por artículo es de 2,96. El índice de colaboración es de 3,16 siendo un valor bastante elevado tratándose de una temática relacionada con las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Lo normal para estas áreas es que los artículos tengan menos de dos coautores (Bordons y Gómez, 1997 citado en Maz et al., 2009). Este alto valor de colaboración puede ser debido a la necesidad de combinar los conocimientos de dos disciplinas, la tecnología y educación especial, siendo casi imposible hacer un estudio completo o de calidad con solo los conocimientos de un área.

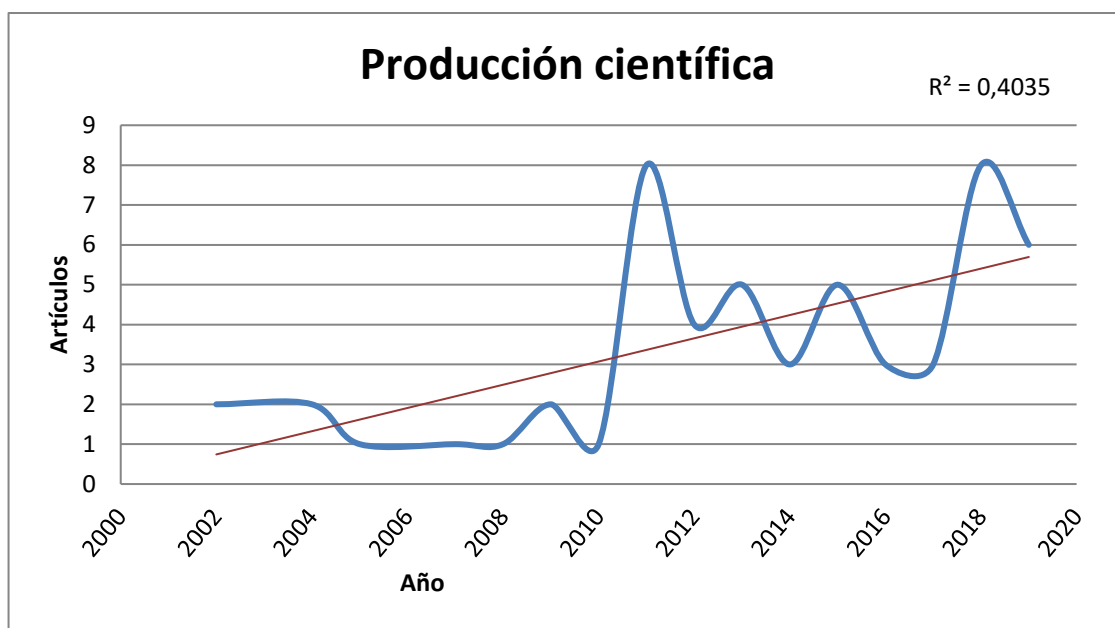
3.1.2. ¿Cómo ha evolucionado la producción científica del estudio de la tecnología utilizada en la enseñanza secundaria para el alumnado con discapacidad?

La producción diacrónica, considerada en este estudio como el número de artículos publicados por cada año comprendido entre 2000-2020, indica la evolución del crecimiento de la producción científica en esta área.

En la Figura 1 se puede observar que a partir del 2011 incrementó la producción científica relacionada con la aplicación de la tecnología en la enseñanza del alumnado con necesidades educativas en educación secundaria.

Figura 1

Diagrama lineal sobre la producción diacrónica de artículos sobre el alumnado con necesidades educativas y la utilización de la tecnología para la enseñanza-aprendizaje en educación secundaria (2000-2020).



La línea de tendencia presenta un coeficiente de determinación, $R^2 = 0,4035$ y un coeficiente de correlación, $r = 0,635$, ($p < 0,01$). Este resultado nos indica que a lo largo de los años, la producción científica investigada ha ido aumentando de forma proporcional a la sucesión temporal, con una tasa de crecimiento anual del 7,6%. Este crecimiento ha sido lineal aunque presenta oscilaciones.

Debido a que el coeficiente de correlación no otorga datos significativos, dado que los valores no están demasiado próximos a 1, se procedió al cálculo de Spearman ρ (rho), para poder determinar la asociación o interdependencia de las dos variables: n° de artículos y año. Se obtuvo un valor de 0,722 ($p < 0,01$). La correlación positiva media-moderada nos permite afirmar que este campo se está formando, ya que la producción aumenta con los años pero no de manera regular.

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos se puede observar que en los últimos años parece aumentar la preocupación científica por el alumnado con necesidades educativas. Cada vez es mayor el interés de la ciencia por mejorar el aprendizaje de dicho alumnado, mediante el uso de la tecnología asistencial en las aulas de educación secundaria, permitiendo que el enriquecimiento de sus interacciones diarias sea mucho mayor (Collins et al., 2019). Posiblemente, la formación de equipos de investigación multidisciplinares contribuyen a mejorar la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas.

REFERENCIAS

- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13, 2(18-23).
- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis, *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Belson, S. I., Hartmann, D., y Sherman, J. (2013). Digital Note Taking: The Use of Electronic Pens with Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 28(2), 13-24. <https://doi.org/10.1177/016264341302800202>
- Boyd-Kimball, D. (2012). Adaptive Instructional Aids for Teaching a Blind Student in a Nonmajors College Chemistry Course. *Journal of Chemical Education*, 89(11), 1395-1399. <https://doi.org/10.1021/ed1000153>
- Boyle, J. R., y Joyce, R. L. (2019). Smartpen Technology for Note Taking in Inclusive English/Language Art Classes. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 525-538. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1579130>
- Bruhn, A. L., y Hasselbring, T. S. (2013). Increasing Student Access to Content Area Textbooks. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 30-38. <https://doi.org/10.1177/1053451213480030>
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18, 7-19
- Collins, B. C., Browder, D. M., Haughney, K. L., Allison, C., y Fallon, K. (2019). The Effects of a Computer-Aided Listening Comprehension Intervention on the Generalized Communication of Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, 34(4), 269-283. <https://doi.org/10.1177/0162643419832976>
- Courtad, C. A., y Bouck, E. C. (2013). Assistive Technology for Students with Learning Disabilities, En J. P. Bakken, F. E. Obiakor, y A. F. Rotatori (Eds.), *Advances in Special Education* (pp. 153-173). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025011](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025011)
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP Checklist*. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>

- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218.
- Gregg, N., Galyardt, A., Wolfe, G., Moon, N., & Todd, R. (2017). Virtual Mentoring and Persistence in STEM for Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/2165143416651717>
- IBM Corp. Released (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Izzo, Margo Vreeburg, Yurick, A., & McArrell, B. (2009). Supported eText: Effects of Text-to-Speech on access and Achievement for High School Students with Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/016264340902400302>
- King-Sears, M. E., Evmenova, A. S., & Johnson, T. M. (2017). Using Technology for Accessible Chemistry Homework for High School Students with and without Learning Disabilities: LEARNING DISABILITIES RESEARCH. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(2), 121-131. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12129>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Marino, M. T., y Beecher, C. C. (2010). Conceptualizing RTI in 21st-Century Secondary Science Classrooms: Video Games' Potential to Provide Tiered Support and Progress Monitoring for Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 299-311. <https://doi.org/10.1177/073194871003300407>
- Maz, A. M., Torralbo, M. T., Vallejo, M., Fernández-Cano y Rico, L (2009). La Educación Matemática en la revista Enseñanza de las Ciencias: 1983-2006. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(2), 185-194.
- Organización de Naciones Unidas 2015, 25 de septiembre). *Década de acción*. Objetivos de desarrollo sostenible. Consultado 4 de septiembre de 2020.
- Williams-Diehm, K. L., Miller, C. R., Sinclair, T. E., y Wronowski, M. L. (2018). Technology-Based Employability Curriculum and Culturally Diverse Learners With

Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 159-170.
<https://doi.org/10.1177/0162643417749933>

CAPÍTULO 71

PROBLEMAS DE ASISTENCIA A LA ESCUELA: REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI

Miriam Martín, Carolina González y José Manuel García-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1945) aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible con el objeto de mejorar la vida de todos, sin exclusiones. Entre los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible con los que cuenta la Agenda, el número 4 tiene como finalidad alcanzar una Educación de Calidad, asumiendo el 2030 como año en el que todos los niños/as lleguen a finalizar la etapa de educación primaria y secundaria. No obstante, actualmente nos enfrentamos a la problemática del absentismo escolar, de ahí la relevancia de su estudio. La preocupación por la educación y el futuro académico de los jóvenes es cada vez mayor (Martínez y Zurita, 2014). En palabras de Cobos et al. (2014) pudiendo definirse la sociedad actual como la sociedad del conocimiento, el aprendizaje se presenta como un fin prioritario, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que en algún momento de su escolarización han rechazado asistir a la escuela alcanza valores de un 28% (González et al., 2014). Se entiende por problemas de asistencia a la escuela el conjunto de los distintos tipos de ausencias escolares o dificultades generales para asistir o permanecer en ella (Heyne et al., 2019).

En referencia a lo expuesto por Montañés et al. (2008), la adolescencia es un período de gran relevancia en lo relativo a la toma de decisiones sobre el futuro académico, pues la transición coincide a su vez, con un tiempo de transformación psicológica, biológica y emocional que resultaría en la poca implicación en los estudios (Martínez y Álvarez, 2005). En palabras de Sullivan et al. (2005), en esta etapa el rechazo entre iguales podría conllevar consecuencias negativas para los estudiantes que lo sufren, así como problemas de asistencia a la escuela (García et al., 2010). Por otro lado, Williams (2010) hace hincapié en el rechazo escolar no solamente como un indicador de bajo rendimiento académico, sino también como una herramienta valiosa para conocer el poco éxito en las relaciones sociales y de vida.

El creciente interés por la producción científica ha contribuido al fortalecimiento de los estudios bibliométricos, los cuales aportan datos significativos en cuanto al estado actual de investigación en diferentes áreas de conocimiento (Ariza y Quevedo, 2013; Quevedo y López, 2010).

Teniendo presente la relevancia de los problemas de asistencia a la escuela, este trabajo tiene por objeto realizar un estudio bibliométrico sobre los problemas de asistencia escolar y su relación con otros trastornos o discapacidad a partir de la documentación científica publicada en la base de datos Web of Science (WOS). En el presente estudio se analizarán las variables: evolución temporal de la producción, revistas más destacadas como medio de difusión, autores más productivos, características de la población participante en los estudios y cobertura temática identificada.

2. MÉTODO

2.1. Unidad de análisis

La muestra documental estuvo compuesta por 358 investigaciones publicadas entre 1927 y 2019 sobre problemas de asistencia a la escuela y su relación con otros trastornos o discapacidad.

2.2. Base de datos

La Web of Science ha sido la base de datos utilizada debido a que ofrece una amplia cobertura de publicaciones en relación con las ciencias sociales siendo una plataforma de referencia interdisciplinar en el campo de la investigación.

2.3. Procedimiento

La estrategia de búsqueda utilizada fue ("school refusal" or "school absenteeism" or truancy or "school phobia") and (disord* or disab*), palabras clave localizadas en el título y/o resumen de la base de datos Web of Science. En cuanto a la delimitación temporal, no se acotó el año de inicio en la búsqueda, dejando por defecto que la base datos identificara el primer estudio, hasta el año 2019. A partir de la muestra inicial formada por 1066 documentos se hizo una selección mediante la lectura del resumen de los

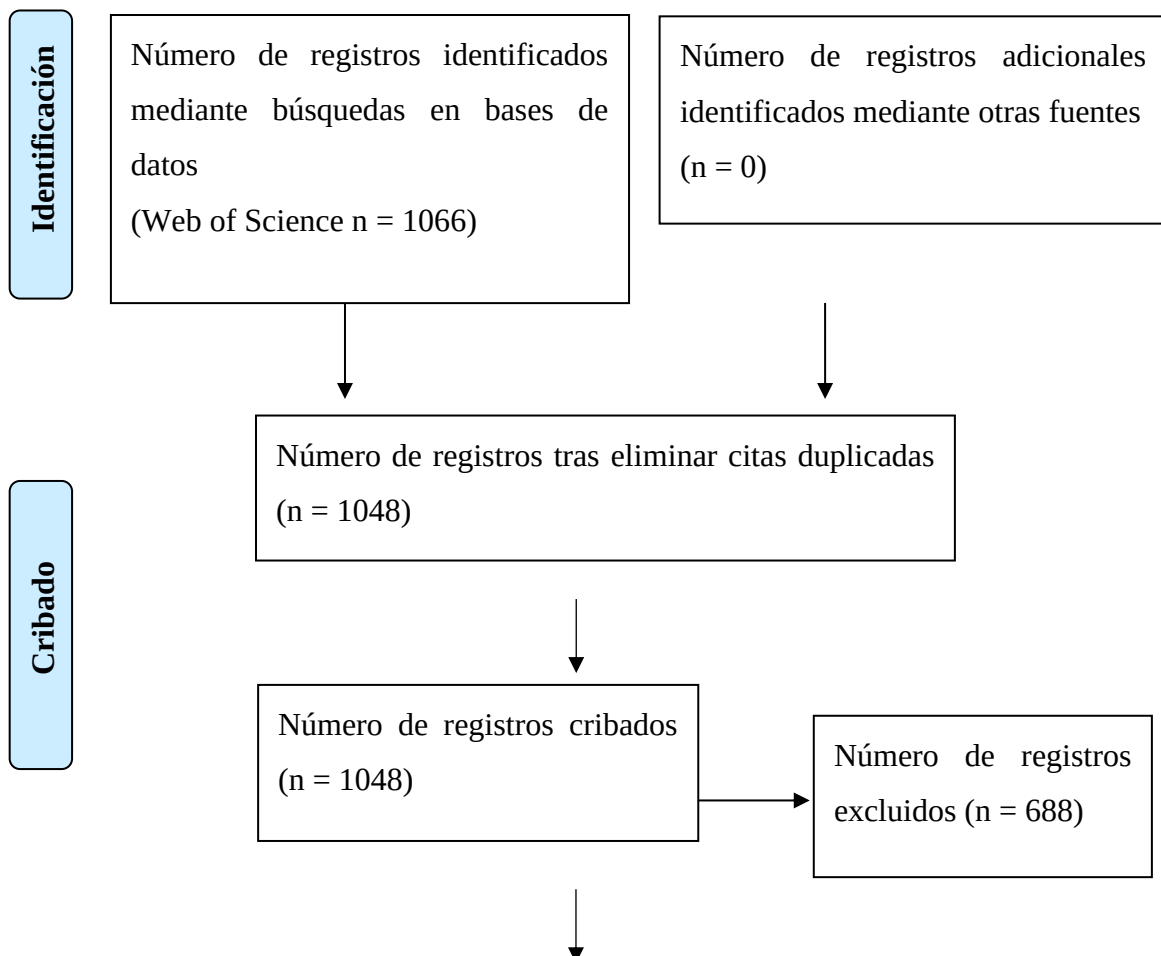
trabajos con el fin de identificar aquellos que se centraban en el estudio de los problemas de asistencia a la escuela. La muestra final estuvo compuesta por 358 documentos que cumplían los criterios de selección y sobre los que se tenía acceso al resumen. La figura 1 presenta un diagrama de flujo en línea con las orientaciones establecidas por la declaración PRISMA en el que se especifica el proceso de selección y depuración de documentos hasta alcanzar la muestra final.

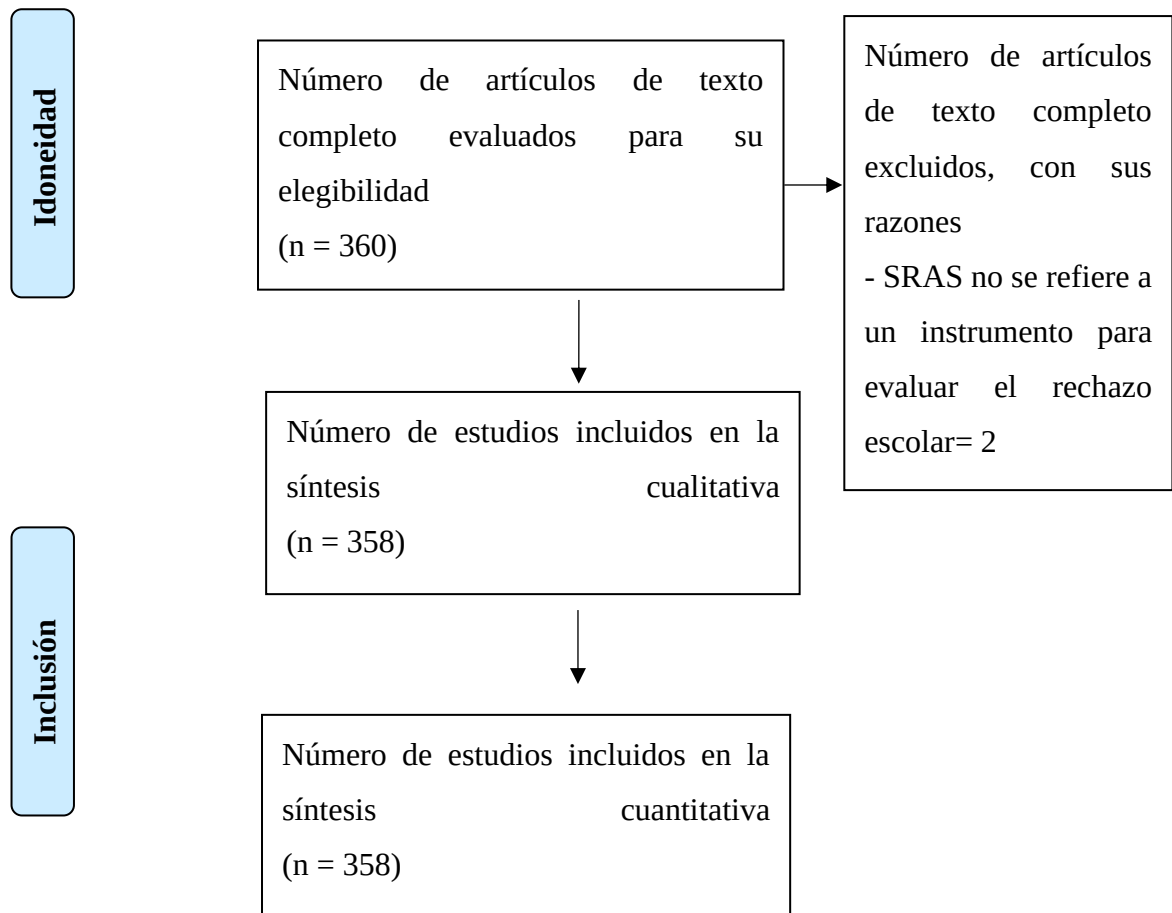
2.4. Diseño y análisis de datos

El presente trabajo es un estudio ex post facto retrospectivo según la clasificación de Montero y León (2007). Análisis descriptivos y de frecuencias han sido utilizados para identificar y sistematizar las distintas variables. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS 24.

Figura 1.

Diagrama PRISMA sobre la selección y depuración de documentos

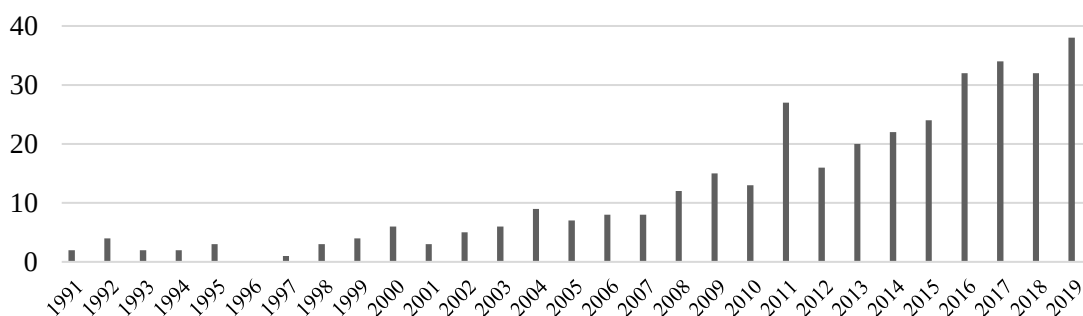




3. RESULTADOS

Productividad temporal

El periodo temporal en el que oscila este trabajo es desde el año 1927 hasta 2019. Respecto al análisis de los 358 documentos según el año de publicación, el rango de publicaciones osciló entre 1 (0,28%) y 38 (10,61%), siendo 12,34 el promedio anual de publicaciones. El período que comprende desde el año 2014 hasta 2019 corresponde al intervalo de tiempo más productivo, publicándose durante esos 6 años el 50,54% del total, siendo 2019 el año con mayor número de documentos publicados. La Figura 2 representa la productividad temporal partiendo desde el año 1991 debido a la baja productividad sobre el tema durante las distintas décadas del siglo XX.

Figura 2.*Productividad temporal***Productividad por revistas**

Los documentos que conforman la muestra fueron publicados en un total de 230 revistas. La tabla 1 muestra las 6 revistas con mayor número de publicaciones sobre el tópico de investigación, siendo las revistas *Children and Youth Services Review* y la *BMC Public Health* las dos con mayor producción sobre el tema.

Tabla 1.*Revistas con más publicaciones*

Revista	Frecuencia	%
Children and Youth Services Review	10	4,35
BMC Public Health	8	3,48
Journal of Education for Students Placed a Risk	7	3,04
PLOS ONE	7	3,04
American Journal of Infection Control	6	2,61
Educational Studies	6	2,61

Productividad por autores

Respecto al análisis de la firma de los documentos que conforman la muestra, se identificaron un total de 714 autores. Tal y como se observa en la tabla 2, se distinguieron 6 grandes productores; entre ellos, Kearney con 49 trabajos, Bernstein con 45 trabajos y Silverman con 31 trabajos fueron los autores con mayor producción.

Tabla 2.*Autores más productivos*

Autor	Frecuencia	%

Kearney, C.A.	49	2.3
Bernstein, G.A.	45	2
Silverman, W.	31	1.2
Heyne, D.	26	1.1
King, N.J.	23	1
Berg, I.	19	0.9

Población de referencia

En cuanto a la edad de los participantes se establecieron 3 categorías: niños/as (menores de 13 años), adolescentes (entre 13 y 18 años) e infantojuvenil (muestras compuestas por población infantil y adolescente). Se observó que más de la mitad de los estudios se realizaron con población adolescente (59,30%), mientras que los trabajos con niños/as representaron el 27,52% (véase la tabla 3). Respecto al carácter de los datos, el 69,83% de los 358 documentos que conforman la muestra contaban con datos empíricos. A pesar de que el objetivo de este estudio fue identificar estudios sobre rechazo escolar y su relación con la discapacidad, tan solo el 0,56% de los trabajos han analizado este aspecto.

Tabla 3.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	71	27,52
Adolescente	153	59,30
Infantojuvenil	34	13,18
Carácter datos	Frecuencia	Porcentaje
Empírico	250	69,83
Teórico	100	27,92
Mixto	8	2,23

Distribución de los documentos según la edad y tipo de estudio

Análisis de temáticas

La tabla 4 presenta las 10 categorías temáticas identificadas. Cabe mencionar que un mismo documento pudo haber sido clasificado en más de una categoría. La temática más prevalente fue Salud y absentismo escolar, contenida en 147 documentos. Con el objetivo

de superar el carácter meramente descriptivo de la bibliometría, a continuación, se presenta un análisis del contenido desarrollado en cada temática.

Tabla 4.

Distribución de los documentos en función de la temática

Temática	Frecuencia	Porcentaje
Salud y absentismo escolar	122	29,75
Implicación escolar y familiar	86	20,98
Factores de riesgo de absentismo escolar	73	17,80
Importancia e influencia del contexto	58	14,15
Absentismo como herramienta de detección	24	5,85
Concepto y estrategias de intervención	21	5,12
Consumo de sustancias tóxicas	11	2,68
Acoso escolar y exclusión	8	1,95
Justicia y absentismo escolar	5	1,22
Absentismo escolar y discapacidad	2	0,49

Salud y absentismo escolar es la temática que más ha suscitado el interés de la investigación con el criterio de búsqueda utilizado. El primer paso para poder llevar a cabo estrategias de intervención es conocer de dónde viene el problema y, en este sentido, un porcentaje elevado de la investigación se ha centrado en la salud como raíz del mismo. La temática aborda los problemas dentales (6 documentos); problemas relacionados con la salud mental y en línea con el suicidio, la depresión o la ansiedad (10 documentos); enfermedades intestinales como estreñimiento o gastroenteritis (7 documentos); problemas respiratorios relacionados con el asma (23 documentos); la menstruación y su correspondencia con el dolor o las medidas higiénicas que pueda ofrecer el centro escolar (5 documentos); los brotes de enfermedades (40 documentos); el estado físico en relación con el sobrepeso, la calidad de vida, acceso a vacunas o tiempo de sueño y descanso, además de condiciones particulares como el embarazo (24 documentos) y dolor o enfermedades crónicas por sus reiteradas visitas médicas o períodos de malestar (7 documentos).

Implicación familiar y por parte de la institución escolar. El absentismo escolar se presenta como un problema socioeducativo. La identidad del estudiante viene a formarse en la familia, pero también en el centro educativo y el grupo de iguales. Es por tanto, que

los trabajos englobados en la presente temática se han centrado en conocer la visión e implicación del profesorado en cuanto a la materia que imparten y cómo lo hacen y la relación o actitud con el alumno/a (11 documentos); la importancia de favorecer la coordinación familia-escuela, crear programas y medidas de prevención e intervención y el tipo de educación que ofrece (68 documentos) y además, la implicación familiar en la vida académica del estudiante a través del control parental o la influencia del estatus socioeconómico de la familia (7 documentos).

Factores de riesgo. La forma en que el alumno/a responde ante distintas circunstancias podría ser el reflejo de diversas variables. En este aspecto, se tuvieron muy presente la salud psicológica y el comportamiento del estudiante, actitudes de violencia o conductas antisociales, externalización de los sentimientos o trastornos de ansiedad (18 documentos); las experiencias traumáticas y posibles fobias (12 documentos); las variables personales relacionadas con la edad, el sexo, la etnia o el nivel académico (19 documentos) y además, tuvieron muy presente también la importancia de la comunidad educativa en su conjunto como principales factores de riesgo (24 documentos).

Absentismo escolar: importancia e influencia del contexto. Las características familiares y socioculturales se verán estrechamente relacionadas con las elecciones académicas del estudiante, pues redunden especialmente en la transmisión de exigencias en cuanto a su formación, actitudes o comportamientos. Así, los documentos se apilan según el contexto social (30 documentos), aumento enfermedades relacionadas con el cambio de temperatura (4 documentos) y la actuación de los centros educativos (13 documentos); además, se tuvieron en cuenta medios de transporte o lugares por los que ha de pasar el estudiante en su camino a la escuela.

Absentismo escolar como herramienta de detección. El estudio del absentismo escolar ha suscitado también el interés de la investigación como herramienta para detectar otros problemas y así crear métodos de intervención eficaces, por lo que los trabajos tienen esta práctica muy presente como posible indicador de problemas individuales, consumo de sustancias tóxicas (9 documentos) y como predictor académico (7 documentos).

Concepto y estrategias de intervención. El término rechazo escolar se refiere a la negativa a asistir a la escuela o la dificultad para permanecer en ella. La investigación hace hincapié en la necesidad de acunar un término común que pueda señalar las causas que lo provocan y la forma de actuar. De este modo, los trabajos se centran en las distintas perspectivas y definiciones de rechazo escolar según época y la necesidad de establecer

un término colectivo (7 documentos), las causas del rechazo hacia la escuela y posibles soluciones (6 documentos), y la eficacia de los programas de intervención y evaluación de escalas como el *Risk I* (8 documentos).

Consumo de sustancias tóxicas. En cuanto al consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, la investigación defiende la necesidad de que la escuela adopte acciones contra el uso de las mismas. Así, los 11 documentos que abordan la temática, ponen especial atención en el consumo de sustancias tóxicas y su relación con el absentismo escolar y, también, en las medidas de control que deben poner en marcha los colegios.

Acoso escolar y exclusión social. El acoso en las aulas es un problema creciente y que supone un importante porcentaje de absentismo escolar. La víctima, que sufre el acoso, no encuentra sentido a acudir al centro para ser el objeto de burla o agresión, a la vez que sufre un alto grado de ansiedad, lo que empeora su rendimiento académico y favorece al abandono. Los trabajos se centraron en investigar acerca del bullying o cyberbullying (4 documentos); el acoso que sufre el colectivo LGTBI (3 documentos) y un documento que abordó la actuación de las escuelas frente al acoso escolar.

Justicia y absentismo escolar. Aunque en menor medida, la normativa legal en cuanto al absentismo escolar también ha suscitado el interés de la investigación. Así, esta temática recopila 11 trabajos, los cuales han abordado, fundamentalmente, la normativa existente en cuanto al absentismo escolar y su relación con conductas discriminatorias o de delincuencia para la aplicación de programas enfocados hacia la reinserción escolar (4 documentos). Los documentos restantes abordaron la percepción de la comunidad educativa (escuela, familia y alumnado) acerca la aplicación de estos programas.

Discapacidad y absentismo escolar. Únicamente dos documentos suscitaron el interés de la investigación en este sentido e hicieron referencia a la diferencia de porcentaje en estudiantes con y sin discapacidad, concluyendo un mayor absentismo escolar en el caso de alumnos/as que padecían algún tipo de discapacidad.

4. DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio consistió en ofrecer un análisis temático y bibliométrico de la producción científica sobre los problemas de asistencia a la escuela y su relación con otros trastornos o discapacidades. La relevancia de este tema va en consonancia con lo expuesto por González e Inglés (2019) al ser uno de los problemas escolares más difíciles a los que se enfrentan las instituciones educativas. Además, con este estudio se

pretende ampliar el conocimiento aportado por un estudio bibliométrico previo en este ámbito realizado por García-Fernández et al. (2016) aportando en este caso un periodo de tiempo analizado más amplio y la relación de esta problemática con la discapacidad.

El análisis de la producción temporal permitió observar un interés de investigación creciente, siendo los últimos 6 años el periodo en el que más estudios sobre el rechazo escolar se llevaron a cabo, y 2019, el año con un número mayor de investigaciones al respecto, lo que no es de extrañar teniendo presente la creciente preocupación por el futuro académico (Martínez y Zurita, 2014). Se encontró un amplio número de revistas donde los documentos fueron publicados. No se encontró un perfil de revistas específicas sobre el tópico, lo cual podría deberse a que es un ámbito de estudio que está en desarrollo actualmente. Las revistas con más publicaciones fueron la *Children and Youth Services Review* y la *BMC Public Health* con solo 10 y 8 publicaciones, respectivamente. Por otro lado, se encontraron 6 grandes productores entre los que destacan Kearney y Bernstein con 49 y 45 publicaciones, respectivamente.

En cuanto al análisis de la población de referencia, existe una mayor prevalencia de trabajos realizados en adolescentes ya que suele ser la adolescencia la etapa en la que el porcentaje de rechazo y abandono escolar es mayor (García-Fernández et al., 2016). De este modo, Escobar et al. (2016) señalan la importancia de trabajar desde la infancia esta problemática para reducir el índice de absentismo y abandono escolar durante la adolescencia.

El análisis de las categorías temáticas demuestra que la mayor parte de la investigación se ha centrado en investigar la relación del absentismo escolar y la salud, probablemente debido al malestar generado en los estudiantes, además de ser un factor de vulnerabilidad psicológica para los mismos (Kim et al., 2018). En segundo lugar, la implicación por parte de la institución educativa y familiar ha suscitado en gran medida el interés de la investigación debido a la influencia del entorno familiar en la toma de decisiones (Martín et al., 2015). Cabe mencionar que se encontraron escasos documentos que se centraran en el acoso escolar y exclusión social. No obstante, tal y como afirman Garcés-Delgado et al. (2019) es innegable la oposición de los alumnos/as que sufren bullying a acudir a la escuela, pues allí viven situaciones de estrés y ansiedad. Por otro lado, indicar la escasa incidencia de los estudios en relación con la discapacidad y el rechazo escolar, lo que no iría en consonancia con la relevancia otorgada por Ansasi y Gottfried (2018) al tema, pues defienden una diferencia significativa en los índices de asistencia a clase entre los niños/as que padecen algún tipo de discapacidad y los que no.

Teniendo presente que hubo diversas publicaciones a las que no pudo accederse al texto completo ni al resumen, la limitación de este estudio se refiere a este hecho. A pesar de ello, el trabajo ofrece una imagen representativa sobre la investigación en materia de rechazo escolar, constatando la importancia que adquiere la problemática. De tal modo, se espera que se multipliquen los trabajos en esta línea de investigación todavía en desarrollo, así mismo, este estudio ofrece un marco de referencia para cualquier investigación acerca del rechazo escolar, aportando a investigadores, profesionales del ámbito e instituciones aquellas tendencias de investigación más desarrolladas junto a líneas más incipientes que precisan su consolidación.

5. CONCLUSIONES

El porcentaje de alumnado que rechaza la escuela es preocupante, por ello, debería trabajarse en un término común que aúne características para su detección precoz y permita trabajar en la creación de herramientas para prevenir los problemas de asistencia a la escuela. Existen diversos factores influyentes en una actitud negativa hacia la escuela, por lo que es un error culpabilizar únicamente al discente. La creciente preocupación por los altos índices de rechazo escolar, es algo que debería incumbir no solo a responsables del ámbito de la educación, sino también a familiares y profesionales de la salud, por el impacto supone para el desarrollo social y educativo del estudiante. Por último, cabe mencionar los escasos documentos que, aplicando el criterio de búsqueda utilizado, se han encontrado en relación con el rechazo escolar y la discapacidad o trastornos, línea que, por lo tanto, estaría pendiente de investigar en profundidad.

REFERENCIAS

- Ansari, A. y Gottfried, M.A. (2018). Early Childhood Educational Settings and School Absenteeism for Children with Disabilities. *Area Open*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2332858418785576>
- Ariza, T. y Quevedo, R. (2013). Bibliometric Analysis Of the Revista de investigación Educativa (2000-2012). *Revista De Investigación Educativa*, 31(1), 31-52.
- Escobar, J.V., González, M.N. y Manco, S.A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista virtual universidad católica del norte*, 47, 64-81.

- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Delgado, B., y Gómez-Núñez, M. I. (2016). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 71-92.
- González, C. y inglés, C.J. (2019). Avances actuales en el rechazo escolar y otros problemas de asistencia: una perspectiva internacional. Introducción al monográfico. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 11-15.
- González, C., Inglés, C.J., Lagos, N. y Vicent, M. (2014). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: estado de la cuestión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 465-476.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How?. *Cognitive And Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <http://doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Kim, S.H., Sohn, K.H., Kang, S.Y., Kim, J.H., Kwon, J.W., Na, J.I., Kim, B.K., Chang, Y.S. y Cho, S.H. (2018). School absenteeism Associated with Asthma and Allergic Diseases in Korean School-Aged Children. *Pediatric Allergy Immunology and Pulmonology*, 31(3), 151-157. <https://doi.org/10.1089/ped.2017.0835>
- Martín, J.C., Alemán, J.A., Marchena, R. y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 246-263.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, A. y Zurita, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-286.
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17, 391-407.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General

el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

- Pina, A.A., Zerr. A.A., Gonzales, N.A. y Ortiz, C.D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20.
- Quevedo, R. y López, W. (2010). Bibliometric Analysis of Selected Multidisciplinary Journals of Psychology Recently Incorporated in Web of Science. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 384-408.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC.
- Walter, D. y Dopfner, M. (2009). School Absenteeism in Children and Adolescents : Concept and Treatment Recommendations. *Verhaltenstherapie*, 19(3), 381-398.
- Williams, L. B. (2010). *Investigating truancy in secondary schools*. Doctoral Dissertation, University of the Incarnate Word.

CAPÍTULO 72

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS ODS

Adelina Calvo Salvador y Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge en el marco de un Proyecto Interuniversitario de Innovación Educativa⁴² financiado por la Universidad de Cantabria (España) y tiene por objetivo investigar la presencia de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la formación del profesorado. Para ello, hemos dividido nuestra aportación en tres grandes epígrafes. El primero de ellos está dedicado a subrayar la importancia de la Agenda de los ODS como un contrato social para la mejora de nuestras sociedades, poniendo en el centro el cuidado de las personas y del planeta. El segundo se centra en reconocer la importancia de la institución universitaria como uno de los agentes clave en la consecución de los ODS, pues tiene como uno de sus grandes objetivos la formación de ciudadanos/as y profesionales críticos conscientes del grado de desigualdad que conlleva el actual sistema económico. En tercer lugar, se analizará la presencia de los ODS en la formación del profesorado, tanto de educación infantil como de educación primaria y secundaria, revisando investigaciones previas que se han centrado en rastrear la presencia de los ODS en estos procesos formativos en o promovidos por distintas universidades.

2. LA AGENDA 2030: PRIORIZANDO A LAS PERSONAS Y AL PLANETA

Como es sabido, en el año 2015 la Organización de Naciones Unidas promovió un compromiso internacional alrededor de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un plan de trabajo que implica a todas las naciones y que se propone un conjunto de ambiciosas finalidades que deberían ser alcanzadas para el año 2030. La agenda está articulada alrededor de 17 grandes objetivos que se concretan en un total de

⁴² Calvo, A. y Fernández, E. (coords.) (2019). *Transformando las aulas universitarias a través de los ODS. Un proyecto de innovación en titulaciones del campo pedagógico*. V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente. Financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Cantabria (España) y por la Cátedra de Igualdad y Estudios de Género de la UC-Gobierno de Cantabria.

169 metas y 232 indicadores, en un esfuerzo por concretar acciones y hacer posible la evaluación posterior de su impacto. La agenda parte de un concepto de desarrollo sostenible desde el que ya venía trabajando la ONU y que podríamos caracterizar en tres grandes principios: 1) El desarrollo ha de tener como prioridad vivir mejor y no crecer más, 2) La satisfacción de nuestras necesidades debe tener, como límite, no comprometer la satisfacción de las necesidades futuras, de las necesidades de las personas que están por venir y 3) Es necesario poner en el centro la satisfacción de las necesidades de las personas más pobres. Se trata de un contrato social que está vinculado al desarrollo planetario y que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro. Para su consecución se requiere la participación de todos los sectores de la sociedad y de los Estados: gobiernos, sociedad civil, sector privado y ámbito académico. Es una llamada a apropiarse de la agenda, debatirla y utilizarla como estrategia para generar sociedades más inclusivas y con mayor justicia social, sociedades al servicio de las personas, no solo de las presentes, sino de las futuras (Barrero-Barrero y Baquero-Valdés, 2020).

La Agenda de los ODS tiene su antecedente más reconocible en la Agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), una propuesta de trabajo de Naciones Unidas que surge de los desafíos que la sociedad globalizada tenía en el filo del cambio del milenio, desafíos sobre los que la ONU venía llamando la atención desde su propia creación con su carta fundacional de 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este sentido, los ODS continúan la línea de trabajo abierta por los ODM como una agenda en acción que trata de acortar la distancia entre la citada Declaración y su realidad cotidiana. A este respecto, sus seis elementos centrales son dignidad, personas, prosperidad, planeta, justicia y solidaridad (Luzón y Sevilla, 2015).

Si bien existen diferencias entre ambas agendas (ODM y ODS) que han sido ampliamente estudiadas y que no serán objeto de análisis en este trabajo, ambas propuestas dan una importancia central a la educación, pues el desarrollo humano sostenible no será posible hasta que la educación (en la primera agenda en su nivel primario y en la segunda en su nivel secundario) sea universal. La educación se concibe como una herramienta fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas, para lograr tener voz en la sociedad y disfrutar de una vida mejor. En este sentido, se invita a pensar en la situación de la infancia y juventud que pertenece a minorías, a comunidades nómadas, que está en situación de conflicto, que tiene algún tipo de discapacidad, que necesita trabajar para vivir o que pertenece a zonas urbanas marginales (Luzón y Sevilla,

2015). Al mismo tiempo, se reconoce que el enfoque de género debe ser transversal, habida cuenta del problema mundial de la feminización de la pobreza.

A pesar de la existencia de voces críticas ante el limitado alcance de ambas agendas, tanto en su concepción como en su alcance político (recordemos que no existe una obligación legal, sino un compromiso político por parte de los Estados), llegándose a afirmar que existe el riesgo de que tales agendas se conviertan en un instrumento de expansión y legitimación del modelo neoliberal dominante (Caride, 2015), no es menos cierto que existe una responsabilidad individual y colectiva en que la actual Agenda 2030 esté viva y presente en todas las instituciones, particularmente en la universitaria, como organización que tiene el mandato social de formar ciudadanos/as que alcancen una conciencia crítica en relación a cómo afecta la globalización a nuestras vidas, lo que supone reconocer que somos seres interdependientes y ecodependientes (Fernández-Díaz, et ál., 2019).

3. LA AGENDA 2030, LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las actuales instituciones de educación superior se encuentran en una auténtica encrucijada, pues están situadas en medio de grandes tensiones y conflictos que, de manera general, empujan a la institución hacia dos posiciones diferentes. La primera de ellas le atribuye un rol central en la actual economía del conocimiento, lo que supone acercarse a un modelo claramente neoliberal. La segunda le propone tener un rol más crítico y políticamente comprometido que le permita, de un lado, ampliar sus relaciones con lo social más allá de lo empresarial y las grandes corporaciones y por otro, tomar partido por el desarrollo de un pensamiento crítico que promueva la formación de una ciudadanía que, más allá del ejercicio de una profesión, pueda ser consciente de sus derechos y deberes en la actual sociedad global e interconectada (Calvo-Salvador, et ál., 2015).

Los grandes retos sociales y ambientales a los que se enfrentan las actuales sociedades hacen necesario repensar el papel de la universidad como un instrumento que permita acompañar a los jóvenes en sus proyectos vitales, capacitarles para una profesión incierta en el futuro y formarles para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la justicia social (Alcalá-del-Olmo y Gutiérrez-Sánchez, 2020). De manera más concreta, las universidades están llamadas a jugar un papel central en la consecución de los ODS,

al menos por las siguientes razones. En primer lugar, porque pueden proporcionar el conocimiento y las posibles soluciones que sustentan la implantación de la Agenda 2030, pues se necesitan nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer las cosas, de tomar decisiones, etc. y la investigación que se pueda generar desde las universidades será fundamental. En segundo lugar, porque está en manos de la institución de educación superior la formación de profesionales competentes en todos los ámbitos para implementar los ODS. En tercer lugar, porque a través de todo su personal y actividades de gestión, gobernanza y cultura, la universidad puede contribuir a la incorporación y visibilización de la Agenda. Por último, porque puede tener un papel fundamental en liderar la respuesta local, nacional e internacional para su implementación, a través de la creación de alianzas a muy diferentes niveles (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2017).

Desde este marco general y teniendo en cuenta, no sólo el importante papel que pueden y deben jugar las universidades en la ejecución de la Agenda, sino la centralidad de la educación en la misma se vuelve necesario reflexionar sobre el papel de los ODS en la formación del profesorado. En este sentido, las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Qué experiencias de formación del profesorado se están desarrollando para trabajar los ODS? ¿En qué titulaciones y con qué metodologías se está trabajando para hacer realidad la Agenda?

Teniendo en cuenta estas preguntas de investigación, se construyó un método de investigación bibliográfica con el objetivo de acceder a experiencias que mostraran algunas de las tendencias en esta formación del profesorado. Lo explicamos a continuación.

4. MÉTODO

La revisión bibliográfica se ha definido como la recopilación sistemática de la información publicada relacionada con un tema (Machi, y McEvoy, 2009). Una actividad de carácter retrospectivo cuyo objetivo fundamental es identificar qué se conoce del tema, qué se ha investigado y qué aspectos permanecen desconocidos. Debido al alcance de este trabajo, nuestra intención era percibir algunas tendencias con relación a qué temáticas y con qué metodologías se están trabajando los ODS en la formación de profesionales de la educación. En este sentido, se ha realizado una revisión bibliográfica de tipo descriptivo, teniendo presente los pasos propuestos por Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008) para

su desarrollo: 1) Consulta de bases de datos y fuentes documentales, 2) Establecimiento de la estrategia de búsqueda, 3) Especificación de los criterios de selección de documentos y 4) Organización de la información.

Las bases de datos seleccionadas fueron Scopus, Isoc, Dialnet y Scielo lo que nos permitió acceder a fuentes documentales primarias, tanto nacionales como internacionales en lengua española e inglesa. La búsqueda se realizó entre los meses de septiembre y octubre de 2020. La estrategia de búsqueda se sustentó en la utilización de los siguientes descriptores: en relación con el foco de interés se eligieron los términos ODS y Agenda 2030. En cuanto al sujeto de la investigación, el descriptor seleccionado fue profesorado y para definir el contexto educativo se restringió la búsqueda a la Educación Superior o universitaria. Como criterio de selección de documentos se acordó que los artículos tenían que estar publicados entre el año 2015 y 2020 al ser el año 2015 cuando aparece la Agenda 2030.

Tras la lectura sistemática de los títulos y resúmenes de los artículos, se aplicó un criterio de descarte y otro de inclusión, pues no todos los trabajos que proporcionaban los criterios de búsqueda estaban relacionados con nuestra investigación. El total de artículos seleccionados fue 13. De ellos, 11 hacían referencia a la formación inicial del profesorado y 2 a la formación permanente.

5. RESULTADOS

Del total de artículos seleccionados, encontramos experiencias que se refieren, tanto a formación inicial (11 experiencias) como permanente del profesorado (2). En segundo lugar, se han encontrado experiencias de formación tanto en los Grados de Educación Infantil y Primaria, como en el Máster de formación de Profesorado de Educación Secundaria. También se ha trabajado en formación inicial en el marco de los Grados de Pedagogía y Educación Social. Finalmente, los artículos tienen una de estas tres orientaciones: teórica (1), recogen una innovación educativa (5) o los resultados de una investigación (7).

5.1. En busca de las bases teóricas para un modelo más inclusivo

La pregunta sobre la que se articula el artículo teórico es qué es necesario cambiar en la formación inicial del profesorado para lograr docentes más inclusivos, lo que nos lleva directamente al ODS 4, educación inclusiva y equitativa de calidad. En este sentido, se

señala, no solamente la importancia y la necesidad de contar con este nuevo perfil, el del docente inclusivo, sino los retos que debemos superar para lograr su formación y que van desde aquellas políticas que depositan toda la responsabilidad sobre los bajos resultados educativos sobre el docente, su desprofesionalización o la escasez en las plantillas docentes. Al mismo tiempo, se discute el paradigma más efectivo para la formación de estos docentes, sus principios, así como la metodología docente para promover la inclusión (Rodríguez, 2019).

5.2. Experiencias de innovación educativa en la formación del profesorado

Del total de experiencias de innovación encontradas (5), la mayoría de ellas se han desarrollado en el campo de la formación inicial (4).

La primera de estas innovaciones profundiza en el uso de metodologías activas y un estilo de aprendizaje reflexivo y relacional que hagan posible la educación para el desarrollo sostenible. Se trata de promover competencias valiosas en un mundo en constante cambio que permitan un ejercicio docente dirigido hacia la equidad y justicia social. Para ello, y en el marco de los Grados de Educación Primaria, Infantil y Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid se crearon tres ambientes de aprendizaje que tratan de aumentar la autonomía del alumnado: comunidades de estudio, seminarios virtuales y organización de los espacios del aula como ámbitos de aprendizaje centrados en la interacción (Sáenz-Rico, et ál., 2015). La segunda de estas innovaciones se enmarca en la asignatura “Enseñanza de las Ciencias” del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y tiene por objetivo la formación en competencias docentes específicas orientadas a la sostenibilidad. De manera más concreta, este profesorado en formación realiza una pequeña investigación sobre los conocimientos previos que niños y niñas tienen sobre el cambio climático para, a partir de sus resultados, elaborar una propuesta didáctica (Solís-Espallargas y Morón-Monge, 2020).

El uso de las tecnologías con un corte crítico y reflexivo puede ayudar a trabajar la Agenda 2030, tal y como muestran los trabajos desarrollados en las Universidades del País Vasco (Saituar-Iribar, et ál., 2020) y Sevilla (Román-Graván, et ál., 2020). Con una metodología de aprendizaje colaborativo en el grado de Educación Primaria, se relatan las experiencias desarrolladas en el marco de un taller colaborativo, así como el uso de un video-juego serio (*serious game*) con el objetivo de incrementar el nivel de conocimiento sobre los ODS, particularmente sobre la educación para el desarrollo

sostenible desde su triple perspectiva económica, social y ambiental (Saituar-Iribar, et ál., 2020). El segundo ejemplo trabajó con estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, mostrando diferentes kits robóticos que se están comercializando en España para estos niveles educativos y que son utilizados aquí para resaltar la importancia de promocionar el enfoque STEAM (Ciencias, Tecnologías, Ingeniería, Artes y Matemáticas) entre los futuros maestros/as. El fin último es reducir la brecha digital en programación y robótica entre las niñas y jóvenes (Román-Graván, et ál., 2020).

Finalmente, y en el ámbito de la formación permanente del profesorado, hemos encontrado una innovación docente desarrollada en el campo de la formación del profesorado de educación primaria en Nicaragua, gracias a un proyecto de cooperación financiado por la Universidad de Alicante (Martínez-Lirola, 2020). El objetivo fue dotar al profesorado de contenidos relacionados con la coeducación y el género, de manera que pudieran modificar sus prácticas docentes hacia procesos libres de los estereotipos y roles de género. A partir de una metodología aplicada que pone al profesorado en el rol de investigador sobre la representación femenina y masculina en las imágenes de los libros de texto, así como a través del lenguaje dramático, los/las docentes participantes tomaron conciencia de la importancia que tiene la variable género en su trabajo.

5.3. La investigación en la formación del profesorado

Del total de investigaciones sobre la Agenda 2030 y la formación del profesorado que hemos localizado (7 artículos), la mayoría se desarrollan en el campo de la formación inicial (6). En ellas se aprecia una metodología de investigación variada que transita por el paradigma cuantitativo y cualitativo, con estudios descriptivos, exploratorios, de construcción y validación de escalas o procesos de Investigación-Acción. Estas metodologías se han aplicado para estudiar aspectos de los ODS en la formación inicial de los Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social, así como en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La investigación desarrollada en el campo de la formación permanente tuvo lugar entre docentes de Educación Infantil, un nivel educativo poco explorado hasta el momento (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015).

Desde la Universidad de Valladolid se están desarrollando investigaciones que, en el campo de la formación inicial, diseñan y validan una escala para la medición de la conciencia ambiental en futuros docentes de educación primaria, lo que supone un paso

previo para el diseño de intervenciones educativas. Esta medición tiene en cuenta, no sólo el grado de conocimiento disciplinar sobre la temática, sino las habilidades necesarias para educar, promover y desarrollar valores y actitudes positivas hacia el medio ambiente entre los estudiantes (Laso, et ál., 2019). Este mismo equipo de investigación desarrolló trabajos, también desde una perspectiva cuantitativa, que tratan de medir el impacto de un programa de intervención con enfoque metacognitivo diseñado para mejorar la conciencia ambiental de estudiantes de Educación Primaria, a partir de un diseño cuasiexperimental de grupo único con pretest y postest (Laso, et ál., 2019).

En el nivel de educación infantil y en el campo también de la formación inicial, se ha desarrollado una investigación en la Universidad de Sevilla con un corte más cualitativo y participativo en el que se pedía a jóvenes estudiantes de ese grado que planificaran proyectos de investigación vinculados con alguna problemática que recoge la Agenda 2030. Bajo un enfoque metodológico descriptivo-interpretativo, los resultados arrojan las temáticas más y menos visibles en estos trabajos y que estarían reflejando las preocupaciones y visiones de estos jóvenes como el consumo sostenible y el cambio climático frente a la pobreza o el hambre (Rodríguez-Marín, et ál., 2020).

En el marco de los Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social, en la Universidad Complutense de Madrid se ha realizado un análisis de las guías docentes (de 12 asignaturas) y de las memorias de verificación de la ANECA de los citados títulos, con el objetivo de analizar la presencia de la educación para el desarrollo sostenible. Los principales resultados señalan que es necesario introducir este enfoque educativo, no sólo en las competencias, sino también en las opciones metodológicas y de evaluación de las asignaturas analizadas (Gómez-Jarabo, et ál., 2019).

Con un enfoque de investigación evaluativa y desde la Universidad de Valencia, se ha realizado una investigación que combina un enfoque cuantitativo y cualitativo para evaluar la inclusión de contenidos y actividades relacionadas con la sostenibilidad en la formación de formadores. De manera más concreta se investiga en la formación inicial de educación infantil, primaria y secundaria (Grados y Máster) a partir de la aplicación de un cuestionario y de la realización de entrevistas. Se concluye que, si bien la sostenibilidad está presente desde hace 4 décadas, está lejos de ser una fuerza que logre reorientar el currículum universitario, pues se perciben pocos cambios curriculares reales a gran escala. Sin duda, mejorar la formación del profesorado universitario en este terreno ayudaría a estos cambios (Aznar, et ál., 2017).

Finalmente, y en el ámbito de la formación inicial, se ha localizado una Investigación-Acción desarrollada en la Universidad de Valencia en el marco de una asignatura optativa del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (“Educar para la Sostenibilidad”). Los resultados de esta investigación apuntan a que, tras cursar la citada asignatura, todavía continúa la percepción docente de que su principal función es la transmisión de contenidos conceptuales y se sigue abogando por modelos de enseñanza más transmisivos o tradicionales. Al mismo tiempo, también parece prevalecer la visión ambientalista-conservacionista de la educación para la sostenibilidad, una visión que no tiene en cuenta la dimensión política, económica y personal de esta problemática (Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015).

En el terreno de la formación permanente del profesorado, en la Universidad de Zaragoza se ha desarrollado una investigación que trata de determinar las necesidades formativas del profesorado del segundo ciclo de Educación Infantil ante el desarrollo sostenible (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio en la comunidad de Aragón que trata de determinar los conocimientos básicos que sobre educación para el desarrollo sostenible tiene este profesorado y, al mismo tiempo, explorar las afinidades que pudieran existir entre su práctica docente y la que exige el modelo de la Década de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (en principios, procedimientos y valores). Los resultados muestran que, si bien los docentes parecen conocer los principios de este enfoque educativo, no lo vinculan con su práctica docente y necesitan conocimientos más sólidos sobre la temática.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien nuestro estudio no es completamente exhaustivo, pues somos conscientes de que, debido a las decisiones metodológicas tomadas para la selección de la bibliografía hay experiencias que se han quedado fuera del análisis, no es menos cierto que el mismo arroja tendencias interesantes. En primer lugar, es necesario señalar que se necesita más investigación sobre el tema y más difusión de buenas prácticas en la formación del profesorado. Con los criterios de búsqueda que hemos utilizado, nuestras expectativas eran mucho más altas en relación con el número de investigaciones que íbamos a encontrar. En segundo lugar, es necesario reconocer la importancia de la complementariedad de la triple orientación que hemos encontrado, desde artículos

teóricos a trabajos de investigación, pasando por innovaciones docentes. Esta complementariedad se refleja, en ocasiones, por la dificultad de separar una innovación de una investigación en el terreno educativo, pues generalmente las primeras están acompañadas de un proceso de documentación y revisión para su mejora, es decir, de una investigación.

Por otro lado, si bien en todas las experiencias analizadas el ODS 4 sobre educación de calidad es central, se percibe una tendencia dominante en el trabajo con los ODS que tienen que ver con la problemática medioambiental (15: vida de ecosistemas terrestres, 13: acción por el clima o 14: vida submarina), estando menos representados otros como el fin de la pobreza (ODS 1), hambre cero (ODS 2), reducción de las desigualdades (ODS 10) o igualdad de género (ODS 5). En relación con este último, sólo dos de las experiencias encontradas plantean su trabajo en primer término.

Entre las innovaciones educativas encontradas, destaca la variedad de propuestas que nacen, desde una asignatura en una titulación concreta, a otras que plantean trabajar un módulo común en varias titulaciones. Estas innovaciones, como hemos visto, no estarían dirigidas sólo a la formación de docentes de infantil, primaria y secundaria, sino también a la formación de formadores (Grado en Pedagogía) y a profesionales encargados de dinamizar procesos formativos en el ámbito no formal (Educación Social).

En el terreno de la investigación, se percibe también la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo, que permite emprender indagaciones para crear y validar una escala para medir la conciencia medio-ambiental, desarrollar programas educativos y medir su impacto posterior, poner a los estudiantes en el papel de investigadores sobre la agenda o valorar el ejercicio profesional de docentes en activo desde el modelo de la Década de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible.

REFERENCIAS

- Alcalá-del-Olmo, M.J. & Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la universidad del siglo XXI. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 19, 59-80.
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero A., & Martínez-Agut, P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252.

- Barrero-Barrero, D. & Baquero-Valdés, F. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible: un contrato social posmoderno para la justicia, el desarrollo y la seguridad. *Revista Científica General José María Córdova. Revista colombiana de estudios militares y estratégicos*, 18(29), 113-137.
- Calvo-Salvador, A.; Rodríguez-Hoyos, C. & Haya-Salmón, I. (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 17-33.
- Caride, J. A. (2015). La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 11-23.
- Fernández-Díaz, E.; Rodríguez-Hoyos C. & Calvo-Salvador, A. (2019). Educación para la ciudadanía global a través de las tecnologías. Análisis de una experiencia de formación de futuros docentes. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 189-202.
- García-Esteban, F. E. & Murga-Menoyo, M. A. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 121-142.
- Gómez-Jarabo, I., Saban, C., Sánchez, B., Barrigüete, M. & Saénz-Rico, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-14.
- Guirao Goris, J.A; Ferrer Ferrandis, E. & Olmedo Salas, A. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, (1),1-6.
- Guirao Goris, J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene. Revista de enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Laso, S., Marbán, J. M. & Ruiz, M. (2019). Diseño y validación de una escala para la medición de conciencia ambiental en los futuros maestros de educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 297-316.
- Laso, S., Ruiz, M. & Marbán, J.M. (2019). Impacto de un programa de intervención metacognitivo sobre la conciencia ambiental de docentes de primaria en formación inicial. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16(2), 1-20.
- Luzón, A. & Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los

- derechos humanos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 61, 25-40.
- Machi, L. & McEvoy, B. (2009). *The literature review: six steps to success*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Martínez-Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45.
- Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*. Melbourne, SDSN, ACTS, Secretaría Global de SDSN.
- Rodríguez, H.J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225.
- Rodríguez-Marín, F., Puig, M., López-Lozano, L. & Guerrero, A. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' view of socio-environmental problems and its relationship to the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12, 71-63.
- Román-Graván, P., Hervás-Gómez, C., Martín-Padilla, A. H. & Fernández-Márquez, E. (2020). Perceptions about the use of educational robotics in the initial training of future teachers: A study on STEAM sustainability among female teachers, *Sustainability*, 12(10), 1-17.
- Saituar-Iribar, A., Corral-Lage, J. & Peña Miguel, N. (2020) Improving knowledge about the sustainable development goals through a collaborative learning methodology and serious game. *Sustainability*, 12(15), 1-11.
- Sáenz-Rico, B., Benítez, L., Neira, J.M., Sobrino, M. R. & D'Angelo, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13(19), 141-163.
- Solís-Espallargas. C. & Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192.
- Solís-Espallargas. C. & Morón-Monge, H. (2020). How to improve sustainability competences of teacher training? Inquiring the prior knowledge on climate change in primary school students. *Sustainability*, 16, 64-86.

CAPÍTULO 73

DEPORTE Y UNIVERSIDAD: UN BINOMIO PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Eneko Sánchez Mencia y Yolanda Lázaro Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra historia más reciente, tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), sus sucesores, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han suscitado gran atención en el mundo. Estos objetivos son parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible declarada por Naciones Unidas en 2015 y constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En definitiva, son una oportunidad para trabajar en la mejora de la vida de la ciudadanía teniendo en cuenta la dimensión económica, social y ambiental.

La universidad surgió como una de las instituciones encaminadas a crear conocimiento sobre bases sólidas, exaltación de los valores humanos y el enriquecimiento de la cultura para el bienestar del hombre. Esa visión humanista de privilegiar al conocimiento como una herramienta generadora de bienestar es uno de los principios constitutivos de la universidad.

La universidad se encuentra frente a nuevos debates que llevan a cuestionar su verdadera función en la actualidad. La universidad como tal es considerada uno de los agentes que debe proporcionar formación avanzada, conocimiento y cultura a la población, representar uno de los espacios de resistencia, cambio y transformación social, y mantener un equilibrio entre su misión y objetivos y las demandas del Estado.

En relación a los ODS, la Universidad posee un papel fundamental porque puede y debe proporcionar, tanto a los estudiantes como al personal universitario, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para dar respuesta a los desafíos del desarrollo sostenible. Las Universidades pueden ofrecer distintas opciones de *“formación a lo largo de la vida”* para toda la ciudadanía que den respuesta a una educación para los ODS.

La Universidad tiene, según apunta Martínez Martín (2006), una función ética donde se distinguen tres dimensiones formativas: deontológica, ciudadana y cívica del alumnado. Así, y de acuerdo con Lorenzo Moledo (2012), el aprendizaje ético y de formación ciudadana son contenidos imprescindibles para una formación universitaria de calidad puesto que contribuyen a dignificar la sociedad y hace que sus egresados sean personas críticas, comprometidas y cultas.

En este entorno, una herramienta que resulta muy útil para dirigir la educación hacia los ODS es la metodología de aprendizaje y servicio (ApS) puesto que con ella la sensibilización puede llegar a convertirse en compromiso.

La universidad es una institución que tiene un compromiso “*en*”, “*con*” y “*para*” la sociedad (Figueras Maz, y Ayuso Siart, 2018) y los programas de aprendizaje y servicio se llevan a cabo “*con*” y “*en*” la comunidad, lo que conlleva actividad y comunicación compartida e intereses y beneficios mutuos (MacKenzie et al., 2019)

De acuerdo con Celio, et al. (2011) y Ruiz-Bejarano (2020) a través del ApS se adquieren dos tipos de aprendizaje en la universidad. Uno de ellos va encaminado a la mejora académica ligado al itinerario curricular del alumnado y otro relativo a las competencias sociales, no siempre explícitas en los programas, pero fundamentales para que el alumnado se convierta en ciudadanía activa y participativa en una sociedad diversa, compleja y cambiante como es actualmente.

Un aspecto clave en esta sociedad es la creciente preocupación por el ocio, la salud y el buen estado físico general. Ante esta realidad no podemos obviar el valor que tiene una adecuada educación en los aspectos físicos para el correcto desarrollo integral de la persona en cualquier etapa de la vida. Todo esto requiere profesionales con un profundo conocimiento y especialización en las distintas áreas de trabajo dentro de la actividad física y deportiva.

Como señala la resolución 70/1, aprobada en 2015, titulada “*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, el deporte tiene un papel fundamental en el fomento del progreso social. El deporte es un ámbito en el que las personas se desarrollan física, social y psicológicamente. Así puede afirmarse que el ecosistema deportivo tiene una gran responsabilidad en el logro de los ODS. En concreto se puede destacar el papel que tiene el deporte en la consecución de:

ODS 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.

El deporte contribuye al bienestar independientemente de la edad, el género o la etnia, incidiendo directamente en la forma física pero también inculca opciones de estilos de vida saludables.

ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Las actividades físicas y el deporte, junto con el plan de estudios son la combinación perfecta para una educación completa. Puede afirmarse que el deporte ofrece aprendizaje permanente y valores deportivos fundamentales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto de las normas y de los demás, la cooperación, la disciplina y la tolerancia.

ODS 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.

A través del deporte y la actividad física, se puede empoderar a las mujeres y las niñas, que además pueden beneficiarse de su efecto positivo sobre el estado de salud y psicosocial.

ODS 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

El deporte contribuye a hacer más inclusivas las ciudades y comunidades, puesto que a través de él se fomenta el desarrollo social.

ODS 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

El deporte y su universalidad tienen la capacidad de trascender cultura y por tanto puede utilizarse como herramienta válida para la prevención de los conflictos y la promoción de la paz duradera.

Es en este contexto, donde la Universidad de Deusto, con larga tradición en la formación de profesionales del mundo educativo, de la salud, del ocio y de la gestión oferta el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD). Este grado sustentado en el Modelo Deusto Formación, un modelo de enseñanza-aprendizaje de calidad, atento a las necesidades de los agentes sociales y a los retos de nuestra sociedad globalizada, quiere fomentar y garantizar la calidad e innovación docente, la agilidad y flexibilidad en la respuesta a la demanda de la sociedad y las organizaciones y la transmisión de unos valores y principios orientados siempre a la igualdad y justicia social. No puede olvidarse que la actividad física y el deporte son componentes imprescindibles de un concepto moderno de calidad de vida y también son parte esencial de toda sociedad avanzada y desarrollada.

Por todo ello y entendiendo que las propuestas de ApS, en contextos universitarios son propuestas que deben situarse en el marco de un modelo formativo de universidad, puede afirmarse que tienen total sentido combinando, tal y como señala Villa (2013) aprendizaje académico y formación para la ciudadanía en tiempo real. En definitiva, permiten el aprendizaje práctico para la vida comunitaria, para la reflexión y para la mejora y transformación de la vida de la comunidad (Martínez, 2008).

2. EXPERIENCIAS

A lo largo de los años de la existencia del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFlyD) y del Programa Combinado de Estudios Oficiales Ciencias de la Actividad Física y del Deporte + Educación Primaria (PCEO CFlyD + EP) en la Universidad de Deusto, campus de Bilbao, distintas promociones han tenido la posibilidad de vivir experiencias de ApS en distintos cursos y asignaturas de las titulaciones. Se ha intentado establecer sinergias entre la parte práctica del grado con algunas de las asignaturas que se imparten a lo largo del mismo. Así un grupo de profesores de la facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto adscritos al área departamental de CFlyD, llevó a cabo dos experiencias de ApS en asignaturas de segundo y cuarto curso.

2.1. Experiencia 1

La asignatura de Sociología de la Actividad Física y del Deporte (6 ECTS) impartida en segundo curso proporciona el análisis del marco social del fenómeno físico-deportivo y sirve para analizar el deporte como uno de los fenómenos sociales más importantes de la sociedad contemporánea poniendo un énfasis especial en aquellos colectivos en situación de exclusión social. Del mismo modo, se abordan los efectos de la práctica deportiva tanto en ámbitos psicológicos como sociales del ser humano. Muchos de los temas abordados en esta asignatura tienen un trasfondo social, pero se eligieron tres (género y deporte, inclusión y deporte, y tercera edad y deporte) para llevar a cabo los proyectos de ApS.

Se propuso al alumnado elegir una entidad u organización relacionada con los temas anteriormente mencionados para desarrollar el trabajo necesario para superar la asignatura. Esto implicó que el alumnado tuviera que hacer un trabajo exhaustivo sobre las necesidades del grupo elegido y que reflexionaran sobre aquellos aspectos a los que

podrían darse respuesta desde los conocimientos y la práctica de la actividad física y deporte. Una vez entendidas esas necesidades el alumnado tenía que diseñar una intervención de cuatro horas de duración mínima, repartida en los tiempos que acordados previamente con las personas implicadas, se consideraron oportunos.

En los dos cursos académicos que se ha llevado a cabo este proyecto, 2018-2019 y 2019-2020, han participado 119 y 117 estudiantes respectivamente, lo que hace un total de 236 personas. Estos alumnos desarrollaron su proyecto durante 2018-2019 en colaboración con 25 entidades siendo el ámbito social mayoritario el de inclusión y deporte con 14 entidades colaboradoras, otras 3 entidades permitieron poner en práctica la relación tercera edad y deporte, y 2 trabajaba específicamente género y deporte. En el curso 2019-2020, fueron 22 las entidades colaboradoras repartidas 13 en el ámbito de la inclusión, 6 en el de tercera edad y 3 en el de género.

Esta experiencia tendrá una evaluación posterior cuando se pueda valorar el impacto que ha tenido este proyecto de segundo curso a la hora de elegir las prácticas que se desarrollan en cuarto. Este curso académico, 2020-2021, podremos observar si hemos conseguido despertar en el alumnado el interés por distintos escenarios para la realización de sus prácticas.

2.1. Experiencia 2

El alumnado de CAFyD debe de superar en cuarto curso la realización de la asignatura Prácticas Académicas Externas (12 ECTS), con una carga mínima de presencialidad en el centro de prácticas de 150 horas.

En este caso, la Universidad dispone de una bolsa de entidades que ofrecen prácticas divididas en cuatro grandes ámbitos, concretamente: gestión deportiva, salud y actividad física, ocio y recreación, y alto rendimiento. Las entidades con las que mantenemos convenio ofrecen un número de plazas disponibles para la elección del alumnado. En el curso académico 2017-2018, el número de plazas ofertadas fue de 246, recogidas en 86 convenios para 128 estudiantes. En el 2018-2019, los 108 estudiantes pudieron optar a 208 plazas ofertadas a través de 97 entidades, mientras que en el curso académico 2019-2020 el número de plazas ofertadas fue de 224 mediante 106 entidades para los 126 estudiantes que las cursaron.

Entre las entidades para la realización de las prácticas, desde su inicio, se contactó con entidades del tercer sector/sector social vinculadas a la discapacidad, las personas

privadas de libertad, tercera edad, inmigrantes, personas en proceso de desintoxicación y otros colectivos vulnerables. Estas instituciones además también están encuadradas dentro de los cuatro ámbitos generales en los que el alumnado puede hacer sus prácticas. El objetivo principal de los estudiantes que van a las entidades del tercer sector/sector social, es mayoritariamente la promoción de la Actividad Física y del Deporte, ya sea en el ámbito de una vida más saludable intentando eliminar el sedentarismo, ya sea como medio inclusivo a la sociedad o meramente como ocio.

La adjudicación de la plaza de prácticas está condicionada por el interés del estudiante pero adjudicada por riguroso orden de nota media del expediente académico hasta el momento de la elección. El número de entidades del tercer sector/sector social con las que se trabajó en 2017-2018 fueron 14, todas ellas en el ámbito de inclusión y deporte, que ofrecían un total de 31 plazas. Ese curso académico fueron 19 estudiantes los participantes. En el siguiente curso contamos con 33 plazas a través de 17 entidades, 13 en el ámbito de inclusión y deporte, y 4 en tercera edad y deporte, siendo 20 los estudiantes que escogieron esta tipología de prácticas. Por último, en 2019-2020, las plazas ascendieron hasta un total de 38 a través de 15 entidades demandantes, 3 en tercera edad y deporte y 12 en inclusión y deporte donde el número de estudiantes ascendió a un total de 22.

3. RESULTADOS

En cuanto al trabajo obligatorio en la asignatura de segundo curso, Sociología de la Actividad Física y del Deporte, queremos matizar que el alumnado tiene obligación de realizarlo, pero tiene la libertad para elegir el binomio sobre el que quiere intervenir.

En el curso 2018-2019, el 56% y en el 2019-2020, el 59% de los grupos respectivamente, escogieron trabajar el deporte y la inclusión. Dentro del concepto amplio de inclusión, en ambos cursos, la tendencia fue a trabajar con el colectivo de personas con discapacidad, superando dentro de los trabajos de inclusión, el 50% los dedicados a la discapacidad. En menor medida, se hicieron trabajos con colectivos en riesgo de exclusión como, por ejemplo, personas sin techo, inmigrantes o población reclusa entre otros. El binomio tercera edad y deporte fue abordado por el 36% de los grupos en el curso 2018-2019 y por el 27,27% en el 2019-2020. Los trabajos dedicados a género y deporte, trabajando específicamente con asociaciones/entidades de mujeres, fueron el 8% en el primer curso analizado y ascendió hasta un 13,63% en el 2019-2020.

La experiencia relativa a la asignatura de cuarto curso Prácticas Académicas Externas, muestra los siguientes resultados.

En el curso 2017-2018, el 14,84% del alumnado decidió voluntariamente elegir sus prácticas realizando proyectos de ApS, teniendo el 12,6% del total de las plazas ofertadas para poder llevar a cabo su elección. Estas plazas fueron ofrecidas por el 16,27% de las entidades/instituciones que posibilitan a nuestros estudiantes hacer las prácticas, es decir, este 16,27% son entidades del tercer sector/sector social.

En 2018-2019, los estudiantes que realizaron sus prácticas en proyectos ApS fue el 18,51%, siendo las plazas ofertadas para ellos el 15,86% del total y el porcentaje de entidades del tercer sector/sector social fue el 19,31%.

Por último, en el curso académico 2019-2020, el 20,63% de los alumnos realizó proyectos ApS. Las plazas ofertadas alcanzaron el 19,96% de la oferta a cargo del 17,4% de entidades pertenecientes al tercer sector/sector social.

4. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos se puede observar que en la asignatura de Sociología de la Actividad Física y del Deporte, se aprecia una clara tendencia al trabajo que relaciona deporte e inclusión. Probablemente estos resultados son fruto de un mayor conocimiento o experiencia previa con personas con discapacidad y no así con otros colectivos en riesgo de exclusión con los que también se hicieron trabajos. En cuanto al binomio género y deporte aun habiendo menos trabajos específicos sobre ello, se ha observado que el género ha sido una variable transversal al hablar de inclusión y también de tercera edad.

En palabras de los propios estudiantes destacan que tras la realización de estos “mini-proyectos”, las experiencias realizadas les han permitido desarrollar su pensamiento crítico y adquirir más competencias cívico-sociales tal y como también señalan diversos autores (Sotelino et al. 2019). Igualmente, esta metodología de ApS les ha permitido el desarrollo de empatía y vivir y contrastar realidades sociales en ocasiones muy ajenas y lejanas a ellos.

La tendencia en la asignatura de cuarto curso Prácticas Académicas Externas permite afirmar que cada curso académico las entidades/instituciones del tercer sector/sector social, aumentan la oferta de plazas puesto que aprecian el deporte como una herramienta valiosa para las intervenciones que vienen desarrollando. Asimismo, se ve una tendencia

ascendente en el número de estudiantes que demuestran interés por estos temas viéndose aumentado año a año.

Se puede afirmar dados los resultados de las evaluaciones realizadas por los tutores de los centros de prácticas, así como por el propio alumnado, que la experiencia ha sido altamente satisfactoria siempre siendo evaluada por encima de 4,4 sobre 5.

Esto permite pensar, como el deporte es un vehículo transversal para afrontar los retos de la sociedad actual. Es evidente que, si los futuros profesionales del deporte aprenden a gestionar este fenómeno de una manera adecuada, el deporte puede convertirse en un aliado muy valioso en la consecución de los ODS (Domínguez et al., 2019).

Las experiencias aquí presentadas muestran una clara relación con los ODS 3, 4 y 5 (Miñano, y García Haro, s.f.), tal y como se explica a continuación.

La práctica del deporte y la actividad física mantienen una relación directa con la salud. Así el bienestar y la salud recogidos en el ODS 3 es uno de los que posee un vínculo más estrecho con el deporte. Las experiencias han abordado en ocasiones la relación entre el deporte y la salud de los usuarios.

Igualmente, el deporte puede ser una plataforma idónea para apoyar procesos educativos formales y no formales a lo largo de la vida, espacios donde se han desarrollado los “mini-proyectos” o las prácticas curriculares. Esto nos ayuda a dar respuesta al ODS 4. La educación física y el deporte influye positivamente en el desarrollo mental y físico de las personas ayudando a desarrollar o mejorar también habilidades tales como la concentración, socialización y el liderazgo.

La práctica deportiva puede ser una plataforma de interés para abogar por los derechos de las mujeres y ayudar a mejorar sus habilidades de liderazgo como reclama el ODS 5. Se han planteado experiencias concretas con grupos de mujeres o bien siempre se ha tenido en cuenta el género como una variable a la que prestar especial atención.

5. CONCLUSIONES

Las Universidades deben incorporar todos los ODS de forma transversal en los planes docentes de las titulaciones que imparten, a través de la docencia formal deben dotar a sus estudiantes y egresados del conocimiento y las competencias suficientes para que estos sean agentes del cambio necesario para la implementación de los ODS en la sociedad (Alba Hidalgo et al., 2020). La Universidad de Deusto así lo ha entendido en el grado en CAFyD y el PCEO CAFyD + EP haciendo hincapié en que además de

profesionales competentes sus estudiantes sean ciudadanos comprometidos con la sociedad. El deporte es y seguirá siendo una herramienta versátil y eficaz para promover y cumplir los ODS.

Posibilitar estas experiencias ayuda a que los estudiantes demuestren mayor compromiso con la comunidad dando soluciones a los problemas de manera más racional y creativa (Huda et al., 2017).

En definitiva, el ApS ha favorecido la toma de contacto con realidades desfavorecidas tanto a nivel cognitivo como práctico, a través del desarrollo de la propia ética profesional (Zayas et al., 2019).

Se ha evidenciado que no es habitual encontrar profesionales de la actividad física y del deporte en instituciones/entidades del tercer sector/sector social, pero la experiencia permite afirmar que se posibilita una mayor calidad de vida a sus usuarios mediante el fomento de hábitos de vida saludable con los programas llevados a cabo por el alumnado. Es evidente que estos escenarios han alejado a los estudiantes de su zona de confort, pero les han permitido coger confianza y reforzar su propia autoeficacia tal y como también señalan Khan y VanWynsberghe (2020).

REFERENCIAS

- Alba Hidalgo, D., Benayas Del Álamo, J., y Blanco Portela, N. (2020). *Como evaluar los ODS en las universidades*. REDS
- Celio, C., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of experiential education*, 24(2), 164-181.
- Domínguez Martín, T., Garrido Pascal, P., y Vernet Perna, B. (2019). Deporte, integridad y desarrollo sostenible. La importancia de la integridad en el deporte en la agenda 2030. *Encuentros multidisciplinares*, 21(63).
- Figueras Maz, M., y Ayuso Siart, S. (2018). El compromiso social de la Universidad, un reto “glocal”. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 83-99. <https://doi.org/10.17345/ut.2017.3.1941>
- Huda, M., Jasmi, K.A., Hehsan, A., Shahrill, M., Mustari, M.I., Basiron, B. y Gassama, S.K. (2017). Empowering children with adaptive technology skills: Careful engagement in the digital information age. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 693-708.

- Khan, S.A., y VanWynsbergue, R. (2020). A synthesis of the research on community Service Learning in preservice science teacher education. *Frontiers in Education*, 5, 45. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00045>
- Lorenzo Moledo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania*, 42, 25-38.
- Mackenzie, S.L., Hinchey, D.M., y Cornforth, K.P. (2019). A public health service-learning capstone: ideal for students, academia and community. *Frontiers public health*, 7, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00010>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Colección recursos, 108. Octaedro.
- Miñano, R., y García Haro, M. (coords.) (s.f.). *Dossier REDS. Implementando la agenda 2030 en la Universidad. Casos inspirados de educación para los ODS en las universidades españolas*. REDS/SDSN-Spain.
- Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015. “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. A/RES/70/1, 21 de octubre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). Inclusive education, criticality and social commitment. Teacher innovation and Service-learning within teacher’s initial training. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Sotelino, A., Santos, M.A., y García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. <http://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Villa, A. (ed.). (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Universidad de Deusto.
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. y Gracia Calandín, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

CAPÍTULO 74

COOPERAÇÃO VIRTUAL E ODS NAS UNIVERSIDADES DO ESPAÇO IBERO-AMERICANO. FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO CIBERJORNALISMO

Ainara Larrondo-Ureta, Fernando Zamith, Koldo Meso-Ayerdi y Simón Peña-
Fernández

1. INTRODUÇÃO E INTERESSE DO TEMA

1.1.Contexto do ensino do ciberjornalismo

A pedagogia universitária é um ambiente de convivência que sempre se manteve em constante adaptação. No final da década de 1990, com o advento das primeiras versões dos meios web, o ensino do ciberjornalismo começou a ser introduzido de maneira tímida. Esses estudos sobre ciberjornalismo foram introduzidos inicialmente por meio de disciplinas opcionais ou complementares de caráter geral (Tejedor, 2007). Ao longo do tempo, foram desenvolvidas disciplinas obrigatórias e específicas, no caso da disciplina “Escrita Ciberjornalística” (Universidade do País Basco - UPV / EHU) de que tratamos neste trabalho.

Brasil, Espanha e Portugal têm sido três dos países do espaço ibero-americano que têm demonstrado maior dinamismo no campo do ciberjornalismo, tanto profissionalmente como na investigação e formação (Tarcia e Marinho, 2008; Salaverría, 2011). As rápidas mudanças ocorridas no campo profissional têm levado as disciplinas de ciberjornalismo a apresentarem grande dinamismo e adaptação. Ao nível da metodologia de ensino, são também disciplinas que apresentam um elevado grau ou capacidade de inovação na forma de transferir as suas aprendizagens e competências aos alunos (Fernandes e Larrondo, 2016), para além da simples aplicação de novas tecnologias.

Neste cenário, o objetivo deste artigo é analisar exemplos ou casos específicos sobre a possibilidade de introdução de tarefas que constituem uma inovação para os alunos das disciplinas de ciberjornalismo. Estas iniciativas fazem parte da atividade do grupo de

investigação KZBerri (Gureiker, IT1112-16, Universidade do País Basco), Grupo Especializado em Inovação Didática e novas metodologias de ensino.

Nos últimos anos, as metodologias implementadas pela KZBerri têm-se baseado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP, do inglês Project-Based Learning) para a valorização de competências transversais, tais como: a) trabalho cooperativo, b) autonomia profissional, ou c) criatividade. Esta ABP foi desenvolvida, especificamente, a partir de dois eixos:

1) “internacionalização em casa” - Internationalization at Home (IaH) - (projetos desenvolvidos entre os anos 2015-2019)

2) a perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (projeto a ser desenvolvido durante o ano letivo 2020/2021).

1.2. Competências profissionais num setor de media convergente

Os professores também têm direcionado atividades de ensino em sala de aula para promover competências e habilidades adequadas ao setor profissional. Por sua vez, este setor vem sofrendo modificações desde o início do século XXI, devido à introdução das TIC e à expansão das empresas de media na web. Nesse contexto, surge o consenso sobre a necessidade de aplicar uma lógica de ensino adequada às exigências profissionais. O corpo docente universitário passa, assim, a ter em maior consideração as competências que as empresas exigem dos alunos depois de concluídos os seus estudos: quando os alunos têm consciência de que o que fazem dentro da sala de aula é muito semelhante ao que os espera fora dela, o seu grau de envolvimento tende a ser maior.

Esse debate sobre a necessidade de adequar os programas de ensino aos perfis profissionais polivalentes do ambiente dos novos media tornou-se especialmente intenso na segunda década de 2000 (Bhuiyan, 2010; Deuze, 2008; Tejedor, 2007). Não em vão, é nesta fase que as empresas de comunicação começam a estar imersas em profundos processos de reconversão tecnológica, empresarial e profissional. Estas empresas reconhecem a procura de jornalistas com aptidões para trabalhar conteúdos nos mais diversos meios e em ambientes cooperativos (Larrondo e Peña, 2018).

No início do novo século, à medida que o ciberjornalismo aumentava a sua complexidade como campo profissional (redações convergentes ou integradas, perfis especializados - curador de conteúdo, jornalista de dados, etc.), tornava-se cada vez mais necessário introduzir mudanças para oferecer aos futuros cibercomunicadores recursos

para desenvolver as suas competências sociais e trabalhar os conteúdos do ponto de vista do trabalho colaborativo (produtos multiplataforma, multimédia e transmedia). A atitude favorável a uma cultura profissional menos monomédia e mais de marca, bem como ao trabalho em equipa e à versatilidade, também devia ser, portanto, trabalhada no quadro do ensino do ciberjornalismo (Bor, 2014).

Em linha com as recomendações de vários especialistas (Sierra e Sotelo, 2010), o grupo KZBerri optou por aplicar e testar as estratégias de inovação propostas em cada um dos projetos a pequenos grupos para o trabalho em equipa em ambientes colaborativos, o que tem resultado um fator chave. Os próximos capítulos oferecem uma análise dos objetivos, procedimentos e realizações desses Projetos de Inovação Educativa desenvolvidos na disciplina de "Redação Ciberjornalística" na Universidade do País Basco durante cinco anos.

2. OBJETIVO E MÉTODO

Esta comunicação tem como objetivo descrever três iniciativas pedagógicas desenvolvidas entre 2015 e 2020 na disciplina de “Escrita Ciberjornalística”, lecionada no segundo ano das Licenciaturas em Comunicação (Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas e Comunicação Audiovisual) da Universidade do País Basco. Esses projetos são baseados em metodologias como o método de caso, aprendizagem baseada em problemas e projetos e aprendizagem cooperativa, mas incorporando aprendizagem baseada em inquérito (*inquiry based learning-ibl*) ou na investigação (*research based learning-rbl*). Os dois primeiros projetos assentam na estratégia da chamada “internacionalização em casa”.

O primeiro foi desenvolvido graças à colaboração de professores e alunos da Universidade do País Basco com professores e alunos da Universidade de Mato Grosso do Sul (Brasil). Este projeto foi intitulado “Aprendizagem cooperativa na redação ciberjornalística pela web 2.0: uma experiência Brasil-Euskadi”.

O segundo projeto foi desenvolvido graças à colaboração internacional e virtual entre estas duas universidades e três outras, uma brasileira (Universidade de Piauí) e duas portuguesas (Universidade da Beira Interior e Universidade do Porto).

O terceiro projeto incluído neste trabalho está a ser desenvolvido num contexto académico marcado pela crise do novo coronavírus e pela importância do ensino bimodal (ensino presencial combinado e ensino virtual). Este projeto é desenvolvido integralmente

na Universidade do País Basco e tem como título “Ensinar a comunicar no e para um mundo globalizado. A promoção de competências transversais (CT) e dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) na aprendizagem baseada em projetos empreendedores transmedia”. Embora esteja a ser desenvolvido na Universidade do País Basco, este projeto inclui também ações de internacionalização em casa por parte da equipa de professores envolvida, e não tanto dos alunos. Isso implica praticar as opções de ensino virtual internacional sobre a disciplina e o tema do projeto em outras universidades europeias e do outro lado do Atlântico.

Todos os projetos citados contaram com diferentes ferramentas de avaliação, como pesquisas com alunos das universidades e disciplinas participantes, bem como grupos de discussão com alunos e relatórios de alunos e professores.

A análise dos conteúdos ou produtos desenvolvidos em cada projeto pelos grupos de alunos também foi tida em conta na avaliação do nível de interesse das metodologias implementadas na concretização das competências das disciplinas de ciberjornalismo, tanto aquelas de natureza específica (escrita de conteúdos atuais na web a partir da utilização de diferentes modalidades - reportagens, notícias, crónicas, etc. - e diferentes formatos - texto, áudio, vídeo, etc.) como de carácter transversal (trabalho colaborativo, autonomia profissional, empreendedorismo e inovação).

3. ANÁLISE DE CASOS DE INOVAÇÃO DOCENTE NO CIBERJORNALISMO

O plano de trabalho prático da disciplina "Escrita Ciberjornalística" baseia-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP/PBL) a partir do desenvolvimento de macro-projetos multimédia interativos que tendem a adotar, principalmente, a forma de ciber-relatórios e web-docs. Esta disciplina usa ferramentas gratuitas de criação na web (serviços de blogs, desenvolvimento de sites como Wix, Shorthand, etc.) para dar forma a essas produções. Estes produtos tornam-se na prática um conjunto de produtos de natureza textual (notícias, reportagens, crónicas, artigos de opinião), visuais, audiovisuais e sonoros (notícias em vídeo, notícias textuais, galerias fotográficas, infografias, textos de opinião, etc.).

Essa abordagem didática coloca os alunos diante de várias tarefas ou problemas: por um lado, o planeamento dos conteúdos, ou seja, avaliar o tipo de peça a ser elaborada para ser incluída em cada superprodução informativa (notícias e crónicas hipermédia, vídeo-notícias, áudios complementares, infografias simples, textos de opinião, galerias

de fotos, etc.); também devem ser considerados os recursos humanos disponíveis para o trabalho (número de alunos, distribuição de tarefas e coordenação, etc.); fontes e materiais disponíveis também devem ser considerados; finalmente, e de um ponto de vista mais geral, deve-se tentar sempre rentabilizar a produção em termos de tempo e esforço. Nesse sentido, a disciplina procura transferir para a sala de aula as rotinas profissionais das redações de media online envolvidas na produção de conteúdo atual.

Em suma, trata-se de os alunos interiorizarem o tipo de planeamento específico que os projetos de conteúdo online exigem, os ritmos de trabalho que isso acarreta, bem como as responsabilidades ou competências do ciberjornalista como criador e gestor de conteúdos multiplataforma, sem esquecer a importância de estar atento à atividade das fontes online, à resposta e reações dos utilizadores às informações, bem como a necessidade de colaborar com outros jornalistas do mesmo ou de outros meios.

Esta Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) enquadra-se bem na perspetiva da Internacionalização em Casa (Beelen e Jones, 2015) e na promoção de níveis complexos de interatividade em sala de aula, visando a produção cooperativa de tipo virtual (Wächter, 2002) e internacional. Da mesma forma, permite implementar a perspetiva social a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

3.1. Internacionalização em casa

Apesar da sua relativa novidade, o conceito de “internacionalização em casa”, de origem anglo-saxónica (Internationalisation at Home - IaH), evidencia um interesse crescente no campo académico (Beelen e Jones, 2015; Ishikura, 2015). Esta expressão refere-se à possibilidade de o estudante universitário viver uma experiência internacional de formação sem ter de participar num programa de mobilidade. É uma experiência de ensino-aprendizagem inovadora que permite promover a interculturalidade a partir de diferentes estratégias, para além da aprendizagem tradicional de línguas estrangeiras ou do multilinguismo.

O projeto de inovação educacional que este trabalho examina tenta determinar se, como ocorre em campos estritamente profissionais (por meio de consórcios colaborativos entre associações jornalísticas de diferentes países), o ensino do ciberjornalismo também pode convergir hoje a nível internacional e em que aspetos nas universidades de Espanha, Portugal e América.

Na primeira fase, o projeto foi desenvolvido sob o título "Aprendizagem cooperativa na escrita ciberjornalística pela web 2.0: uma experiência Brasil-Euskadi" e contou com a colaboração do professor Gerson Luiz Martins, responsável na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs), Brasil, da disciplina "Laboratório de Ciberjornalismo I".

Especificamente, este projeto assentou em duas hipóteses ou premissas: segundo a primeira, a publicação pelos alunos dos trabalhos que elaboraram com ferramentas próprias da web 2.0 numa plataforma amplamente divulgada motiva os alunos a investir numa maior dedicação ao processo de preparação das informações, e reforça a sua preocupação com a qualidade do conteúdo. De acordo com a segunda hipótese, as experiências internacionais de aprendizagem cooperativa não só permitem expandir o quadro de aprendizagem colaborativa para outros locais, mas também favorecem a vivência da interação com o público, o que constitui um dos elementos-chave do novo paradigma comunicativo.

O principal objetivo deste projeto, portanto, consistiu em promover a aprendizagem ativa e cooperativa em disciplinas equivalentes do plano de estudos: "Escrita de Ciberjornalismo" e "Laboratório de Ciberjornalismo I".

Para tal, em grupos de 4-5 alunos, os alunos de cada disciplina desenvolveram os projetos multimédia na forma de relatórios e webdocs habituais dos conteúdos práticos. No final do semestre e depois de publicados todos os projetos, o corpo docente selecionou os três melhores trabalhos de cada uma das disciplinas para submetê-los à avaliação dos seus colegas do outro lado do Atlântico, através das ferramentas da web 2.0 (Facebook, Twitter, Instagram ...). Com o objetivo de unificar, orientar e facilitar a avaliação que os alunos iriam fazer do trabalho dos seus colegas, foi elaborada uma rubrica para avaliação dos projetos, nas categorias de avaliação "muito / bastante / pouco / nada".

Nessa fase, a análise da experiência utilizou inquéritos de opinião dos alunos participantes e análise de conteúdo das suas interações. Os resultados obtidos nos inquéritos de final de curso evidenciaram a necessidade de fomentar um maior contacto e interação em tempo real entre os alunos dos dois lados do Atlântico. Da mesma forma, apontaram a necessidade de corrigir aspetos problemáticos ou impeditivos, como o idioma (português e espanhol) e, em geral, a necessidade de aumentar ou intensificar o envolvimento dos alunos.

Esta experiência do Projeto de Inovação Educativa (PIE) incentivou a propor a continuação do projeto numa fase posterior (2017-2019) com o título de "Aprendizagem cooperativa virtual na escrita ciberjornalística. Uma experiência Brasil-Portugal-País

Basco”. O principal objetivo deste segundo projeto foi examinar em que medida os alunos seriam capazes de encontrar soluções para desafios profissionais importantes para os jornalistas, como o trabalho colaborativo e a internacionalização.

Como no projeto anterior, também neste foi mantida a estrutura de “grupos de trabalho” ou equipes de redação que simulavam empresas reais de media, embora para a segunda fase do projeto se tivesse considerado um nível de complexidade maior. Enquanto na primeira fase os grupos de trabalho eram formados por alunos da mesma universidade, de Mato Grosso do Sul e do País Basco, na segunda fase foram criados cinco grupos de trabalho internacionais, ou seja, cada um deles integrado por corpo discente das cinco universidades participantes no projeto (Tabela 1). A língua comum de trabalho foi o inglês.

Tabela 1.

Universidades e disciplinas participantes

Universidade	Disciplina
MATO GROSSO DO SUL (UFMGs) Brasil	Laboratório de Ciberjornalismo
PIAUÍ (UFPI) Brasil	Webjornalismo Avançado
COVILHÃ (UBI) Portugal	Webjornalismo
PORTO (UP) Portugal	Técnicas de Expressão Jornalística Online II
PAÍS BASCO (UPV/EHU) Espanha	Redacción Ciberperiodística

No contexto do ano letivo 2019/2020, as cinco equipas produziram os projetos e os docentes participantes no projeto recolheram os resultados desta experiência pedagógica. Para isso, foram utilizados grupos de discussão com alunos das respetivas universidades e encontros entre professores e entre alunos e professores. A análise deste segundo PIE também se apoiou nos resultados obtidos nas observações participantes em sala de aula pelos professores e nos relatórios elaborados por eles com base nas referidas observações e na própria experiência no projeto. Em relação aos resultados do projeto, dos cinco trabalhos colaborativos iniciados, três conseguiram superar as dificuldades apontadas e seguir em frente: “The Secrets of Our Country”, “A long way to go” e “Euthanasia: the dilemma of current democracies”.

Como aspetos positivos da estratégia de inovação aplicada, cabe destacar a prática da língua inglesa, a realização de uma atividade prática docente com uma perspetiva diferente e o conhecimento de outras culturas de trabalho noutras universidades (Larrondo et al., 2019).

3.2. Competências transversais através de projetos transmedia sobre ODS

A segunda iniciativa descrita neste artigo foi concretizada por meio do projeto de inovação educativa do grupo KZBerri, intitulado “Ensinando a comunicar num e para um mundo globalizado. A promoção das competências transversais (CT) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na aprendizagem baseada em projetos empresariais transmedia”. Este projeto está a ser desenvolvido no corrente ano letivo 2020/2021 também no âmbito da disciplina de “Escrita Ciberjornalística”.

As histórias transmedia mostram cada vez mais o seu impulso no campo do jornalismo e da não ficção (Ford, 2007; Delaney, 2011; Moloney, 2011; Porto e Flores, 2012), independentemente do facto de hoje obterem o seu máximo desenvolvimento no mundo do entretenimento e da ficção. Diversos autores têm destacado as implicações da experiência transmedia nesse sentido, analisando-a do ponto de vista social e cultural, para além da tecnologia (Irigaray e Lovato, 2015). Não é de se surpreender que o transmedia reflita diferentes formas de assimilar o conteúdo a partir das particularidades de cada meio e dos públicos. Na mesma linha, é possível pensar que o transmedia aplicado ao ensino de jornalismo permite que o aluno trabalhe de forma conjunta e coordenada com diferentes formatos e formas de trabalhar a informação, o que é de grande interesse para a sua aprendizagem como comunicador.

A partir das possibilidades atuais do transmedia de entreter ou relatar acontecimentos, as produções apoiadas nesta fórmula mostram a sua capacidade de resgatar valores como o interesse humano e a criatividade, atraindo o interesse de grande parte do público e reorientando as atividades dos media, especialmente de serviços públicos de rádio e televisão. As fórmulas transmedia também podem funcionar como um termómetro do nível de desenvolvimento da integração alcançado nas empresas de comunicação entre meios, redação e conteúdo, uma vez que foi demonstrado que grande parte das iniciativas transmedia atuais são desenvolvidas em ambientes que desenvolveram iniciativas convergentes com maior ou menor nível de desenvolvimento e sucesso.

O projeto proposto considera todos os temas relacionados com os dezassete ODS. A incorporação dos ODS visa aprimorar o processo ensino-aprendizagem, transmitindo aos alunos não apenas conhecimentos, mas também atitudes (por exemplo, pró-atividade), principalmente num contexto académico marcado pela pandemia do novo coronavírus.

Os primeiros resultados obtidos no projeto indicam que os alunos participantes integraram conteúdos processuais e atitudinais (trabalho cooperativo, liderança, motivação, capacidade de trabalho, responsabilidade social, etc.) ligados a competências transversais como a *Gestão da informação e cidadania digital* (pesquisa de tópicos, organização da informação jornalística web em secções e subsecções, gestão da interação com o público-cidadão, etc.); a *Ética e responsabilidade profissional* (pesquisa de questões distantes dos interesses institucionais e governamentais; responsabilidade pelo impacto dos conteúdos gerados, tratamento ético, perspectivas profundas e ricas, etc.); ou o *Compromisso social* (serviço jornalístico e temas de interesse para melhorar a vida dos cidadãos; interesse nas interações com os cidadãos, etc.). Estas CT estão relacionadas com a necessidade de transmitir aos alunos em sala de aula a importância de tratar e realizar uma cobertura de um ponto de vista inovador e criativo sobre temas de interesse humano e social (no caso dos ODS), para além da aparente atratividade dos temas mais superficiais e sensacionalistas.

4. CONCLUSÕES

Os projetos educativos descritos neste trabalho colocam em discussão a necessidade de continuar a investigar a pedagogia da cibercomunicação para aprimorar a oferta curricular, em consonância com a mudança do perfil do comunicador na era dos media online. A avaliação das experiências descritas permite destacar aspetos positivos e negativos. Um dos primeiros sucessos observados foi a sua utilidade como estratégia de ensino baseada nos princípios da criatividade, qualidade, competência e colaboração, característicos do ensino universitário do século XXI, assente na filosofia do "aprender fazendo", que permite um ótimo uso dos recursos e plataformas da Internet.

Nos projetos apoiados em cooperação interuniversitária virtual (2015-2019), foi demonstrado que os alunos podem adquirir conhecimentos sobre ciberjornalismo e criação de produtos de informação avançada em ambientes que simulam uma redação, mas que são simuladores para algo mais, isto é, por permitir ao corpo discente viver uma experiência de “internacionalização em casa”.

Da mesma forma, estes projetos conseguiram um maior envolvimento dos alunos no desenvolvimento dos produtos que estavam a construir de forma cooperativa (atenção constante às plataformas de coordenação - WhatsApp, Google Drive, Skype, etc.). A necessidade de apoiar toda a atividade numa coordenação horizontal intensa (típica de

cada grupo de participantes, alunos e professores) e vertical (professores e alunos) também favoreceu uma relação e comunicação mais estreita, aproximando a figura do professor dos alunos. Outra vantagem óbvia é a obtenção de uma estrutura de feedback e avaliação menos rígida e hierárquica, na qual as competências internacionais ou interculturais são integradas no currículo do aluno.

Quanto aos aspetos mais negativos, referem-se à necessidade de cooperar, dialogar e gerar produtos jornalísticos (reportagens transmedia, cobertura em profundidade, etc.) numa língua comum a todas as universidades, mas diferente da usual (o inglês). Outra desvantagem desta metodologia de trabalho foi a utilização que alguns alunos faziam de plataformas de trabalho como o WhatsApp, utilizadas em alguns casos para temas e questões distantes dos respetivos projetos. Embora ainda em andamento, o projeto apoiado pelo trabalho com os ODS (2020/2021) já começa a mostrar as vantagens de combinar a aprendizagem instrumental e os géneros online com a reflexão crítica sobre a importância de promover projetos de comunicação com uma perspetiva social, não só de forma específica, mas também transversal, transferindo para a informação ciberjornalística multimédia perspetivas ambientais, de género, de justiça social e ética, etc..

Em suma, os projetos considerados permitem evidenciar o verdadeiro valor da coordenação virtual e presencial nos processos de ensino-aprendizagem nesta área, nomeadamente em tempos de pandemia global, como a gerada pela Covid-19. Esta coordenação virtual e presencial também apresenta uma dupla faceta (positiva e negativa) que deve ser levada em consideração no desenho de estratégias de aprendizagem baseadas neste recurso dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Beelen, J.; Jones, E. (2015). “Redefining Internationalization at Home”. En: Curaj, A. (Ed.). *The European Higher Education Area*. Cham: Springer, pp. 59-72.
- Bhuiyan, S. I. (2010). Teaching media convergence and its challenges. *Asia Pacific Media Educator*, 20.
- Bor, S.E. (2014). Teaching social media journalism: Challenges and opportunities for future curriculum design. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, 243–255. <https://doi.org/10.1177/1077695814531767>

- Carvalho, K. et al (2014). Collaborative Learning in Digital Journalism. *Brazilian Journalism Research*, 10(1), 238-259.
- Crowther, P. et al (2001). Internationalisation at home: A position paper. Amsterdam: EAIE.
- De Wit, H. & Leask, B. (2017). Preparing global citizenry, implications for curriculum. GUNI, Higher Education in the World 6; Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. Barcelona: GUNI-ACUP.
- Deuze, M. (2008). Journalism Education in an Era of Globalization. In: Löffelholz, M.; Weaver, D. (orgs.). *Global Journalism Research: theories, methods, findings, future*, 267-281. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Fernandes, J., & Larrondo, A. (2016). Estratégias de formação dos ciberjornalistas no contexto das redações convergentes e 2.0: a simulação de ambientes profissionais através de ID126 (Brasil) e RedaCCiber (Espanha). *Opción*, 32(80), 36-65.
- Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
- Irigaray, F.; & Lovato, A. (eds.) (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Ishikura, Y. (2015). Realizing Internationalization at Home through English-Medium Courses at a Japanese University: Strategies to Maximize Student Learning. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 11-28. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i1.237>
- Larrondo, A., & Peña, S. (2018). Keeping pace with journalism training in the age of social media and convergence: How worthwhile is it to teach online skills?. *Journalism*, 19(6), 877-891. <https://doi.org/10.1177/1464884917743174>
- Larrondo, A. , Peña, S., & Fernandes Teixeira, J. (2020b). Online journalism teaching and learning processes beyond the classroom and the university: experiences in international virtual collaboration on multimedia projects. *Journalism & Mass Communication Educator*. <https://doi.org/10.1177/1077695820916620>
- Moody, M., & Burleson, C. (2013). Using Service- Based, Collaborative Teaching in Journalism Courses. *Teaching Journalism and Mass Communication*, 3(2).
- Salaverría, Ramón (2011). Online journalism meets the university: ideas for teaching and research. *Brazilian Journalism Research*, 7(2). <https://doi.org/10.25200/BJR.v7n2.2011.356>

- Sierra, J. y Sotelo, J. (coord.). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua, pp. 36-43.
- Tárcia, L.; Marinho, S. P. (2008). Challenges and New Ways of Teaching Journalism in Times of Media Convergence. *Brazilian Journalism Research*, 4(2), 25-53
- Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social.
- Wächter, Bernd (ed.) (2002). *The virtual challenge to international cooperation in higher education. A Project of the Academic Cooperation Association*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.

CAPÍTULO 75

DISEÑO DE RECURSOS DIGITALES A TRAVÉS DE VIDEOS 360° PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ORGANIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE OBRAS

Antonio Jesús Aguilar Aguilera y María Luisa de la Hoz Torres

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las ciudades constituyen las unidades territoriales de más rápido crecimiento. Se estima que el 65% de la población mundial vivirá en ciudades u otros centros urbanos en 2050 (Naciones Unidas, 2018). Esta tendencia requiere el desarrollo de nuevas áreas urbanas y la construcción de nuevos edificios e infraestructuras. Lograr que la rápida urbanización se desarrolle de forma sostenible, evitando empeorar la contaminación del aire y el crecimiento urbano incontrolado, es uno de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual. Este reto ha sido recogido en los Objetivo de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), concretamente el *ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles*, en el que se establece como meta alcanzar que los núcleos urbanos sean inclusivos, seguro, resilientes y sostenibles (Naciones Unidas ODS 11, s. f.); y el *ODS 9 Industria, innovación e infraestructuras*, en el que se establece como meta desarrollar infraestructuras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad (Naciones Unidas ODS 9, s. f.).

El sector de la construcción tiene un papel clave en este contexto, proporcionando los recursos que demanda la sociedad para su desarrollo y propiciando la disminución de las desigualdades a través de la construcción sostenible (Junta de Andalucía, 2015). Sin embargo, las actividades productivas del sector de la construcción tienen un gran impacto en las zonas urbanas. Las actividades se caracterizan por generar numerosos inconvenientes en las áreas próximas a los puntos de ejecución de las obras y pueden afectar a un alto porcentaje de la población. Entre los inconvenientes más enumerados en la literatura científica podemos encontrar (Couto & Couto, 2007; Flores et al., 2015):

- Producción de residuos de naturaleza variada.
- Residuos en las calles.

- Producción de polvo y emisión de partículas: excavación, manipulación de áridos y conglomerantes, corte, polvo por tránsito de maquinaria, descargas de materiales y residuos, etc.
- Daño de los sistemas de conducciones públicas.
- Impacto visual.
- Ruido de maquinaria: excavadoras, camiones, grúas, maquinaria rompedora y cortadora, señalizaciones acústicas continuas, etc.
- Incremento del volumen del tráfico.
- Ocupación de vía pública.
- Daño del mobiliario público.

Además, a diferencia de otros sectores económicos, el sector de la construcción es único en el sentido de que el proyecto, emplazamiento y recursos empleados en la construcción de cada edificio son diferentes. Este hecho condiciona la organización temporal, la coordinación de múltiples actividades y la productividad (Carrascosa Martínez et al., 2012). Estas características requieren que sea necesario realizar un complejo análisis del impacto del proceso constructivo en las inmediaciones del emplazamiento de la obra. El análisis particular del emplazamiento de cada obra y las actividades a ejecutar es decisivo para identificar los puntos críticos de la ejecución del proyecto. Su análisis permite asegurar que el proceso sea más sostenible y seguro, minimizando los riesgos y el impacto de la implantación.

En España, la figura del Graduado en Edificación o Arquitecto Técnico es clave en el análisis y planificación de estos procesos. El Grado en Edificación capacita a los profesionales como agentes claves en el diseño y desarrollo de los procesos en las obras de construcción. Entre sus competencias profesionales, establecidas en la Ley 38/1999 (1999) de Ordenación de la Edificación y en la Ley 12/1986 (1986) de Atribución de competencias a los Arquitectos e Ingenieros Técnicos, se encuentra la dirección de ejecución de obras de edificación y la gestión global del proceso inmobiliario. La adquisición de competencias en planificación, programación, organización y control de obras de edificación en su conjunto es vital para su futuro desempeño profesional. Mejorar la calidad de los recursos docentes para contribuir al desarrollo de dichas competencias, reduciendo a su vez el desajuste educativo entre la formación impartida en el grado universitario y el empleo que desempeñarán los futuros graduados, supone un desafío (Rahona-López & Pérez-Esparrells, 2013). La falta de prácticas externas destacan

como uno de los desajustes educativos percibidos por los egresados que trabajan como jefe de obra (Fuentes-del-Burgo & Navarro-Astor, 2015). Ante lo que proponen: i) aumentar y diversificar el tipo de prácticas en obra, ii) realizar visitas de obra a nivel de asignaturas y iii) potenciar las estancias de trabajo de prácticas en obra (Fuentes-del-Burgo & Navarro-Astor, 2015).

Sin embargo, la posibilidad de implementar en la actualidad modalidades organizativas como prácticas externas de visitas a obra se ve limitado por la situación de emergencia derivada del COVID-19. No obstante, el avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación proporciona herramientas que pueden implementarse en la educación universitaria. Estas herramientas permiten acercar la experiencia de realizar prácticas externas a través de recursos digitales. La tecnología digital proporciona acceso a recursos que se extienden más allá de los límites del aula, al tiempo que ofrece oportunidades para el aprendizaje y acceso a nuevos escenarios (O Halloran et al., 2018). A diferencia de un enfoque tradicional, el uso de las nuevas herramientas digitales permite al alumnado visualizar un entorno virtual como en la vida real. Estos recursos hacen posible relaciones perceptivas entre el usuario y su entorno a través de simulaciones de alto realismo basadas en tecnologías de Realidad Virtual (en adelante RV) o Realidad Aumentada (en adelante, RA). Entre los diferentes recursos digitales, la RV es una de las herramientas tecnológicas emergentes con tendencia al alza en el ámbito educativo (Aznar Díaz et al., 2018). La RV ha sido utilizada ampliamente en entornos formativos de diferentes áreas del conocimiento, destacando: informática, ingeniería y medicina (Friess et al., 2016; Vergara et al., 2017). Principalmente, en el área de ingeniería se ha utilizado para la creación de laboratorios virtuales 3D (Vergara et al., 2016; Vergara et al., 2014), el diseño y simulación de proyectos (Crespo et al., 2015; Sampaio, 2012) y la comprensión de diferentes conceptos abstractos (Flanders & Kavanagh, 2015; Ki, 2011).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es desarrollar e implementar recursos digitales basados en RV que contribuyan a la adquisición de competencias en organización y programación de obras. Los recursos generados tienen como finalidad constituirse como nuevos soportes de transmisión de conocimiento, implementados en la plataforma docente PRADO (Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia) de la Universidad de Granada, eliminando las barreras espacio-temporales ligadas a la docencia online. A partir de este objetivo principal, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar el acceso a escenarios reales de ejecución de obra, permitiendo así acercar a los estudiantes a su futuro escenario laboral.
- Eliminar barreras espacio-temporales de acceso a dichos escenarios, facilitando que el alumnado pueda acceder a los recursos de forma ubicua y en cualquier momento.
- Incorporar el análisis de problemas locales de obras reales, mejorando así la contextualización de la enseñanza y su funcionalidad.
- Sensibilizar a los estudiantes de los impactos generados por la ejecución de las obras en las zonas urbanas. Así como la importancia de su papel como profesionales en la gestión de estos procesos para garantizar la sostenibilidad de los mismos.

El trabajo que se presenta forma parte de la primera fase del Proyecto de Innovación Docente PID-BII 20-33 dedicado al diseño de entornos virtuales para el desarrollo de clases prácticas y seminarios en la temática de sostenibilidad ambiental en la Universidad de Granada.

2. MÉTODO

En el presente trabajo, el proceso de diseño de los recursos digitales está impulsado por el objetivo de proporcionar una inmersión en escenarios realistas de ejecución de obras de construcción. El desarrollo de recursos diseñados mediante RV proporciona un aprendizaje experimental y significativo, ubicando al estudiante en el centro de la acción y haciéndolo partícipe de lo que ocurre a su alrededor en un entorno virtual (Aznar Díaz et al., 2018).

Entre los diferentes recursos que pueden generarse de RV con esta finalidad se encuentran los videos 360°. Este tipo de videos ofrece nuevas características para comunicar y ver el contenido. El recurso es elaborado a partir de un video inmersivo que permite al espectador mirar a su alrededor en todas las direcciones, proporcionando diferentes opciones y control sobre lo que ven.

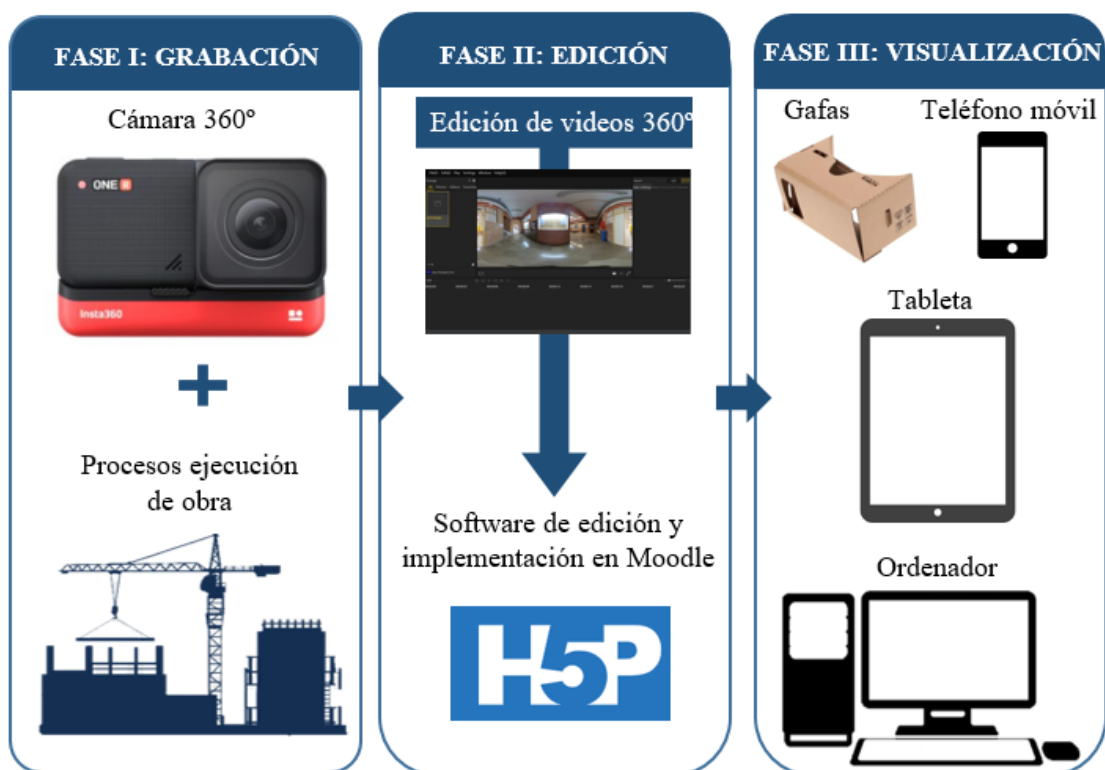
Los videos 360° son grabados con una cámara esférica que permite capturar la imagen en todas las direcciones al mismo tiempo. Durante la posterior reproducción del video, los usuarios pueden interactuar con el video dirigiendo la vista en cualquier dirección, lo que proporciona la sensación de presencia e inmersión en el escenario digital

(Hebbel-Seeger, 2017). El recurso puede utilizarse en un dispositivo de RV de bajo costo como unas gafas de cartón y un teléfono móvil compatible, o dispositivos *hardware* especializados como los dispositivos *Oculus Go*, *Gear VR* o *Oculus Quest* (Hillmann, 2019). Sin embargo, el uso de este tipo de recursos no se limita a estos dispositivos, pudiendo el usuario acceder a su contenido a través de un ordenador, un teléfono móvil o una tableta.

El proceso de elaboración de los recursos ha sido diseñado en diferentes fases (ver Fig. 1). Las fases consecutivas tienen como objetivo hacer frente a los desafíos técnicos y de diseño de los recursos, así como establecer la metodología de creación y edición de los mismos. El marco metodológico se basa en el uso de recursos elaborados a partir de videos 360° para proporcionar un medio de interacción entre el usuario y los escenarios digitales.

Figura 1.

Fases de elaboración de los recursos



La *Fase I: Grabación* incluye los pasos para la adquisición de los datos que serán el contenido de los recursos. En primer lugar, es necesario realizar la búsqueda de diferentes escenarios donde se desarrollan procesos de ejecución de obras y obtener el permiso para

la grabación en dichas ubicaciones. Una vez obtenido el visto bueno de los responsables, es necesario diseñar los itinerarios e identificar los puntos clave de grabación a partir del análisis de la fase de ejecución de la obra y sus características. Para la grabación de los videos 360° se ha utilizado la cámara *Insta360 One R*. Este equipo permite grabar audio a la vez que el video, permitiendo así aumentar el nivel de inmersión en el escenario digital y proporcionar una experiencia más realista.

En la *Fase II: Edición* se editan las imágenes y videos obtenidos en la Fase I. Para crear los diferentes recursos se descargan los datos con el software *Insta 360 Studio* y se utiliza un enfoque ambiental panorámico para exportarlos en formato imagen o video. A partir de los archivos exportados, la aplicación H5P es utilizada para editar los recursos. Esta aplicación permite incluir en el video paradas (focalizando puntos de vista claves del recorrido), preguntas, imágenes, enlace a recursos externos, etc. La implementación de los recursos en PRADO permite que el alumnado tenga acceso a los recursos de forma ubicua y en cualquier momento, eliminando barreras espacio-temporales ligadas a las limitaciones de acceso a los diferentes escenarios de obra.

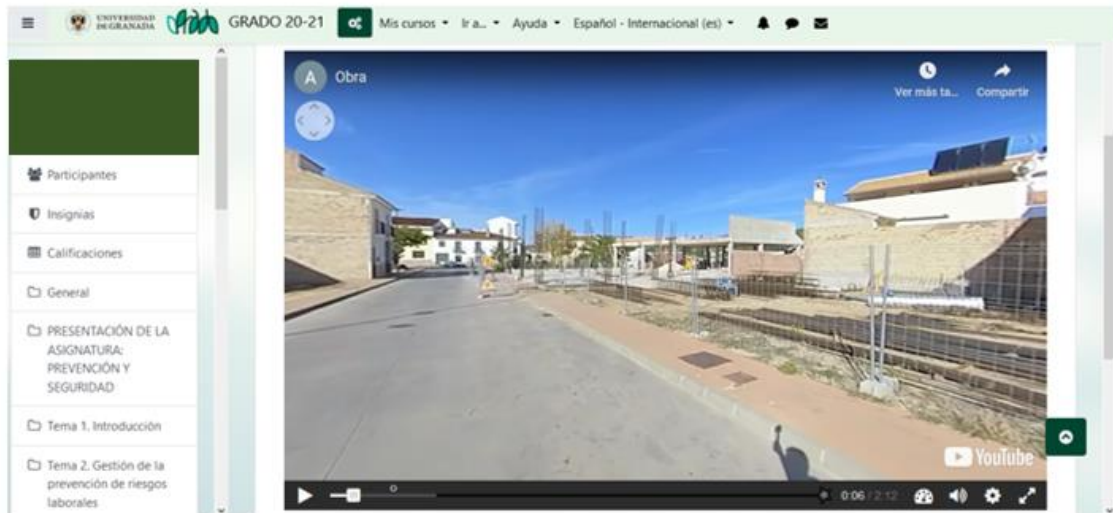
En la *Fase III: Visualización* los recursos generados son visualizados y evaluados. La visualización de los recursos puede realizarse con diferentes dispositivos (como la *Cardboard* de cartón de Google y un teléfono móvil, u otros como tableta u ordenador). En esta fase se eliminan errores producidos en el proceso de edición, garantizando un nivel de calidad previo a la visualización por parte del alumnado.

3. RESULTADOS

Tal y como se ha definido en el apartado anterior, los recursos han sido grabados y editados en diferentes ubicaciones donde se estaban desarrollando procesos de ejecución de obras. Las siguientes figuras muestran un ejemplo de los videos generados. En la Fig. 2 se muestra un recurso que analiza la implantación de una obra que se encuentra en fase de estructuras. El recurso ha sido integrado en la plataforma Moodle PRADO.

Figura 2.

Recurso video 360° implementado en PRADO.



En la Fig. 3 se muestra cómo aparece un recurso interactivo integrado en un video 360°. Para la inclusión de una pregunta se debe configurar una parada en el video y establecer un punto focal de interés. Al pinchar con el cursor sobre la pregunta, se despliega el enunciado y el estudiante debe responder a la pregunta para que se reanude el video.

Figura 3.

Recurso interactivo pregunta integrado en un video 360°.



4. DISCUSIÓN

Los recursos diseñados en el presente trabajo permiten acercar al aula escenarios inaccesibles para el alumnado. Su implementación elimina barreras espacio-temporales y aproxima futuros escenarios profesionales de los estudiantes en un contexto formativo. Las restricciones de acceso de los estudiantes a escenarios de ejecución de obras (como consecuencia de los múltiples riesgos en obra y del estado de alarma originado por el COVID-19), han sido solventadas por medio del diseño de escenarios virtuales inmersivos con videos 360°. Estos recursos permiten analizar escenarios reales de ejecución de obras, aplicando el conocimiento teórico adquirido en la asignatura a casos de estudio reales, mejorando así la contextualización de la asignatura y su funcionalidad. El análisis de escenarios reales permite que el alumnado perciba el contenido desarrollado en la asignatura como conocimiento relevante que aplicará en su futuro profesional, motivando su participación e implicación en el proceso de aprendizaje.

La edición de los recursos a través de videos 360° ha facilitado la creación de nuevos formatos de transferencia de conocimiento. Esta metodología se ha seleccionado porque requiere el consumo de menos tiempo y recursos que realizarlo a través de programas informáticos de diseño digital.

La elaboración de escenarios 3D digitales realistas a través de software es un proceso con alto consumo de tiempo y de recursos. Sin embargo, desarrollar los escenarios utilizando videos 360° permite ofrecer un contenido realista que no requiere su generación a través de programas informáticos, reduciendo en gran medida el consumo de tiempo que el proceso requiere. Además, la incorporación de recursos interactivos (como por ejemplo preguntas, imágenes y enlaces externos) hace de los recursos unos nuevos instrumentos de transferencia de conocimiento, proporcionando nuevas formas de comunicar, interactuar y compartir información.

Por otro lado, la visualización e interacción con los escenarios de implantación de obras reales permite que el alumnado analice los múltiples impactos de las mismas con las zonas urbanas cercanas, contribuyendo al desarrollo de competencias en organización y programación de obras. Dotar al alumnado de recursos que contribuyan al desarrollo de dichas competencias es clave para su futuro desempeño profesional. El graduado en edificación es un profesional fundamental en la sociedad actual, siendo su actividad clave para afrontar los desafíos de los ODS en las ciudades. La adquisición de dichas competencias contribuirá a que en su futura actividad profesional puedan garantizar que

los procesos sean más sostenibles y seguros, minimizando los riesgos y el impacto en las áreas urbanas cercanas.

Los recursos docentes generados serán incorporados en la asignatura de “Organización y programación de obras” y “Prevención y Seguridad” del Grado en Edificación de la Universidad de Granada. La interacción del alumnado con los recursos será evaluada y se utilizará para adaptar y mejorar los recursos a las necesidades detectadas.

5. CONCLUSIONES

Los recursos diseñados a partir de videos 360° permiten aproximar escenarios reales a las aulas. Proporcionar recursos que contribuyan al desarrollo de competencias en organización, programación y sostenibilidad de obras a los estudiantes de Grado en Edificación es fundamental para su futuro desempeño profesional. La experiencia de visualización de estos escenarios contribuye a la aplicación del conocimiento adquirido en el aula al análisis de casos de estudio de reales. La futura incorporación de los recursos en asignaturas del Grado en Edificación permitirá evaluar la interacción del alumnado con los recursos y su operatividad.

REFERENCIAS

- Aznar Díaz, I., Romero-Rodríguez, J. M., & Rodríguez-García, A. M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Carrascosa Martínez, J. M., Durán Álvarez, J., Martínez Aires, M. D., Martínez Rojas, M., & Martínez Rueda, M. (2012). *Organización y Programación en edificación* (2ª Ed.).
- Couto, J. P., & Couto, A. (2007). *Construction sites environment management: establishing measures to mitigate the noise and waste impact*. Sustainable Construction, Materials and Practices Portugal SB07, 56-62.
- Crespo, R., García, R., & Quiroz, S. (2015). Virtual reality application for simulation and off-line programming of the mitsubishi movemaster RV-M1 robot integrated with

- the oculus rift to improve students training. *Procedia Computer Science*, 75, 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.226>
- Flanders, M., & Kavanagh, R. C. (2015). Build-A-Robot: Using virtual reality to visualize the Denavit–Hartenberg parameters. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(6), 846-853. <https://doi.org/10.1002/cae.21656>
- Flores, V., Martín-del-Río, J., Blasco-López, F.-J., & Alejandre, F. (2015). Análisis de impactos ambientales producidos durante la fase de ejecución en edificación: operaciones de limpieza y recuperación de aguas de lavado de hormigones en España. *Informes de la Construcción*, 67(538), 22.
- Friess, D. A., Oliver, G. J., Quak, M. S., & Lau, A. Y. (2016). Incorporating “virtual” and “real world” field trips into introductory geography modules. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1174818>
- Fuentes-del-Burgo, J., & Navarro-Astor, E. (2015). Propuestas para reducir los desajustes educativos percibidos: Visión de arquitectos técnicos e ingenieros de edificación que trabajan como jefe de obra. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 8(3), 114-134.
- Hebbel-Seeger, A. (2017). 360 degrees video and VR for training and marketing within sports. *Athens Journal of Sports*, 4(4), 243-261.
- Hillmann, C. (2019). Comparing the Gear VR, Oculus Go, and Oculus Quest. In *Unreal for Mobile and Standalone VR*. 141-167. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4842-4360-2_5
- Junta de Andalucía (2015). *Construcción sostenible en Andalucía. Plan Integral de Fomento para el Sector de la Construcción y Rehabilitación Sostenible de Andalucía*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan_Integral_Construccion_Sostenible_Andalucia.pdf.
- Ki, J. S. (2011). Interactive training simulator for aerial working platform in a virtual environment. *Computer Applications in Engineering Education*, 19(4), 733-738. <https://doi.org/10.1002/cae.20358>
- Ley 12/1986 (1986), de 1 de abril, sobre regulación de la atribuciones profesionales de los Arquitectos e Ingenieros técnicos Boletín Oficial del Estado núm. 79 de 02 de Abril de 1986.

- Ley 38/1999 (1999), de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación. Boletín Oficial del Estado núm. 266, de 6 de noviembre de 1999.
- Naciones Unidas (2018). *68% of the world population projected to live in urban areas by 2050, says UN*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- Naciones Unidas ODS 9 (s. f.). *Objetivo 9. Industria, Innovación e Infraestructuras*. Consultado el 10 de noviembre de 2020. .
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/infrastructure/>
- Naciones Unidas ODS 11 (s. f.). *Objetivo 11. Ciudades y comunidades sostenibles*. Consultado el 10 de noviembre de 2020.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>
- O Halloran, K., Tan, S., Wiebrands, M., Sheffield, R., Wignell, P., & Turner, P. (2018). The multimodal classroom in the digital age: The use of 360 degree videos for online teaching and learning. In *Multimodality Across Classrooms: Learning About and Through Different Modalities*, 84-102.
- Rahona-López, M., & Pérez-Esparrells, C. (2013). Educational attainment and educational mismatch in the first employment in Spain. *ISRN Education*, 2013.
- Sampaio, A. Z. (2012). Virtual reality technology applied in teaching and research in civil engineering education. *Journal of Information Technology and Application in Education*, 1(4), 152-163.
- Vergara, D., Rubio, M., Prieto, F., & Lorenzo, M. (2016). Enhancing the teaching/learning of materials mechanical characterization by using virtual reality. *Journal of Materials Education*, 38(3-4), 63-74.
- Vergara, D., Rubio, M. P., & Lorenzo, M. (2014). Interactive virtual platform for simulating a concrete compression test. *Key Engineering Materials*, 572, 582-585.
<https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/KEM.572.582>
- Vergara, D., Rubio, M. P., & Lorenzo, M. (2017). On the design of virtual reality learning environments in engineering. *Multimodal technologies and interaction*, 1(2), 11.
<https://doi.org/10.3390/mti1020011>

CAPÍTULO 76

LENGUAJE LITERARIO Y DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS SORDOS

Bertha Esperanza Monroy Martín, Andrea Juliana Herrera Plata y Carolina
Hernández-Valbuena

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación da cuenta de los avances de la investigación en curso “El lenguaje literario como estrategia pedagógica y comunicativa para la potenciación del discurso narrativo en niños sordos monolingües y bilingües”⁴³. Se presenta desde el grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación”⁴⁴ y se vincula a la línea de investigación de Comunicaciones otras.

La propuesta investigativa surge del reconocimiento de las dificultades en el discurso de los aspirantes y estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Los maestros que acompañan a estos estudiantes, en semestre cero⁴⁵, reportan dificultades en el discurso narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. Dificultades referidas a la organización del discurso, la definición del punto y modo de articulación, la cohesión, la coherencia, el manejo de la velocidad y, de manera preocupante, se observa que en muchos casos los discursos emitidos por personas sordas no son comprendidos por receptores sordos -pares- lo cual se convierte en una barrera para el proceso formativo de los estudiantes sordos y exige a los docentes retomar elementos lingüísticos, comunicativos y de pensamiento que debieron superarse exitosamente mucho tiempo atrás, es decir en la escuela.

⁴³ Proyecto de investigación aprobado, con código DSI-536-20, por la Subdirección de gestión de proyectos de la Universidad Pedagógica – CIUP para la vigencia 2020.

⁴⁴ Grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

⁴⁵ En los últimos 16 años la Universidad Pedagógica Nacional ha venido desarrollando el proyecto institucional Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Dentro de los ajustes razonables creados para promover el ingreso, permanencia y titulación de las personas sordas se crea el semestre cero que busca la inducción y preparación a la vida universitaria.

Es por esta razón que esta investigación se centra en la primera infancia del niño sordo y el lenguaje literario como posibilidad pedagógica y comunicativa para la potenciación del discurso narrativo.

Algunos de los planteamientos que sustentan el estudio retoman a Bravo (2008) quien afirma que las estrategias pedagógicas “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. Desde esta perspectiva se asume que todas las actividades planeadas y ejecutadas por el maestro a fin de facilitar, potenciar o promover el aprendizaje de los estudiantes son consideradas como estrategias pedagógicas.

El concepto de mediación y mediación pedagógica retoma aportes de Vygotsky con los planteamientos sobre las zonas de desarrollo y el andamiaje del aprendizaje de Feurstein quien definió estrategia de aprendizaje mediado -EAM- “como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente...la EAM, en la cual la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente” (citado por Noguez. 2002) y autores que a su vez los retoman como son Tebar (2003) y Villalta-Paucar, et ál., (2018).

La mediación del aprendizaje se asume como un proceso de interacción pedagógica y comunicativa, por ende, social, dialógica, lúdica, consciente, intencional y sistemática, destinada a generar experiencias de aprendizaje significativo, que al tiempo que transmita conocimientos, posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir.

Por otro lado, al tratarse de una investigación en la que el centro son los niños sordos monolingües orales y bilingües -lengua de señas colombiana - castellano lecto-escrito- cobra relevancia la comunicación; se retoman los planteamientos de Gifreu (1991) quien afirma “La comunicación humana es un proceso histórico, simbólico e interactivo por el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada”. (p.66)

Para la investigación asumir esta definición permite que en la relación que se establece entre el mediador, el niño y el lenguaje literario, en sentido amplio, se reconozca y valore el vínculo que se establece, las diferentes formas de expresión que se utilizan, los acercamientos o distanciamientos, las acciones y todo lo que ocurre en la sesión de

encuentro como formas de acercar el niño hacia el lenguaje literario, la lengua oral o signada y su realidad.

Frente a la persona sorda se acogen los planteamientos del enfoque socio antropológico. En esa perspectiva persona sorda es quien tiene una condición de vida particular, caracterizada por la presencia de la sordera y miembro de una comunidad lingüística minoritaria, en la que el elemento identitario es el reconocimiento como persona sorda, así como el respeto y valoración a la lengua de señas.

La investigación reconoce las características comunicativas producto de la condición de sordera, por lo que diferencia el abordaje pedagógico y comunicativo entre los niños sordos monolingües orales y bilingües, pero el acercamiento humano se hace desde la perspectiva socio antropológica.

Por lo anterior, y en aras de ampliar la comprensión sobre la adquisición y desarrollo lingüístico y comunicativo de la comunidad sorda, así como de estrategias pedagógicas que recojan elementos multimodales para la comunicación, esta propuesta investigativa busca diseñar e implementar una estrategia pedagógica y comunicativa dirigida a población infantil en proceso de adquisición de la lengua que permita identificar y comprender cómo los niños sordos vivencian el proceso de desarrollo del discurso narrativo y la implicación de vincular la estrategia desde el lenguaje literario.

2. MÉTODO

Para responder al objetivo principal se planteó un estudio de caso múltiple en el que se busca describir los posibles efectos de la aplicación de una propuesta pedagógica virtual para la potenciación del discurso narrativo a través del lenguaje literario en niños sordos monolingües y bilingües.

2.1. Muestra

Se configuran 4 casos de estudio para la aplicación de la propuesta y recolección de la información. Se definieron dos grupos, el criterio de inclusión para el grupo 1 corresponde a que los estudiantes sean sordos monolingües y para el grupo 2 que los estudiantes sean sordos bilingües. En ambos casos, los participantes están en proceso de adquisición de la lengua y no superan los 8 años.

Adicionalmente, para garantizar la aplicación virtual, todos cuentan con acceso a tableta o celular, conexión internet y un adulto que le acompañe durante las sesiones de trabajo.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Como técnica de recolección de información se utilizó la grabación de las sesiones, previa autorización de las familias. Adicionalmente, se diseñó una ficha de caracterización de variables sociolingüísticas y un formato de caracterización del discurso narrativo.

3. ALGUNOS RESULTADOS

Existen 3 elementos fundamentales desde los cuales se diseña la propuesta pedagógica y comunicativa: el mediador, el niño y el lenguaje literario en sentido amplio; sus interrelaciones permiten la organización, el direccionamiento y ejecución de las acciones que estimulan en el niño la construcción del conocimiento.

El punto de partida del diseño de las sesiones es el niño, el reconocimiento de sus realidades sensoriales, comunicativas, cognitivas, emocionales, familiares, sociales y tecnológicas, a fin de promover ejercicios de toma de decisiones relacionadas con el ritmo de la lectura, el acercamiento o distanciamiento del mediador, la forma de comunicación –oral, signada, expresión corporal-, la lectura y reconocimiento de las imágenes del texto, transformando así el lugar del maestro hacia el de acompañante mediador de la situación de lectura creada, donde la motivación, el interés y la intención de disfrutar del niño son la evidencia principal del proceso de sensibilización hacia el lenguaje literario.

Se desarrollaron 16 sesiones con cada grupo (niños monolingües y bilingües), dos veces por semana con duración de una hora cada sesión, a través de una plataforma virtual.

Se estableció el libro álbum como artefacto mediador principal teniendo en cuenta que este tipo de texto permite al acercamiento a la palabra pictórica, sin necesidad de la palabra oral o escrita, aspectos fundamentales para los niños sordos bilingües quienes se encontraban en proceso de adquisición de la lengua de señas.

Con antelación se organizó y envió a la casa de cada niño una maleta con los cuentos, actividades y materiales de apoyo para el desarrollo del proceso de implementación de la propuesta pedagógica.

En el grupo de los niños monolingües se evidenció que la experiencia transitaba a partir del canal visual (imágenes del texto) y canal auditivo (a partir de la narración del mediador). La experiencia narrativa se volvió vital para el descubrimiento de nuevas posibilidades de simbolizar y comprender el mundo. Después de cada narración los niños buscaban recontar el cuento y plasmar la narración desde diferentes posibilidades expresivas como dibujos, crear sus propias historias a partir de títeres de papel, imaginar y narrar que pasaba con los personajes después de culminar la historia (libro abierto) o crear sus propias historias a través de la palabra oral y escrita.

Se observó que para potenciar el discurso narrativo el texto y la mediación docente eran una provocación para que el niño se animará a contar sus propias historias.

En el grupo de los niños bilingües se mostró un especial interés por la ilustración e imágenes de los textos presentados. La interacción narrativa se centró entre el texto como artefacto mediador y el niño como espectador y narrador activo a partir de las imágenes. La interacción con el mediador (docente narrador) fue significativamente inferior con relación al otro grupo, especialmente porque la interacción estaba basada en la lengua de señas que se encuentra en proceso de adquisición por parte de los niños, por lo cual mostraron mayor interés por interpretar las imágenes.

Se evidenció en ambos grupos que el discurso narrativo se potenciaba en el momento del desarrollo de los procesos de recontar y creación de historias. En el grupo de niños bilingües, en particular, las expresiones artísticas no verbales fueron más potentes que la comunicación verbal, es decir, los niños contaban a partir de la expresión no verbal basada en la gestualidad, la corporalidad, el dibujo y la imitación de acciones corporales.

La participación de los padres de niños sordos bilingües fue constante y activa, mostrando interés por acercarse a la lengua de señas colombiana a través del pretexto de la misma narración.

Algunas de las lecciones aprendidas hasta el momento podrían recogerse en los siguientes aspectos:

3.1. Importancia de la planeación pedagógica y comunicativa:

En la que se requiere conocimiento y manejo de aspectos centrales de la persona sorda y literatura infantil, y en ella es fundamental tener en cuenta

- Estructurar la sesión de encuentro de manera que se diferencie claramente los momentos de llegada, desarrollo y cierre de la sesión, para ello convocar diferentes lenguajes como la música, la danza, la literatura, los audiovisuales, o la acción misma.
- Seleccionar de manera cuidadosa, rigurosa e intencionada cada uno de los textos tomando como punto de partida la relación porcentual palabra-imagen y su intención inicial.
- Reconocer, valorar y estructurar la narración oral o signada de acuerdo con las condiciones comunicativas del niño, así como las características de la literatura infantil.
- Como mediador pedagógico y comunicativo se deben identificar los momentos críticos del texto, donde el autor plantea un giro de la historia para desde allí establecer relaciones con la narración oral-signada, es decir, la velocidad, las pausas, los tiempos, el contacto visual...
- Como mediador que utiliza un recurso tan valioso como son los textos, es importante tratar de ser fiel a su contenido.
- Planear y estructurar las actividades de apoyo relacionadas con el contenido del texto, el contexto familiar-social del niño y con la suficiente flexibilidad que permita que el niño reaccione a ella con tranquilidad, sintiendo motivación y capacidad de logro.
- Permitir que el niño tenga en su poder el texto concreto con el propósito inicial de que se sensibilice a partir de las diferentes características de las imágenes y la generalidad de la presentación del texto; encuentre con él la posibilidad de tomar decisiones, de establecer ritmos de lectura y relación con el mediador.
- Analizar y proyectar el papel que tendrá el adulto responsable que acompaña al niño.

3.2. Durante la sesión de encuentro:

El elemento fundamental es la relación respetuosa y cálida que se establece entre todos, el niño, su cuidador, el maestro mediador, el texto, la canción, la actividad complementaria, y para ello debemos tener en cuenta:

- Mantener un protocolo de respeto mutuo evidenciado en la puntualidad, la presentación, el cuidado del material, el lenguaje empleado, respeto a la estructura de la sesión de encuentro...
- Usar las pausas como elemento que permite la observación, la lectura y comprensión de la imagen presentada, el despertar de la curiosidad...
- Estimular la observación, imaginación e inferencia; el planteamiento y verificación de hipótesis sobre la lectura del texto
- Implementar el ritmo de lectura, respetando el contenido y el momento de giro de la historia.
- Verificar comprensión de los participantes sin que ello interfiera en el ritmo de lectura.
- Convocar al niño para que identifique aspectos motivantes, interesantes o desagradables dentro de la historia, de tal forma que esto se convierta en un pretexto para una segunda lectura, que puede confirmar o modificar la comprensión inicial del texto.
- Estimular la capacidad narrativa del niño como estrategia para que comparta lo que ha comprendido del texto y los giros que desea hacer a partir de su imaginación. La narración puede ser oral, signada, dramatizada, escrita, o una mezcla de todas ellas, de acuerdo con las condiciones comunicativas del niño.
- Retomar la actividad de refuerzo que se dejó para realizar en casa, valorando positivamente en el niño su capacidad para evocar, crear, imaginar, decidir, ser autor de sus propias historias.

3.3. Niño-mediador-texto:

En general, a partir de la relación mencionada anteriormente entre niño-mediador-texto, hasta el momento podemos afirmar como resultados encontrados:

- Es muy importante que el mediador haya sido sensibilizado hacia el lenguaje literario y encontrando en ellos una forma de interacción y creación de vínculos.

- Se debe reconocer y respetar que el niño utilice diferentes formas de expresión, en el caso de los niños sordos que se encuentran en proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas y de niños sordos monolingües orales esto cobra mayor importancia, ya que, si bien el objetivo es estimular el lenguaje narrativo del niño, en ningún momento se puede asumir la actividad como un proceso terapéutico o de enseñanza de una u otra lengua. Se quiere que el niño narre con los recursos que pueda y que tenga a su alrededor, sea la palabra oral, signada, la dramatización, el señalamiento o el objeto concreto, pero que viva la posibilidad de expresarse, de contar las historias que vio, vivió o creo.
- La literatura académica menciona la importancia de la lectura de imágenes para la estimulación de la creatividad, imaginación e integralidad de los niños. En el caso de los niños sordos quienes por sus condiciones sensoriales y familiares (la familia está en proceso de duelo por el diagnóstico y la vivencia de la diferencia comunicativa), la imagen cobra mayor importancia dado que responde a su fortaleza sensorial –visual-, le permite relacionarse con los adultos que le cuidan desde lugares no terapéuticos ni académicos, si no desde el lugar del juego, del disfrute, del dialogo, de la risa.
- La estrategia de aprendizaje mediado implica en este caso investigativo, el uso armónico, articulado y equilibrado entre la imagen (libro álbum), la palabra (narración), expresión corporal (baile canto), el trabajo autónomo del participante (actividad de refuerzo y acercamiento independiente del libro), que conlleva el aprendizaje, la configuración de vínculos, estimula la creatividad, y potencia el desarrollo integral de los niños sordos.

4. DISCUSIÓN INICIAL

Los Lenguajes artísticos se constituyen en las formas de crear, comunicar, comprender y representar la realidad, a través de diferentes formas expresivas desde lo musical, corporal, visual y literario. La manera como los seres humanos nos expresamos a través de los lenguajes artísticos se va transfigurando a partir de los ciclos vitales; inicialmente los niños tienen experiencias de tipo sensorial y no verbal que se van transformando e integrando hasta convertirse en escenarios de encuentro entre las diferentes expresiones artísticas.

Los niños de manera natural cantan mientras dibujan, bailan mientras cantan, relatan historias al tiempo que juegan en el parque, en casa o en la escuela. Los lenguajes artísticos no se desarrollan de manera aislada el uno del otro, pues los niños tienen las posibilidades de interactuar y transitar de un lenguaje a otro de forma complementaria, explorando diferentes posibilidades sensoriales.

Específicamente, el lenguaje literario se basa en la palabra, para la exploración de otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y expresan las emociones humanas a través de los símbolos. Una posibilidad lúdica, a través de las palabras, para crear metáforas que apelen a la sensibilidad y permitan la construcción de nuevos mundos y posibilidades de interpretación. El acercamiento al lenguaje literario en la infancia favorecerá en los procesos de exploración, sensibilización, expresión, potencializando la capacidad creadora, el sentido estético, la sensibilidad y la nutrición lingüística.

En los primeros años de vida, la literatura abarca todas las creaciones lúdicas que se manifiestan y representan a través de la lengua, involucrando la palabra oral, pictórica y escrita. Estas primeras interacciones literarias comienzan entre la madre y el niño a partir de los cantos de cuna, los arrullos, los juegos corporales y de palabras, o “conversaciones” a través de balbuceos que ofrecen acercamientos sonoros, gestuales, corporales y afectivos. Bruner (1986) afirma que, entre el bebé y los padres se activa un sistema que permite la interpretación y construcción de significados a partir de un juego de doble vía, que él denomina “reciprocidad”, que incrementa la capacidad de la madre para identificar las razones del llanto de su hijo y la capacidad de niño de anticipar estos acuerdos.

Una vez el niño comienza a crecer, las experiencias literarias continúan diversificándose, se evidencian diálogos creativos entre las palabras, la corporalidad y la musicalidad, avanzando hacia los libros ilustrados y los libros-álbum, donde a través de la imagen el niño/espectador tiene la posibilidad de narrar la historia a partir de la interacción que se genera con las imágenes. Como lo menciona Augustowsky (2011), los cuentos y demás textos ilustrados dan la oportunidad de generar estrategias pedagógicas y didácticas, con lo cual el niño se puede acercar a un mundo fantasioso donde pueda crear sus propias historias y narraciones a través de imágenes, expresando sus emociones y sentimientos.

Es necesario entonces comprender el lenguaje literario en la infancia en el sentido amplio del desciframiento vital, para generar posibilidades expresivas, interpretativas y

de exploración simbólica, del placer de la lectura por la lectura, alejándose de necesidades de alfabetizar. Lo cual implica familiarizarse con la cultura oral, leer y expresar a través de las imágenes, el gesto, el cuerpo, inventar, narrar historias e involucrase en el acto lúdico de la imaginación y la creación; proceso en el cual los mediadores (padres de familia, cuidadores, maestros de primera infancia y agentes educativos) deberán ser promotores y facilitadores en el proceso de sensibilización y acercamiento a este lenguaje.

La aproximación de los niños al lenguaje literario dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde desde la infancia, que son facilitadas por los adultos mediadores. Sin embargo, en el caso de los niños sordos se reconoce que las diferencias comunicativas para la adquisición de la lengua afectan los procesos que se deberían dar de manera natural desde el núcleo familiar para el establecimiento de un sistema comunicativo efectivo y la vivencia de la infancia desde diferentes posibilidades de exploración y expresión del mundo que nos rodea.

La presente investigación ha evidenciado que los padres de los niños sordos no reconocen otras maneras de comunicación con sus hijos diferentes a la lengua oral o signada, olvidado el potencial de la interacción comunicativa y afectiva a través de formas más naturales y cercanas a las infancias como lo son el contacto físico, el juego, la exploración del entorno, los cuentos basados en la imagen, la gestualidad y la corporalidad, el dibujo, entre otros.

De igual manera, los maestros también desconocen el potencial de la literatura infantil, sus características, los diferentes tipos de texto y su propósito, limitándose a leer o narrar historias, sin reconocer y promover las creaciones literarias de los niños donde se potencia el pensamiento y el discurso narrativo. Es necesario que los mediadores posibiliten el acceso a las experiencias, promuevan el acercamiento y sensibilización al lenguaje literario haciéndose partícipes activos en el proceso donde se encuentra el niño, el mediador y el texto literario.

5. CONCLUSIONES PARCIALES

Valorar el proceso histórico que ha vivido la población sorda frente al reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural, por ende comunidad lingüística minoritaria, la ruptura de los imaginarios colectivos sobre sordera y persona sorda que se hacen palpables en la transformación de la educación hacia modelos que involucren el enfoque bilingüe-bicultural, exige a los profesionales de los sectores de

salud y educación transformar los imaginarios pero especialmente, los propósitos, objetivos, lugares de enunciación y de relación con las personas sordas y sus familias.

Es necesario que los maestros reconfiguremos el valor y la importancia de la literatura en la configuración de la individualidad, así como de la subjetividad del niño, el aporte que hace a la comprensión del mundo y de su historia y su valor como elemento potenciador de la creatividad, entre otros muchos aportes.

Es fundamental en la educación inicial, permitir el acceso a los niños sordos a experiencias literarias, que más allá de enseñar palabras para adquirir la lengua de señas o fortalecer la iniciación del proceso lecto-escrito, le permita construir significados de su propia experiencia, su contexto y la cultura, a partir del acercamiento y sensibilidad con la tradición oral, los cantos, los juegos corporales, los cuentos de imágenes, los juegos de palabras, el dibujo, en fin todas la experiencias no verbales y verbales que transitan las infancias.

La literatura no solo da identidad a cada sujeto, sino que lo dota de imaginación, sensibilidad y creatividad, además de fortalecer el desarrollo humano a través de la adquisición de conocimientos y aprendizajes. Es fundamental en la educación inicial entender el “leer” en el sentido amplio del desciframiento vital, permitir el acceso de los niños sordos a experiencias literarias a través de la poesía, las narrativas, los libros de imágenes, los libros álbumes o los libros informativos, que les permita construir significados de su propia experiencia, su contexto y la cultura, a partir del acercamiento y sensibilidad con la tradición oral (experiencias verbales y no verbales).

Independientemente que el niño sordo se encuentre en proceso de adquisición de su lengua, los mediadores (padres de familia, cuidadores, maestros y agentes educativos), deben reconocer en el lenguaje no verbal otras formas de expresión y comunicación a las cuales se accede primero antes que el lenguaje oral o escrito. Ofrecer espacios de sensibilización y acercamiento a los lenguajes artísticos, permite que los niños sordos potencien su pensamiento, el desarrollo de la creatividad e imaginación, simbolización y nutrición lingüística, propias de la primera infancia que se basan en el juego y la exploración del entorno, espacios vitales para el establecimiento de vínculos afectivos propios de este ciclo vital.

Por otra parte, es imprescindible reconocer que estas experiencias literarias están estrechamente ligadas a las voces de los adultos mediadores, quienes deben sensibilizarse de sus posibilidades para cantar, jugar, contar historias con la palabra y el cuerpo, explorar

las posibilidades de voz propia, elegir cuentos favoritos, acudir a bibliotecas, pero sobre todo atreverse a contar a través de las imágenes o leer en voz alta, así valorar, rescatar y recupera la tradición oral, enriqueciendo la memoria viva que se transmite de voz a voz, experiencia básica en el lenguaje literario.

La Literatura debe estar presente en la vida cotidiana de los niños y las niñas sordos, para tener una experiencia vital de nutrición lingüística y simbolización, que les permita comunicar, expresarse a través de lo verbal y no verbal, conocer y construir nuevas posibilidades de mundo, eje fundamental en el desarrollo de las infancias.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2011). *El arte en la enseñanza*. Madrid. Paidós
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid. Paidós
- Gifreu, J. (1991). *Estructura general de la comunicación pública*. ISBN: 84-7306-442- Barcelona: Pòrtic.
- Noguez Casados, Sergio. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 2, noviembre, 2002 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504207.pdf>
- Tebar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio
- Villalta-Paucar, M. Martinic-Valencia, S. Assael-Budnik, C y Aldunate_Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>

CAPÍTULO 77

HABILIDADES BLANDAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN TORNO A LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Luis Alberto Cruz Salazar y Luz Stella Algarra López

1. INTRODUCCIÓN

La globalización, sumada al rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), ha evolucionado y cambiado la forma en que se desarrollan todos los procesos educativos en la sociedad (Tsirkas et al., 2020; Wankat & Bullard, 2016). Los cambios más relevantes tienen que ver con la preparación de estudiantes para la denominada *Cuarta Revolución Industrial* (4IR), desde la básica secundaria, el pregrado y niveles de posgrado (BID, 2020). En la formación para el trabajo, existe una demanda creciente, no solo en conocimientos específicos de un área o profesión conocidas como “Habilidades Duras” (Cui & Harshman, 2020), sino que también se necesita obtener destrezas complejas y cada vez más relevantes llamadas “Habilidades Blandas” (Dziob et al., 2020). Las habilidades blandas se definen como destrezas, habilidades y rasgos que pertenecen a la personalidad, actitud y comportamiento más que al conocimiento formal o técnico (Tsirkas et al., 2020). En este sentido, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) establece habilidades sociales y emocionales que determinan la capacidad de los alumnos en general para regular sus pensamientos y emociones (OECD, 2018). Complementario a la OCDE, el Foro Económico Mundial (WEF) planteó como uno de sus objetivos condicionar las competencias de los futuros trabajadores en torno a 4IR (WEF, 2020). La WEF bajo su fundador, el profesor Klaus Schwab, aclaró que la 4IR no se define por un conjunto de tecnologías emergentes en sí mismas, sino por la transición hacia nuevos sistemas que están contruidos sobre la infraestructura de la revolución digital (anterior). Por lo tanto, así como lo indica la WEF, los educandos –y en general los humanos– deberán aprender de forma continua si desean solucionar nuevos y difíciles problemas, relacionados entre otras con la inteligencia emocional, e interacciones humanas complejas (BID, 2020; WEF, 2020). Por ello, este trabajo pretende mostrar los

retos de la 4IR, en relación con la formación de las personas en habilidades blandas. Dado que estas nos diferencian, entre tanto, de las máquinas y logran dar complemento a las habilidades duras para la implementación de NTIC en determinadas labores (por ejemplo, apoyados por inteligencia artificial, aprendizaje automático, internet de las cosas, ciencia de datos, y demás).

1.1. Antecedentes

Las habilidades blandas relacionadas con la tecnología se están volviendo cada vez más importantes, y existen oportunidades significativas para asociaciones innovadoras y creativas de múltiples partes interesadas en experimentar e invertir en nuevos tipos de educación como son: los gobiernos, empleadores de la industria, proveedores de educación y otros (AfDB et al., 2018). Mediante estas instituciones, la oferta de formación puede resultar más útil para las personas en el nuevo contexto del mercado laboral de la 4IR. Para ello, hay que entender que los formadores no solo deben acercarse desde el punto de vista académico y técnico, sino también desde el laboral, el bienestar personal y todo lo relacionado al proceso de adaptación al entorno social de los aprendices (OECD, 2018). Esto, teniendo en cuenta que en el caso del área de trabajo, cada vez son más empleadores los que además de valorar las habilidades duras, también se preocupan por las habilidades blandas con el objeto primordial de dar respuesta a las complejas y cambiantes responsabilidades laborales (Cui & Harshman, 2020). Las habilidades blandas, pueden ser entre otras (Tsirkas et al., 2020): La capacidad de afrontar la incertidumbre, de planificar y de pensar estratégicamente; la capacidad de comunicarse e interactuar con otros ya sea en equipos o mediante redes; habilidades de comunicación verbal y escrita; habilidades de asociación con herramientas de NTIC; creatividad y autoconfianza; buena capacidad de autogestión y gestión del tiempo, entre otras.

La Tabla 1, resume una lista de competencias basada en el estudio de la OCDE, y se contrasta con literatura de formación de estudiantes, por ejemplo, en el área de Química (Cui & Harshman, 2020), Enfermería (Morrell et al., 2020), Ingeniería (Cardillo & Chacón, 2020; Wankat & Bullard, 2016), y demás perspectivas latinoamericanas (AfDB et al., 2018). Se busca afrontar las falencias que refiere la academia, la industria y el gobierno al afirmar que los graduados no están preparados adecuadamente para los retos actuales y futuros (OECD, 2018). Esto ha trascendido en varios informes internacionales

de educación, incluso de posgrados (Tsirkas et al., 2020).), ej., PhD (Cruz S. & Algarra L).

Tabla 1.

Propuesta para la formación de habilidades sociales y emocionales. Adaptado de (OECD, 2018)

Componente: Factor OCDE	Competencia blanda	Descripción	Nivel formativo*		
			ES	PR	PO
Desempeño de tareas (Conciencia)	Responsabilidad	Capaz de cumplir con los compromisos, ser puntual y confiable		●	●
	Persistencia	Preservar en tareas y actividades hasta que se completen		●	●
	Autocontrol	Capaz de evitar distracciones y enfocar la atención sobre la tarea actual con el fin de lograr objetivos personales	●	●	○
	Motivación al logro	Fijar altos estándares para uno mismo y trabajar duro para cumplirlos		●	○
Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Control emocional	Estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación ante frustraciones	●	○	●
	Resistencia al estrés	Efectividad en modular la ansiedad y capaz de resolver problemas calmadamente (es relajado, maneja bien el estrés)		●	○
	Optimismo	Expectativa positivas y optimistas para sí mismo y la vida en general	●	●	●
Colaboración (Afabilidad)	Empatía	Amabilidad y preocupación por los demás y su bienestar que lleva a valorar e invertir en relaciones cercanas	●	●	●
	Confianza	Asumir que los demás generalmente tiene buenas intenciones y perdonar a aquellos que han hecho mal		●	○
	Cooperación	Vivir en armonía con los demás y valorar la interconexión entre todas las personas		●	●
Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad	Interés por las ideas y amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual; una mentalidad inquisitiva	●	○	○
	Tolerancia	Abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad, aprecia a las personas extranjeras y a sus culturas	●	●	●
	Creatividad	Genera formas nuevas de hacer o pensar acerca de cosas mediante la exploración, aprende de los errores, reflexión y planeación		●	●

Involucrarse con otros (Extraversión)	Sociabilidad	Capaz de acercarse a otros, tanto amigos como extraños, iniciando y conservando conexiones sociales			●
	Asertividad	Capaz de expresar opiniones, necesidades y sentimientos de forma segura, y ejercer influencia social		●	●
	Energía	Abordar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad	●	○	○
Habilidades compuestas	Autoeficacia	Fortaleza de las creencias del individuo en su capacidad de ejecutar tareas y lograr metas	●	●	●
	Autorreflexión / metacognición	Consciencia de los procesos internos y experiencias subjetivas, tales como los pensamientos y las emociones y la capacidad de reflexionar y articular dichas experiencias		●	○
	Pensamiento crítico / Independencia	Capacidad de evaluar información e interpretarla a través de un análisis independiente y sin restricciones			●

*Notación: ES: Educación Secundaria, PR: Pregrado, PO: Posgrado, ● Debe fundarse con mayor énfasis, ○ Debe complementarse.

2. METODOLOGÍA

Los autores utilizaron sus conocimientos como educadores, candidatos a PhD y basados en la literatura disponible, realizaron los análisis sobre las habilidades blandas propuestas. Este estudio busca sugerir los conocimientos mínimos requeridos con respecto a la adquisición de esas habilidades dependiendo del nivel de formación (secundaria, pregrado, posgrado). En cuanto a la originalidad y valor del trabajo, es el primero en investigar habilidades blandas desde la percepción de sus autores y sobre las necesidades de la 4IR, sustentado además los referentes internacionales de instituciones como la OCDE, el WEF, y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras.

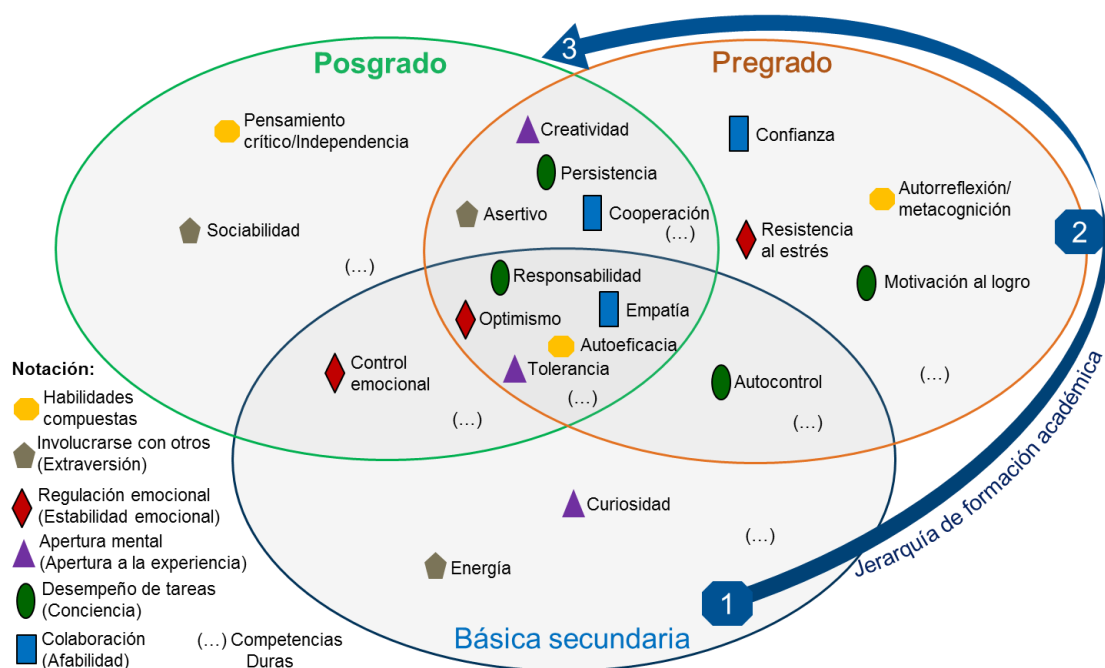
3. RESULTADOS

Se realizó una revisión de la literatura sobre las habilidades que desde las áreas involucradas se consideraron pertinentes. Así, mediante el Figura 1 se presentan algunos resultados relevantes que se enfocan en el desarrollo de habilidades de manera jerárquica partiendo de la secundaria, el pregrado y hasta el posgrado. Por ejemplo, un estudio realizado con egresados de doctorado en química, quienes se desempeñan laboralmente en áreas como la investigación, la docencia y la industria coincidieron en que, dentro de

las habilidades más importantes a desarrollar, son las de comunicación percibidas como la capacidad de dar y recibir información de manera oral y escrita (Cui & Harshman, 2020). Entre los hallazgos, mencionan que, si los programas de posgrado quieren reformas, deberían brindar más oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, administrativas, de trabajo en equipo, de planificación y organizacionales. (Cui & Harshman, 2020). La OCDE, por su parte, extiende las habilidades sociales y emocionales más hacia la denominada eficiencia intelectual (ver Tabla 1). Otra investigación realizada en cuatro países de Europa (Reino Unido, Austria, Eslovenia y Rumania), mostró que las pasantías o prácticas formales ayudaron de forma significativa en el “aspecto social” de los estudiantes, porque les brindó la oportunidad de aprender a interactuar con personas de una amplia variedad de orígenes culturales, religiosos y étnicos (Andrews & Higson, 2008). No obstante, no da evidencia de la mejora de los estudios posteriores en el caso de graduados de posgrado.

Figura 1.

Competencias Blandas para la formación en torno a 4IR.



Adaptado de (OECD, 2018)

4. DISCUSIÓN Y PROPUESTA

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes realizan un trabajo académico específico por asignatura (es decir, por la dirección de cada instructor), se puede inferir una deficiencia y descuido en la formación de habilidades blandas desde la academia en los diferentes niveles de formación. Por consiguiente, los estudiantes pueden no poseer estas competencias o carecer de interés en su perfeccionamiento, desconociéndolo como parte fundamental del aprendizaje en su formación. Esto puede dar como resultado que los estudiantes no encajen efectivamente con el desempeño y las nuevas tendencias de 4IR, incluso llegar a frustrar algunos de sus objetivos personales y organizacionales después de obtener un título de pregrado/posgrado. Se hace necesario entender que dependiendo del sector laboral o académico, la profesión o el área de trabajo, la orientación y el desarrollo de las habilidades blandas puede variar en cada región (AfDB et al., 2018). Apremia profundizar en el tipo de habilidades a desarrollar a mayor escala, desde los estudios de secundaria hasta la educación superior de forma transversal.

Un trabajo preliminar del BDI indica que las habilidades blandas para 4IR deben ser en función del contexto donde se desarrolla el estudiante (BDI, 2020). Por ejemplo, país, porcentaje de desempleo, nivel y área de formación, siendo relevante caracterizar las necesidades de cada entorno. Para ello, se considera indispensable realizar más estudios locales con estudiantes de pregrado, que recojan sus percepciones para identificar qué tipo de competencias consideran deberían adquirir en formaciones anteriores (secundaria, técnico, etc.), y si es posible, cuales aptitudes instan para un posgrado. Asimismo, el rol del profesor es crucial en los discernimientos de los alumnos para enfocar algunas de las habilidades blandas a desarrollar. Por ejemplo, se puede ejercitar la comunicación asertiva, a través de espacios donde el aprendiz pueda dar conferencias a estudiantes de áreas distintas a la propia. La Tabla 2, muestra ejemplos de cómo mejorar las habilidades blandas mediante ejercicios desde el aula de clase. Los métodos que aconseja esta tabla, aportarían a componentes que engloban diferentes habilidades blandas, según la ODCE (OECD, 2018), el BDI (BDI, 2020), y el WEF (WEF, 2020), respectivamente.

5. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

Este estudio tiene como objetivo investigar cómo se debe abordar los requisitos de formación para 4IR, en general mediante el análisis de diferentes perspectivas con

respecto al campo requerido de las habilidades blandas y sus definiciones. Una investigación adicional debería aplicar cuestionarios y entrevistas directas para obtener más información desde los profesionales, pues son ellos quienes pueden manifestar desde su experiencia que habilidades blandas son faltantes en su formación, como requisito prioritario para su desempeño laboral. Sin dejar de lado que el desarrollo de estas está ligado al contexto del individuo, es decir, país, porcentaje de desempleo, nivel de formación, área de formación entre otros; de tal manera que se especifiquen y se caractericen las necesidades a cada entorno. Adicionalmente es necesario desarrollar más estudios locales, que recojan las diferentes percepciones de los estudiantes en diferentes grados y niveles de formación. Esto permitiría recopilar qué tipo de habilidades blandas deben ser desarrolladas desde la secundaria hasta la formación de posgrados. Además, se debe tener en cuenta las percepciones de los empleadores para determinar cuáles consideran importantes. Se espera que los profesores de los diferentes niveles y programas de educación puedan proponer y adecuar sus propias innovaciones y experiencias a través de diferentes mecanismos, con miras de promover las habilidades blandas destacadas por los estudios existentes. Finalmente, como se señala en (Cui & Harshman, 2020), las escuelas de formación deberán proveer a sus currículos más experiencias desde clase como el trabajo en equipo, entre otras acciones. Esto aplica a cualquier área de conocimiento que aspire a hacer frente a los retos de la 4IR (BID, 2020).

Tabla 2.

Ejemplos para mejorar las habilidades blandas desde clase. Adaptado de (Wankat & Bullard, 2016)

Referencia	Método	Descripción	Ventajas	Desventajas	Componente según: 1. (OECD, 2018) 2. (BID, 2020) 3. (WEF, 2020)*
(Ramanathan, 2019a; Woods & Sheardown, 2009)	Ejercicios individuales	Dé a los estudiantes 2 minutos para completar una tarea. Llame a uno o más estudiantes para que compartan sus respuestas, debatan y regresen a la conferencia	Fácil de integrar en el curso de conferencias. Toma solo unos minutos. Da tiempo a los introvertidos para pensar y procesar el material	Los estudiantes pueden entrar en pánico cuando los visita. Los extrovertidos pueden se ponen ansiosos y quieren hablar con su vecino	1. Desempeño de tareas 2. Habilidades de procesos 3. Pensamiento analítico e innovación – Pensamiento crítico y análisis
(Ramanathan, 2019b; Richard et al., 2000)	Ejercicios para grupos pequeños	Coloque a los estudiantes en grupos pequeños (2-4) para trabajar en una tarea asignada	Los estudiantes cuentan con el apoyo de un compañero para desarrollar una respuesta. Construye comunidad dentro del aula	Los asientos fijos dificultan la formación de pequeños grupos. Después de la actividad, debe recuperar la atención de los estudiantes. Algunos grupos pueden ser disfuncionales.	1. Colaboración 2. Habilidades sociales 3. Coordinación y gestión del tiempo / inteligencia emocional
	Think-Pair-Share	Los estudiantes trabajan solos, luego en parejas comparan y mejoran las	La reflexión individual puede conducir a un aprendizaje mayor y más profundo	Requiere tiempo. Aunque es menos probable que las parejas sean disfuncionales que los grupos, todavía ocurre	1. Involucrarse con otros 2. Habilidades sociales 3. Liderazgo e influencia social

		respuestas. Pida a las parejas que compartan			
	Pensar en voz alta resolución de problemas en pareja (TAPPS)	Los estudiantes trabajan en parejas, alternando el rol de solucionador de problemas y cuestionador	A menudo, los estudiantes tienen una comprensión más profunda del tema en comparación con otros métodos de enseñanza	Lleva tiempo ejecutarse. Los pares pueden ser disfuncionales	1. Regulación emocional – Colaboración 2. Habilidades sociales 3. Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
(Falconer, 2007; Ramanathan, 2020a)	Notas con espacios	Proporcione a las estudiantes notas de clase que dejen espacios en blanco a completar	Proporciona tiempo para ejemplos y conceptos difíciles	Los estudiantes no pueden asistir a clase si usted proporciona notas con anticipación	1. Apertura Mental 2. Habilidades de contenido 3. Lectura, escritura, matemáticas, escucha activa – Creatividad, originalidad e iniciativa
(Ramanathan, 2019a; Richard et al., 2000)	Análisis de problemas fragmentados	Divida el problema en trozos pequeños. Enseñe rápidamente a través de partes fáciles y haga que los estudiantes trabajen en partes más difíciles	Funciona bien con notas con espacios. Los estudiantes son dueños del material y tienen más confianza para resolver sus propios problemas	Lleva tiempo ejecutarse	1. Desempeño de tareas 2. Habilidades de resolución de problemas complejos 3. Razonamiento, resolución de problemas e ideación
(CWSEI, 2015; Falconer,	Pruebas de concepto + Clickers	Preguntas conceptuales de opción múltiple	Obtenga comentarios inmediatos para identificar los conceptos	Las preguntas del	1. Apertura mental 2. Capacidades cognitivas

2007; Morrell et al., 2020; Ramanathan, 2020b)		utilizadas para mejorar la comprensión	erróneos de los estudiantes	instructor pueden centrarse excesivamente en el nivel de conocimiento de la <i>Taxonomía de Bloom</i>	3. Lectura, escritura, matemáticas y escucha activa
(King, 2002; Ramanathan, 2019a)	Aula invertida	Los alumnos estudian materiales (libros de texto o en línea) antes de la clase. El tiempo de clase se utiliza para la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades	Los estudiantes dominan el material básico antes de la clase, lo que proporciona tiempo para el trabajo en grupo y otros métodos de aprendizaje activo	Si los estudiantes no se preparan para la clase, la actividad en clase puede ser improductiva	1. Habilidades compuestas 2. Habilidades de contenidos 3. Lectura, escritura, matemáticas y escucha activa
(Felder, 2014; Lamm & Brewer, 2014; Ramanathan, 2019b)	Explicar ejemplos resueltos	Reparta derivaciones o soluciones de problemas. Los estudiantes los explican el uno al otro y luego a usted, paso a paso	En lugar de tener que dominar el “cómo” de cada paso, los estudiantes pueden centrarse en el “por qué”	Lleva tiempo ejecutarse. No es tan útil si los estudiantes no tienen idea de qué hacer	1. Habilidades compuestas 2. Habilidades sistemáticas 3. Análisis y evaluación de sistemas

*basados en el modelo de la base de datos en línea y gratuita *Red de Información Ocupacional* (siglas en inglés O*NET)

AGRADECIMIENTOS

El autor Luis Cruz agradece las becas otorgadas en Colombia, por Minciencias convocatoria “756 Doctorados en el exterior” y a la Universidad Antonio Nariño bajo el “Programa de Formación de Alto Nivel PFAN”. La autora Stella Algarra agradece la beca ICETEX doctoral “Pasaporte a la Ciencia de Colombia Científica, convocatoria 4, 2019”.

REFERENCIAS

- AfDB, ADB, BID, & EBRD. (2018). *The Future of Work: Regional Perspectives* (B. I. African Development Bank Group, Asian Development Bank & E. B. for R. and D. de Desarrollo (eds.)). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001059>
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- BID. (2020). *Competencias y habilidades en la Cuarta Revolución Industrial (Nota técnica del BID ; 1844)*.
- Cardillo, J., & Chacón, E. (2020). Necesidad de formación en I4.0 y los sistemas ciberfísicos, caso latinoamerica: ¿Qué se debe saber? *Revista Ciencia e Ingeniería*, 41(1), 47–56.
- Cruz S., L. A., & Algarra L., S. (2020). Identifying minimal soft skills for Ph.D. candidates. 5th International Conference on Psychology and Education (PsyEDU), 1–2.
- Cui, Q., & Harshman, J. (2020). Qualitative Investigation to Identify the Knowledge and Skills That U.S.-Trained Doctoral Chemists Require in Typical Chemistry Positions. *Journal of Chemical Education*, 97(5), 1247–1255. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b01027>
- CWSEI. (2015). *The Carl Wieman Science Education Initiative*. <http://www.cwsei.ubc.ca/>
- Dziob, D., Górská, U., Kołodziej, T., & Čepič, M. (2020). Physics competition to inspire learning and improve soft skills: a case of the Chain Experiment. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09620-y>

- Falconer, J. L. (2007). Concepttests for a Chemical Engineering Thermodynamics Course. *Chemical Engineering Education*, 41(2), 107–114. <https://eric.ed.gov/?id=EJ829447>
- Felder, R. M. (2014). The murky crystal ball. *Chemical Engineering Education*, 48(4), 207–208.
- King, A. (2002). Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33–39. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6
- Lamm, M. H., & Brewer, C. E. (2014). Plus-minus-interesting exercises to encourage student reflection. *Chemical Engineering Education*, 48(2), 64. <https://journals.flvc.org/cee/article/view/83362/80210>
- Morrell, B. L. M., Eukel, H. N., & Santurri, L. E. (2020). Soft skills and implications for future professional practice: Qualitative findings of a nursing education escape room. *Nurse Education Today*, 93, 104462. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104462>
- OECD. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, 1–136. <https://doi.org/10.1787/DB1D8E59-EN>
- Ramanathan, S. (2019a). *Critical Thinking Skills for Engineers - Book 1: Analytical Skills* (G. C. Stelluto (ed.); 1st ed.). IEEE-USA. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8736549>
- Ramanathan, S. (2019b). *Critical Thinking Skills for Engineers - Book 2: Communication Skills* (G. C. Stelluto (ed.); 1st ed., Vol. 2). IEEE-USA. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8810008>
- Ramanathan, S. (2020a). *Critical Thinking Skills for Engineers - Book 3: On Creativity* (G. C. Stelluto (ed.); 1st ed.). IEEE-USA. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9103317>
- Ramanathan, S. (2020b). *Critical Thinking Skills for Engineers - Book 4: On Open-mindedness* (G. C. Stelluto (ed.); 1st ed.). IEEE-USA. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9146986>
- Richard, A. F., Donald, W., James, S., & Rugarcia. (2000). The Future of Engineering Education. Part 2. Teaching Methods That Work. *Chemical Engineering Education*, 34, 26–39. <https://journals.flvc.org/cee/article/view/123097/122141>

- Tsirkas, K., Chytiri, A. P., & Bouranta, N. (2020). The gap in soft skills perceptions: a dyadic analysis. *Education and Training*, 62(4), 357–377. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2019-0060>
- Wankat, P. C., & Bullard, L. G. (2016). The future of engineering education - Revisited. *Chemical Engineering Education*, 50(1), 19–28. <https://journals.flvc.org/cee/article/view/87713>
- WEF. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Woods, D. R., & Sheardown, H. (2009). Ideas for creating and overcoming student silences. *Chemical Engineering Education*, 43(2).

CAPÍTULO 78

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NAS ESCOLAS QUE ALBERGAM TURMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PROVÍNCIA DE CABINDA 2019. ANGOLA.

Maria Augusta César Nobre Gomes, Cipriano Antonieta Cazo, Vita Tomás e Ana Paula Sarmento dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que a orientação para implementação do ensino inclusivo implica um ensino adaptado às diferenças, às necessidades e gravidade individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. O diferente durante muito tempo, onde as diferenças tidas em consideração logo no ato da matrícula, foi repellido pela escola homogenia, (Oliveira, 2017).

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores em Angola, voltado para políticas nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar, que vem revogar o decreto anterior nº 20/2011 que aprova o estatuto da modalidade de educação especial, dando lugar o decreto presidencial nº 187/17, aprovado para política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar. Com objectivo principal de definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, no Sistema Nacional de Educação Formal.

Diante da luz dos decretos presidenciais destacados colocamos a seguinte inquietação: Qual deve ser a formação do professor orientado para atuar na educação inclusiva? Para melhor enquadramento nos orientamos alinhavando o objectivo geral: conceber análise sobre a formação de professor para a educação inclusiva: Um Diagnóstico nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola; específicos. 1- Identificar o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva;3- reconhecer a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer

modalidades de ensino;4- elaborar algumas propostas de formação para os professores que venham a trabalhar com o ensino vinculado a inclusão. Os objectivos foram traçados em consonância com a nossa permanência enquanto tutores das aulas práticas dos estudantes do ensino superior e observadores sociais, confrontados com a existência de várias situações relacionadas com as dificuldades dos professores em lidar com alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.

Perante tais factos, sentimos que as dificuldades parecem estar no despreparo do professor de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e ponderação teórico-prática, além da falta de infraestruturas adequadas e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. Nessa dimensão, o problema da inclusão no cenário angolano se assemelha ao cenário Brasileiro conforme os relatos da insuficiente formação de profissionais para lidar com deficiências nas escolas regulares (Repolho et all 2018).

Percebe-se que a compreensão do preparo para atuar em turmas de inclusão, está diretamente relacionada com a formação acadêmica, cursos de especialização, formação continuada e com a experiência prática dos professores (Carvalho, 2017).

1.1.Perfil de formação do professor para a educação inclusiva

Um dos marcos políticos-legais de abrangência mundial que subsidia a formação docente de educadores para atuação na Educação Inclusiva data de 1994, consistindo na Declaração de Salamanca, Tal documento publicava a mobilização de apoio de organização dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento de docentes no que se refere às necessidades especiais (UNESCO, 1994)

Atendendo ao objetivo número 4 traçado pelas (Organização da Nações Unidas 2015) sobre a educação inclusiva e as exigências da atualidade no processo do ensino e da aprendizagem com o surgimento da obrigatoriedade do ensino inclusivo em Angola e os novos desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar evidenciam a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam com estes alunos, bem como o cumprimento do que diz a legislação (decreto presidencial), sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o apoio pedagógico de caráter complementar e suplementar.

De referenciar a opinião de Trindade. (2015). A escola inclusiva necessita de professores qualificados capazes de planejar, tomar decisões, refletir sobre suas atitudes,

sobre sua própria prática e trabalhar em parcerias para responder adequadamente a todas as exigências e desafios no processo de educação inclusiva. “As ideias centrais sobre formação docente inicial e continuada, foram subdivididas em questões de formação inicial compreendida como preparo técnico-científico para atuação na sua área de conhecimento e formação continuada compreendida como formas organizadas e deliberadas de aperfeiçoamento profissional.” (Lopes, 2014, p.113). Recorrendo também as pesquisas feitas por Vicente et all. (2015), vem expondo que cursos de formação contínua sobre inclusão escolar devem ser priorizados aos professores, mas ainda são muitos os desafios que frisam a política de formação e adequações dos métodos, técnicas de ensino às reais necessidades dos educandos necessitados. O desenvolvimento do pensar atual na formação do professor requer uma preparação que integre as três dimensões com as quais o homem se relaciona com a sua natureza: corpo, alma e espírito, que siga o desenvolvimento humano, (Stoltz et all.,2015).

O que de acordo com alguns estudos, é preciso que o professor seja exposto a situações práticas reais durante a formação é que a mesma seja desenvolvida na instituição educativa onde esse professor desempenha sua atividade, pois conforme sua conceção ajudaria bastante na prática educativa (Anjos, 2018). Também confirmado por outros autores, Fiorin, et all, Vilaronga et all, Leonel et all & Bisol et all (ap Carvalho, 2016, pág.6) a formação dos professores orientados a inclusão devem acontecer no local de trabalho, possibilitando o diálogo sobre dificuldades enfrentadas e soluções possíveis, permanecendo em contacto com elementos da subjetividade social que, limitam as práticas educativas por naturalizarem estereótipos e preconceitos.

Id., ibid. As formações de docentes para inclusão devem acontecer nos espaços escolares, superando a orientação médico-psicológica, assentando em aspetos biológicos e de funcionalidade da pessoa com deficiência, fragmentada do conhecimento, tendo desafios da sala de aula real como estratégia formativa.

Lembrando que a inclusão não diz respeito apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas deve ser compreendida como um conceito social, que impõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade (Carvalho, 2017.p. 10507). Na mesma perspetiva, segundo Honnef et all. (2016), a educação inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal a pessoas tidas como necessitadas, compreendemos que a mesma pressupõe promover equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação das pessoas. Estejam elas

preparadas ou não, cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade profissionais de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão. “ (Sousa, 2017, p. 23).

1.1.1. Relevância da formação específica orientada a educação inclusiva

Parafraseando Tavares (2016), o professor é de suma importância no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com o aluno, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, simplificador, de diversas habilidades, na atuação no âmbito da sala de aula. Os professores capacitados, preparados para inclusão, “Percebem a importância de receber, acolher, socializar e trabalhar para o desenvolvimento dessas crianças que por décadas foram excluídas socialmente, destacando a lei que garante isso” (Santos, 2014, p.17). Assim, os mesmos em conjunto com os sistemas de ensino asseguraram a acessibilidade aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e como revela Ferreira (2016), desenvolvendo medidas que possibilitem a eliminação de barreiras na edificação, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e também nos transportes escolares, bem como barreira na comunicação, garantindo na escola os recursos humanos e materiais necessários.

2. MATERIAL

O presente texto surge com o tema: A formação do professor para educação inclusiva: Um desafio nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola. A construção do objeto de pesquisa levou em consideração o primordial: a voz dos 22 professores que lidam diariamente com o ensino considerado especial nas escolas de Cabinda.

A pesquisa foi desenvolvida com recorrência a um estudo de caso exploratório e bibliográfico com a inclusão de informações bibliográficas recentes dos anos 2013-2020 e previamente selecionadas de acordo ao tema, com abordagem quantitativa. Para coletar os dados, o questionário elaborado com o apoio a varias exemplos de estudiosos como os autores por nós citados no desenvolvimento do texto, e similarmente com o auxílio e avaliação dos especialistas consultados, se identificou o instrumento mais adequado, tendo igualmente em atenção o momento em que vivemos (COVID-19), contamos com

a participação de 22 professores sendo 10 do género masculino e 12 feminino, que tuteiam nas turmas de ensino especial, formada por alunos portadores de necessidades educativas especiais de diferentes tipos e gravidade. Ano 2019/2020. No tratamento dos resultados empregamos o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), com fundamento no tipo de escala de Likert.

Com objectivo principal de conceber análise sobre a formação de professor para a educação inclusiva: Um Diagnóstico nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda 2019. Angola; específicos; identificar o perfil formativo dos professores para intervir na educação inclusiva.

2.1. Método

Após o acesso da bibliografia previamente selecionada, iniciamos com a seleção criteriosa da amostra tendo em consideração a disponibilidade e disposição dos professores, sendo que o estudo começou o ano passado 2019 e concluiu agora em 2020 com a situação da COVID_19 a que o mundo inteiro está mergulhado. Por tanto, nos vimos obrigados a recorrer a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia da Província, no Departamento do Ensino Especial, para obtermos o mapa de controlo e a lista dos docentes de Ensino especial, a partir desta fizemos um levantamento sobre seus endereços residenciais, contactos telefónicos, endereço eletrónico como: email, facebook, Messenger, whatsApp e posteriormente, entramos em contato com esses docentes de ensino especial que expuseram a sua disponibilidade e a intenção de colaborar. Desse modo, foi feito o agendamento das datas e horários para cada um e por ocasião das restrições nas visitas às instituições, foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitada a coadjuvação dos profissionais, por via remota. Foi assim que colocamos em prática aplicação do questionário, utilizando os meios de tecnologia e comunicação, telefones e internet: Messenger, whatsApp e correio electrónico.

Assim, empregamos o questionário precocemente elaborado, com a definição de um conjunto de perguntas de identificação para os professores, (contendo informações sobre idade, sexo, formação académica, tempo de atuação profissional e participação em eventos formativos relacionados a inclusão) e um roteiro de questões com fundamento na escala de Likert em que as respostas variam de 1 a 4 e os números (1 - corresponde afirmação discordo, 2- discordo plenamente, 3- de acordo e 4-plenamente de acordo), focalizadas nas seguintes categorias: conceção sobre o perfil formativo dos professores

para intervir na educação inclusiva, reconhecimento da importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais no sistema de inclusão sob quaisquer modalidades de ensino, percepção sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da formação dos professores direcionados a Educação Inclusiva).

Fez-se o cruzamento das opiniões de alguns autores do material selecionado. Em seguida os resultados obtidos através do questionário foram tratados com apoio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), no qual o nível de confiabilidade Alfa de Cronbach é de ,0503.

3. RESULTADOS

Com a intenção de responder as questões por nós colocadas, recorremos os dados reunidos a fim de conhecer as características gerais da formação dos professores que atuam no ensino especial e que brevemente orientados a educação inclusiva nas escolas públicas em Cabinda.

Tabela 1.

Quantos anos atua como professor de educação especial

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	De 1 à 3	1	5,9	5,9	5,9
	De 4 à 6	2	11,8	11,8	17,6
	De 7 à 9	6	35,3	35,3	52,9
	10 Ou mais	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Fonte: Trabalho de campo

Quando se exibem os dados da tabela número 1, sobre quanto tempo o professor atua na educação especial, cresce a percentagem de professores que atuam a mais de 10 anos com uma percentagem de 47,1 e de 7 - 9 anos com uma percentagem de 35% em seguida com 11,8% os professores com tempo de atuação de 4 - 6 anos e finalmente temos uma pequena percentagem de 5,9% confirmados como professores em fase de experimentação ou iniciais na carreira.

Tabela 2.

Formação continuada relacionada a educação inclusiva, é fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Plenamente de acordo	17	100,0	100,0	100,0

Fonte: Trabalho de campo

Reportando os dados da tabela número 2 sobre se a formação continuada relacionada a educação inclusiva ser fator fundamental para atender o paradigma vigente da educação inclusiva, está confirmado que todos os inqueridos estão plenamente de acordo o equivale a 100% dos professores.

Tabela 3.

Compreensão do papel social da escola, é fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Plenamente de acordo	17	100,0	100,0	100,0

Fonte: trabalho de campo

Os resultados da tabela número 3 relatam sobre a compreensão do papel social da escola, ser fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional, confirmou-se que todos os inqueridos estão plenamente de acordo o que representa 100% dos professores que atuam na educação especial.

Tabela 4.

Licenciatura em ciências da educação/ especialidade e formações contínuas em educação para alunos com necessidade educativas especiais ser a formação necessária para atuar na inclusão.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo plenamente	5	29,4	29,4	29,4
De acordo	12	70,6	70,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Fonte; Trabalho de campo

Observa-se na tabela número 4 que as respostas quanto: se a licenciatura em ciências da educação seguida de especialidade e formações contínuas em educação para alunos com necessidade educativas especiais ser a formação apropriada para atuar na inclusão,

as respostas são variáveis pois que 70% dos professores estão de acordo enquanto uma percentagem significativa de 29,4% afirma que discorda plenamente.

Tabela 5.

O professor com formação específica de educação inclusiva é competente para: Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Plenamente de acordo	17	100,0	100,0	100,0

Fonte; Trabalho de campo

A tabela nº 5 espelha as respostas dos professores inqueridos durante a investigação e confirma-se que todos eles quer dizer 100% estão plenamente de acordo que o professor com formação específica de educação inclusiva é competente para: Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

4. DISCUSSÃO

A leitura de diferentes trabalhos com a temática "formação de professores para a inclusão" propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa como: Que tipo de conhecimento é relevante para formação do professor da educação inclusiva levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? A mesma inquietação também referenciada por Kassa (2014). Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado especialista em educação inclusiva? Para dar resposta a essa questão e outras relacionadas ao nosso tema, foi feito um estudo exaustivo. Apoiando-se nos resultados tomamos conhecimento que a maior parte dos professores em Cabinda, atuam na educação especial a mais de 10 anos outros com mais de 7 anos, do nosso ponto de vista o tempo de experiência facilita o repensar as práticas inclusivas que os novos desafios exigem no exercício das atividades do professor orientado para a educação inclusiva. Esses desafios passam por mudanças na reestruturação da formação dos professores, tendo em atenção a diversidade humana, cultural e contexto escolar.

A nossa realidade em que o decreto presidencial nº 187/17 aprova a política Nacional de Educação Especial Orientada para educação inclusiva, é muito importante que se tenha em atenção a preparação dos professores com auxílio dos professores mais experientes em termo de atuação no ensino especial. Recorrendo a investigação similar realizado por (Paiva, 2016) é necessário que os professores orientados para a educação inclusiva,

tenham pelo menos cinco anos de serviço como professores do ensino regular, o que significa que esses docentes já têm a formação e experiência como professores em termos gerais, em termos do trabalho com todos os alunos.

Paiva *ibid.*, também, durante a investigação por nós realizada, todos os professores concordam que a formação continuada relacionada a educação inclusiva revela-se de extrema importância para atuação do professor no ensino inclusivo o que proporciona um clima favorável na articulação entre o saber teórico com o saber prático.

Nesse contexto torna-se indispensável a formação continuada dos professores, a criação de melhores condições de trabalho. Entretanto, (Greguo, 2013) cabe lembrar que a inclusão escolar é uma orientação que diz respeito à escola, a comunidade escolar, aos políticos, governantes, familiares em sua totalidade, e não apenas ao professor na sala de aula.

O professor preparado para enfrentar o ensino inclusivo, adota uma compreensão do papel social da escola como fator fundamental para atender o paradigma vigente de inclusão educacional. Parafraseando Greguo *op.cit.*, p.11. educação inclusiva deve ser compreendida para além dos limites escolares como um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, o que cabe os modelos positivos de países em que a inclusão é implementada há muito mais tempo.

Ao considerarmos o pensamento Bazon *et al* (2018), a formação inicial, para atender aos ideais inclusivos, precisa contemplar as discussões da área de maneira a proporcionar conhecimentos pedagógicos específicos, de forma a buscar a formação do licenciando para atuar em uma escola que respeite os ideais inclusivos.

Parafraseando Rossetto (2015), o professor orientado a educação inclusiva, deve possuir formação nos cursos de formação continuada e especialização em temas de inclusão, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço.

5. CONCLUSÕES

Com base no estudo realizado, podemos dizer que a reformulação e novas visões de formação de professores para o ensino inclusivo é de caracter urgente e necessário, sendo que a legislação citada no decreto presidencial nº 187/17 aprova a política nacional de educação especial orientada para a inclusão. Nesse âmbito, constatamos que são intensificados, nas últimas décadas, programas e ações voltados à

educação com orientação para transformar o ensino, no sentido de eliminarem as barreiras para estudantes com características específicas; contrapondo as políticas que sustentam a escola do ensino especial.

Percebemos que as expectativas para educação inclusiva em Angola e particular em Cabinda, são remotas uma vez que as entidades competentes pouco valorizam e prestam apoio em termos de condições necessárias, (materiais, humanas) para o efeito.

Foi constatado que para além da formação continuada ser um grande desafio, também os professores enfrentam outro desafio com a escassez de recursos necessários para diferentes tipos de necessidade e gravidade.

Seguindo o pensamento dos autores mencionados no corpo do trabalho, é possível perceber que a continuidade dos cursos de capacitação e formação é indispensável para a preparação dos professores orientados a educação inclusiva. O que não foge da nossa realidade em Angola. Reflexão de Carvalho, (2015) acreditamos que o processo de formação continuada de professores se apresenta como um dos pilares que sustentam a estrutura da educação inclusiva.

REFERENCIAS

- Anjos, P. G. dos. (2018). Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente.(tese de mestrado, Universidade Federal do Amazonas. Brasil)
https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6564/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Pollina%20Anjos. Acesso 04.10.2020.
- Bazon-Fernanda, V. M., Furlan- Elaine, G., Faria- Paulo, C., Lozano- Daniele., Gomes- Claudia. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. (2018). Educ. Pesqui. Vol. 44 . São Paulo. ISSN 1517-9702. ISSN 1678-4634. Educação e pesquisa. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176672> .
- Carvalhal-Cassiana, S. V., Melo-Camila, M. de., Silva- Sílvia, A. F. da. (2017) Formação de professores para inclusão: histórias pessoais, profissional e acadêmica. Universidade Estadual de Londrina. Perspetivas vol.8 no.2 São Paulo. <https://doi.org/10.18761/PAC.2016.036>.
- Carvalho, J. B. dos S. (2015). A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul- Brasília. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. (tese de
- 923
978-84-1377-303-2

- mestrado, Universidade de Brasília Brasil).
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15756/1/2015_JoscileideBeniciaDosSantosCarvalho_tcc.pdf.
- Carvalho, M. A. A. S. Silveira, S. P. M. F. Marques, M. da L. & Arnaud, S. A. P. de A. R. (2017). A formação de professores para educação inclusiva. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. SSN2176-1396.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf.
- Carvalho, M. A. Alves S. Sousa, O. V. de. Almeida, E. C. da S. Fernandes, E. V. da S. (2016, 16 de Novembro). Formação continuada de professores: Considerações sobre as acessibilidades na escola. II congresso Internacional. Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva.
https://www.google.com/search?client=firefox-b&q=<http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1413-65.
- Ferreira-José, A. de O. Carneiro- Relma. U. C. (2016). Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental na sala de aula comum. RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,v.11, n.esp.2, p.969-985, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI:
<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>.
- Greguol-Márcia., Gobbi-Erica., Carraro-Attilio., (2013). Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiros e italiano. 1 Ver. Bras. Educ. Espec. Vol.19 no.3 <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002> .
- Honnet, B. F. V. C. H. Costas, F. A. T. (2016, abr./jun.). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, 2016
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.
- Kassa, M. de C. M. (2014)._A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. CEDES vol.34 no.93 Campinas. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>.
- Lopes. A. Cavalcante, M. A. da S. Oliveira, D. A. Oliveira & Hypólito, Á. M. (2014). Orgs. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para

a mudança. Vol. IV. ISBN: 978-989-8471-13 Edição:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao.>

Oliveira-Rafaela, R., Machado-Maria, S., Siqueira-Maxwell. (2017). Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia Revista. Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. ISSN: 1982-873X. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect> Acesso em 12.09.2020.

Organização das Nações Unidas. (2015). A educação inclusiva é o número 4 dos 17 [ODS \(Objetivos de Desenvolvimento Sustentável\)](#) definidos como meta global para transformação social até 2030. <https://nacoesunidas.org/pos>.

Órgão oficial da República de Angola (2017, 16 de Agosto). Decreto presidencial nº 187/1. Política de Inclusão Escolar. Diário da República. I Série-Nº 140.

Órgão oficial da República de Angola (2011, 16 de Agosto). Decreto presidencial nº 20/11 Aprova o estatuto de mobilidade de educação especial. Diário da República de Angola I Série-Nº 11.

Paiva, I. A. O. (2016). Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Portugal.

Repolho-Silas, M., Pereira-Crislaidy, O., & Raquel- Muniz Dos. S. P. (2018). A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. Revista. Educação e Artes e Inclusão. Volume 14, nº 4, ISSN 1984- 3178. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018034>.

Rossetto, E. (2015). Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. Revista Educação Especial | v. 28 | n. 51 | P. 103-116. Santa Maria. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Consulta aos 26 de 10. 2020. Consulta aos 26 de 10.2020.

Santos, A. S. dos. Pimentel, P. A. A. L. Pimentel, R. C. P. (2014). A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Acadêmicos do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ensino Superior do Amapá/AP. 2014. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigoeducacao_inclusiva.pdf

Sousa, K. C. de. (2017). A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor. (tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa do

Brasil).https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6041/4/DM_Kelly%20de%20Sousa.pdf.

- Stoltz- Tania. & Weger- Ulrich Weger. (2015). O pensar vivenciado na formação de professores. Dossiê - A pedagogia de Rudolf. Steiner em debate. Educ. Rev. Nº. 56 Curitiba. ISSN 1984-0411<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41444>.
- Tavares-Lídia, M. F. L., Santos- Larissa, M. M. dos S., Freitas -Maria N. C. F. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. ISSN 1413-6538-ISSN 1980-5470 Rev. Bras. Educ. Espec. Vol. 22 no.4. 2016 <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>.
- Trindade, T. Azevedo. (2015). Educação e inclusão escolar questões e desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com síndrome de Dawn: um estudo de caso. Departamento de Psicologia. Universidade de Brasília. <https://bdm.br/bitstream/10483/15572/1/2015>. Acesso aos 12.09.020.
- VINENTE-Samuel, S., Silva-Ketlen, J. L. da., SILVA-Ketlis, L da. (2015). Formação de Professores para Educação Inclusiva: Políticas Públicas, Discursos e Práticas. Revista Gestão Universitária. ISSN; 1984-3097. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/formacao-de-professores-para-educacao>.

CAPÍTULO 79

INCLUSIÓN EDUCATIVA

María del Rocío León Luján

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha tenido un papel secundario durante mucho tiempo. En la siguiente investigación podemos ver cómo ha ido evolucionando la educación inclusiva dentro del ámbito escolar. Podemos decir que este concepto ha sido algo muy complicado de introducir, puesto que no se ha tomado la necesaria importancia, debido a la poca información con la que se ha contado a lo largo de los años, y también por el poco interés que se ha manifestado para este ámbito. En los centros escolares no se ha tomado la importancia debida con respecto a la educación inclusiva, puesto que la educación inclusiva se ha considerado algo que solo afectaba a la minoría de alumnos y alumnas, lo que es algo totalmente erróneo, ya que la educación inclusiva recoge toda y cada una de las necesidades y dificultades que pueda presentar un alumno/a, ya sea en la enseñanza o a nivel social.

A lo largo de esta investigación, podemos ver los diferentes aspectos que incluyen la inclusión y las diferentes teorías para llevarla a cabo dentro del aula. La introducción de una escuela inclusiva no es algo del todo sencillo, puesto que implica numerosos aspectos, lo cuales son necesarios para lograr una educación totalmente inclusiva. El aspecto más importante es una comunidad educativa muy comprometida capaz de llevar a cabo planes y actividades para lograr una escuela inclusiva en todos sus sentidos. Para lograr estos objetivos, es necesario tener la información necesaria y también la formación adecuada del profesorado y de los demás miembros de la comunidad educativa, para que entre todos los miembros de la comunidad educativa puedan llevar a cabo una educación plenamente inclusiva y puedan abarcar y solucionar todas y cada una de las necesidades y dificultades de los alumnos y alumnas.

En definitiva, esta investigación recoge puntos clave para la realización y la ejecución de una escuela inclusiva. La educación inclusiva debe verse como algo totalmente positivo y que garantice y ayude a la formación y aprendizaje de todo el

alumnado. Debemos ver a la educación inclusiva como algo necesario y de gran utilidad para esos alumnos y alumnas que puedan presentar dificultades. Definir la inclusión como algo de total normalidad, ya que le puede pasar a cualquier alumno o alumna, en cualquier ámbito. Enseñar a las futuras generaciones que existe una gran diversidad y que las personas son totalmente diferentes y cada una de ellas tiene capacidades diferentes, no más, ni menos. Para conseguir todos estos aspectos es de gran importancia un profesorado interesado y comprometido, que sea capaz de actuar ante cualquier dificultad que se pueda presentar dentro del aula o en cualquier otro lugar del centro educativo.

2. MÉTODO

2.1. La inclusión en los centros escolares

La educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo de la historia ya que se ha ido investigando las distintas formas de poder tratar aquellos problemas que puedan llegar a tener los niños/as dentro del aula. El compromiso debe ser directamente del profesorado, pero por supuesto también de los padres, puesto que es el primer contacto que adquieren los alumnos. Las teorías deben ser innovadoras y ventajosas para el alumnado. Lo más importante de la educación inclusiva debe ser la consideración a la diversidad, para ello debe existir la búsqueda de actividades pedagógicas dentro del aula para que todos/as niños/as puedan realizar sus tareas de manera igualitaria y así poder obtener el mismo aprendizaje.

La educación inclusiva puede considerarse como un principio orientador con el objetivo de lograr un objetivo razonable de inclusión de todo el alumnado en la escuela. En el ámbito de una visión mayor de la inclusión, la educación inclusiva constituye la concepción e implementación de un amplio contenido de estrategias de aprendizaje que tienen como fin atender de manera minuciosa a la diversidad de todo el alumnado. Por lo tanto, los sistemas educativos están en el deber de responder a las dificultades y necesidades de los niños/as y los jóvenes, teniendo en cuenta la capacidad para facilitar oportunidades productivas de aprendizaje iniciando desde un esquema de inclusión inflexible que es muy limitado.

De este modo, a lo largo de los últimos quince años, la definición de educación inclusiva ha evolucionado hacia el pensamiento de que todos los niños/as y jóvenes, a

pesar de los diversos antecedentes escolares, culturales y sociales deben tener oportunidades de aprendizaje de manera equitativa en todo tipo de escuelas, ya sea pública o privada. Debe haber especial hincapié en la obtención de entornos inclusivos, lo que debería llevar a cabo: a) el respeto, la comprensión y el tener en cuenta la diversidad cultural que pueda haber, colectiva o individualmente (en respuesta a las dificultades y necesidades del alumnado); b) el facilitar la igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad; y c) una reducida coordinación con otras políticas sociales.

Un centro inclusivo principalmente se define por su eficacia para hacer realidad una educación inclusiva e individualizada mediante la propuesta de contenidos plurales y diversos en un mismo contexto escolar. Trata de unir el principio de igualdad y diversidad, contemplando que la igualdad se llevará a cabo en la medida que le enseñe a cada uno lo que sea necesario. La igualdad dicha como diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas, desarrolla una apuesta comprometida por una educación que da lugar a la diversidad.

Una escuela totalmente inclusiva, debe aumentar las capacidades de todos los alumnos y alumnas que pueden llegar a vivir en la exclusión, con el objetivo de que puedan realizar todo su potencial. Por lo tanto, este principio contempla algo más que la aceptación para entrar en la escuela; conlleva a la aceptación de más alumnos, no solo de los alumnos que presenten discapacidades, y conlleva a la participación de todos: alumnos/as, padres y profesores. Por otro lado, para conseguir los numerosos niveles de eficacia, debe haber una formación en educación inclusiva, perfectamente realizado, para todos los profesores y profesoras, con el fin de que puedan adquirir los valores, actitudes, habilidades, competencias y conocimientos aceptados para su tarea dentro de la clase.

2.2.1. Evolución de la inclusión educativa

La inclusión de niños/as con discapacidad o niños/as con necesidades educativas especiales, no sólo es beneficioso para ellos, sino que mejora la calidad de toda la escuela, ya que estos alumnos y alumnas en el ámbito de la escuela general, tendrán un papel importante, crearán vínculos basados en la aceptación de sus necesidades, desarrollarán lugares de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para intervenir luego en el ámbito laboral y social.

De este modo, se impondrá el criterio de normalización con el que se detalla que la renovación se desarrolle en un contexto similar al que se desarrolla al resto de los niños y niñas. El punto fundamental para que haya una verdadera inclusión, es la flexibilidad del currículum. Esto conllevará a la escuela, poder dar opciones que se adopten a todos los niños y niñas.

Se entiende por educación inclusiva como el derecho humano con un sentido tanto educativo como social al tiempo que se niega que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños/as. Para ello, se obliga a cada país que diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades y dificultades de todos los niños iniciando escuelas inclusivas.

Cuando se describe la escuela inclusiva no se fija a los niños/as tradicionalmente etiquetados con discapacitados, sino que recoge a un número mayor de alumnos y alumnas, el cual, está formado por niños y niñas que por diferentes motivos tienen dificultades para aprender en la escuela y a menudo abandona el colegio, debido a que sus necesidades educativas no son respondidas ni satisfactorias.

Para realizar esta investigación se han utilizado investigaciones recientes donde se pone de manifiesto comparaciones sobre las teorías de autores anteriores al año 2020, por lo tanto, fueron seleccionados los trabajos publicados en los últimos ocho años específicamente del 01 de enero 2012 al 31 de diciembre de 2019 en las bases de datos ERIC, ProQuest, SciELO, Scopus y Web of Science. Las principales ideas de búsqueda se utilizaron los términos inclusión, estudiantes, discapacidad y educación de carácter superior.

Estos aspectos estudiados por universitarios de América Latina, recogen las principales características de inclusión y exclusión en el lugar mencionado anteriormente.

-Tratarse de un artículo empírico realizado en la educación de carácter superior de América Latina.

- Abordará principalmente las dimensiones o temáticas sobre la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales en la enseñanza universitaria.

-En el idioma español, como principal objeto de investigación

-Que cumplieran con los años de publicación.

-Se excluyeron revisiones, ensayos, libros y capítulos de textos.

3. RESULTADOS

Una vez seleccionadas las publicaciones científicas se llevó a cabo una revisión de cada una de ellas, donde se prestó especialmente la atención en los aspectos contextuales referentes a cantidad de la muestra, año, indexación, lugar de realización de la investigación, metodología y tipo de establecimiento. También, se analizaron los artículos en diversos ámbitos de estudio, como parte de los resultados que se ofrecen en dicha investigación. De acuerdo, con la estrategia de búsqueda y los criterios de inclusión en las bases de datos consultadas se seleccionaron 22 artículos empíricos publicados entre los años 2012 al 2019 en el idioma español.

Para dar respuesta a la pregunta central de la investigación tratada, se presentan los resultados agrupados en cuatro ámbitos de estudio referentes al tema. Primero, características contextuales de las publicaciones. Segundo, discapacidad y enseñanza superior. En tercer lugar, las dificultades para generar la inclusión educativa en las universidades latinoamericanas y en último término, los desafíos institucionales para propiciar la inclusión en América Latina.

La dificultad de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica sino una cuestión de respeto y empatía de los derechos de las personas que perjudica principalmente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indiscutible la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar que se espera y de la manera en que se espera el “vivir juntos”. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Desear una sociedad inclusiva consta de base del desarrollo social sostenible, por lo que no resulta incorrecto decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país. (Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2008)

4. DISCUSIÓN

Según piensa Ainscow (2000), dado que los y las docentes y profesionales son el núcleo de las comunidades educativas, el desarrollo profesional es de gran importancia en el camino hacia la innovación. Por ello, la innovación institucional muestra que los centros educativos deben proporcionar las oportunidades que motiven al profesorado a implicarse en procesos de aprendizaje que les haga preguntarse sobre sus prácticas de

enseñanza para que, de esta manera, puedan mejorar su enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Los contenidos de desarrollo profesional deben, por ello, realizarse dentro del ámbito escolar y tener como objetivo acompañar al profesorado en la realización de sus prácticas en base al análisis que hacen sobre el aprendizaje de su alumnado. Ésta es la única forma de conseguir la mejora de la calidad del centro educativo. Para ello, es muy importante que las escuelas tengan políticas de desarrollo profesional enfocadas en el aula y su mejora. Además, imponen así las estructuras para convertirse en comunidades de aprendizaje profesionales.

El enfoque general del Diseño Universal para el Aprendizaje está avalado por un creciente número de investigaciones tanto de carácter básico como de carácter aplicado. En cuanto a la investigación básica, numerosos resultados de investigaciones realizadas desde distintas disciplinas y perspectivas, como las neurociencias, la psicología del aprendizaje o la psicología cognitiva, fundamentan muchos de los fenómenos básicos que constituyen los principios del DUA.

Instamos al lector más interesado a visitar la página Web del National Center for Universal Design for Learning en la que es posible consultar numerosos trabajos de investigación asociados a cada principio y pauta del DUA. Y en cuanto a la investigación aplicada, son de gran interés los trabajos dirigidos a evaluar aplicaciones específicas del DUA en contextos concretos de aprendizaje, en las que se pretende indagar, principalmente, sobre los factores de éxito y las barreras para su implementación.

Esta área de investigación es de especial importancia ya que la comunidad educativa demanda, cada vez con más intensidad, resultados empíricos que avalen las intervenciones desde una perspectiva de práctica basada en la evidencia. Revisaremos algunos de estos trabajos con el objetivo de ofrecer algunas pinceladas sobre los principales resultados de investigación en esta área de carácter aplicado.

Por un lado, algunas investigaciones se han centrado en analizar el impacto de los programas formativos sobre DUA dirigidos al profesorado. Por ejemplo, en el estudio de Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007) se mostraba cómo la instrucción a profesores sobre el desarrollo de currículos basados en el DUA favoreció la puesta en marcha de estrategias inclusivas y la creación de contenidos de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes. En este mismo sentido, Engleman y Schmidt (2007) mostraron que el entrenamiento de la creación de cursos de formación on-line siguiendo los principios de DUA conduce a programas formativos más aceptados por los

estudiantes. En resumen, tal y como concluyen Schelly, Davies, y Spooner (2011) “proporcionar a los profesores información sobre los principios del DUA y sobre estrategias para implementarlos en sus cursos puede mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidad”.

Finalmente, en los últimos años también se han desarrollado algunos trabajos de interés sobre la aplicación e implementación del DUA. Estos trabajos suelen implicar la puesta en marcha de medidas globales basadas en los principios del DUA o de enfoques similares, sobre una o más asignaturas, y con el objetivo principal de analizar el impacto de dichas medidas sobre los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes.

Las reformas educativas en la escuela inclusiva, de acuerdo con el artículo de Mike Wehmeyer(2009), deben basarse en los nuevos modelos de intervención, que se centran en los apoyos individualizados, las prácticas educativas inclusivas en el aula y los puntos fuertes del alumno (en lugar de los déficits). El autor de esta investigación habla de una tercera generación de prácticas inclusivas: la primera consistió en mover a los alumnos de la educación especial hacia la general; la segunda desarrolló y validó estrategias de apoyo a los alumnos con discapacidad en las aulas, y la tercera, en vez de pensar en el lugar donde el alumno es educado, reorienta su actividad a pensar qué es lo que se le enseña. Dentro de esta tercera generación, es esencial la promoción y mejora de la autodeterminación de los alumnos y alumnas, el diseño universal del currículum y la educación, y otras estrategias que benefician a todos los alumnos, como son el uso de las nuevas tecnologías y el apoyo conductual positivo cuando existen problemas de comportamiento. Todo ello permite un mejor acceso al currículum general, y además prepara adecuadamente para tener una vida adulta con mayor calidad.

Según Jordi Carmona y Mercè Olivé (2019), formar personas aptas para la vida en una sociedad justa, una sociedad que sea capaz de atender las necesidades de todo el mundo. No hay otra forma si no se quiere caer en la exclusión. La escuela inclusiva es un derecho, lo que ante todo entienden los maestros preparados e informados. En este tema también hay que ser exigente. Los maestros deben ser buenos profesionales. Deben proporcionar la presencia, la participación y el progreso de todos sus alumnos, de todo el alumnado, sin dejar a nadie atrás. Y con esto no se juega. La formación inicial y la sensibilidad del maestro es fundamental. El cambio debe llegar también a las escuelas y facultades de formación del profesorado. En definitiva, se necesitan buenos maestros en una escuela bien preparada.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos destacar dos grandes aspectos que sobresalen en toda la investigación. Dichos aspectos son la importancia que tiene una educación inclusiva para los alumnos y alumnas y la poca visibilidad que tiene este concepto. Hemos podido ver a lo largo de toda la investigación, que la educación inclusiva necesita de una comunidad educativa comprometida y formada, para poder asumir todos los cambios necesarios y todas las adaptaciones curriculares que se deben hacer para el buen rendimiento del alumnado.

Por último, destacar que este concepto tiene más importancia de la que se le asigna, y puesto que en épocas pasadas no se le ha reconocido el valor suficiente, las generaciones futuras tenemos el deber y la obligación de destacar este aspecto de la educación como algo totalmente necesario y primordial, tanto como para la enseñanza del profesorado con para el aprendizaje del alumnado.

La educación inclusiva es una característica que contiene la educación totalmente positiva para toda una comunidad educativa, ya que aporta numerosos beneficios. Con la educación inclusiva, conseguimos que el alumnado el cual recibe clase en los colegios, se convierta en adultos con empatía hacia los demás, puesto que reconocer la diversidad en el aula ayuda a que el alumno o la alumna no se sienta diferente o incapaz de alcanzar los objetivos que alcanzan sus compañeros, y a que los alumnos y alumnas aprendan que todas las personas son capaces de conseguir cualquier circunstancia de la vida y que existen numerosas habilidades, de las cuales no todas podemos tener, pero si algunas de ellas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional, vol 12, n°26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Carmona, J y Olivé Mercè. (2019). La atención a la diversidad. El modelo ético de la escuela inclusiva y orientadora. *Revista (Creative Commons). Publicaciones Ambitssoof. (Original publicado en 2018).vol. 2339-7454, n° 50.*

<file:///C:/Users/maroc/Downloads/366191-Text%20de%20l'article-527611-1-10-20200403.pdf>

Estudios pedagógicos.VAVIDIA. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina, *vol.46, n° 0718-0705*. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000100413&script=sci_arttext

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. *UNESCO*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf

Verdugo, Miguel Ángel y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales de la educación inclusiva. *Vol.15-22, n° 349*. (Universidad de Salamanca y Sevilla). *Revista de educación* (Original recuperado de 2009) https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11885/introduccion_aportaciones_actuales.pdf

CAPÍTULO 80

INTERVENCIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL DISCURSO NARRATIVO EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

Atteneri Delgado Cruz

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por discurso narrativo al conjunto de oraciones organizadas coherentemente referidas a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols & Torrent, 1997). En el terreno educativo, su importancia es fundamental por varias razones. En primer lugar, porque se trata de un instrumento potente que facilita al alumnado el conocimiento del mundo que le rodea. En segundo lugar, porque sirve de mediador para la interacción, la comunicación y el desarrollo socioemocional dentro del aula. Y, finalmente, porque tiene una vinculación decisiva con el aprendizaje de la lectura. Desde el punto de vista de su desarrollo se sabe que, en el inicio de la Etapa de Educación Infantil (3-6 años), el alumnado con desarrollo típico empieza contando historias sin relaciones, que luego irá ordenando temporalmente a medida que avanza su escolarización. Más tarde, ya en la Educación Primaria (6-12 años), sus narraciones van incorporando relaciones de causalidad y se consolida su estructura formal completa, esto es, se integra en sus relatos el contexto, el evento inicial, las respuestas internas, el plan, los intentos y la consecuencia (Coloma, 2014), o lo que otras autoras sintetizan como la presentación, el episodio y el final (Pavez et al., 2008).

No obstante, al tratarse de un contexto lingüístico de máxima complejidad, resulta habitual encontrarse con alumnado con déficits en su adquisición. Esta circunstancia se agudiza más en el caso de aquellos que presentan necesidades educativas específicas. Entre ellos se encontrarían los que muestran un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que sufren evidentes problemas discursivos (Andreu, 2013). Así se describen déficits estructurales considerables junto con la producción de historias mucho más cortas, con una morfosintaxis poco compleja y una menor diversidad léxica, y un gran número de

reparaciones o revisiones de palabras y frases (Coloma, 2012; Jackson-Maldonado et al., 2014). De las reflexiones anteriores se puede colegir que las habilidades narrativas deberían constituir un tópico de indudable interés para los profesionales que trabajan en el campo educativo.

Cuando se han estudiado los aspectos estructurales del discurso narrativo en alumnado con TEL se producen resultados contradictorios (Pearce et al., 2010). Así, se ha señalado que niños con TEL de diferentes edades (entre 4 y 8 años) efectúan relatos más desestructurados que sus controles. Por el contrario, a los 9 años los alumnos con dicho trastorno construyen narraciones estructuralmente parecidas a las de los alumnos con desarrollo típico de igual edad (Schneider et al., 2006). En los datos aportados por Ukrainetz y Gillam (2009) se compararon los componentes estructurales de las narraciones producidas por TEL y controles de 6 y 8 años, encontrándose que a mayor edad empeoraba el rendimiento del grupo TEL. Asimismo, en una investigación llevada a cabo por Coloma y Alarcón (2009) con un grupo de escolares con TEL de 6 años, se pudo constatar resultados divergentes, es decir, mientras que una parte del grupo exhibía serias dificultades en la estructuración de sus relatos otros tenían habilidades equivalentes al de sus controles igualados por edad. Finalmente, en un estudio en el que participaron niños con TEL de 5 años y dos grupos controles (uno de similar edad y otro equiparado por desarrollo lingüístico) se evidenció que la mayoría no estructuraba sus historias. Este fenómeno también se advirtió en los controles lingüísticos, en cambio, los niños de edad equivalente organizaban sus narraciones con dos o más episodios. Estos datos constataron que los sujetos con TEL presentaban dificultades en sus narraciones al obtener un perfil similar al de los niños más pequeños (Pearce et al., 2010).

De un panorama tan confuso, sí parece desprenderse la idea de que la estructura formal del discurso narrativo en el alumnado con TEL suele sufrir un retraso considerable en su desarrollo, circunstancia que provocaría una alteración en la adquisición de habilidades de comprensión y producción narrativas. Con este escenario parece necesario diseñar y desarrollar programas de intervención para alumnado con TEL con el objetivo de optimizar su discurso narrativo, especialmente en sus aspectos estructurales. Ello ha llevado a un buen número de investigadores a implementar propuestas prácticas de acción. Así, Gillam et al. (2014) crearon un programa de intervención narrativa contextualizada en el aula ordinaria, consiguiendo resultados muy positivos en la mejora de la estructura formal. Más tarde Gillam y Gillam (2016) aplicaron un programa a

alumnado con TEL con el objetivo de incrementar sus habilidades lingüísticas y de alfabetización, logrando progresos en aspectos estructurales y en la morfosintaxis compleja.

Sin embargo, en el panorama español no ha sido muy habitual contemplar este tipo de programas, especialmente en contextos educativos. Por esta razón, nos ha parecido oportuno llevar a cabo el presente estudio que ha tenido como objetivo principal mejorar la estructura formal en la producción narrativa de alumnado con TEL, y obtener mayores ganancias que el grupo de control cronológico, mediante la aplicación de un programa de intervención. Dichas mejoras deberían producirse tanto a nivel global (estructura formal total) como en cada uno de sus cuatro componentes (presentación, episodio 1, episodio 2 y final).

2. MÉTODO

El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas con grupo de control no equivalente. La variable independiente fue el programa de intervención y las dependientes fueron la estructura formal total del discurso narrativo y cada uno de sus elementos: (1) presentación, (2) episodio 1, (3) episodio 2 y (4) final.

Esta investigación forma parte del Proyecto de Investigación "Intervención en comprensión lectora en alumnado de riesgo: Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)" (Referencia nº. EDU2017-84193-R). Financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 68 niños de Educación Primaria, divididos en dos grupos. Un primer grupo experimental o TEL (GT), compuesto por 34 niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (28 varones y 6 mujeres, media de edad: 8 años y 1 mes, rango de 5 años y 7 meses a 11 años y 6 meses, DT: 1 año y 7 meses). Para conformar el grupo de control (GC) se escogió a 34 niños con un desarrollo típico del lenguaje, entre los compañeros de aula de los niños con TEL, con el fin de homogeneizar la muestra. Estos alumnos no tenían problemas de lenguaje y seguían una escolarización dentro de los parámetros habituales (28 varones y 6 mujeres, media de

edad: 7 años y 11 meses, rango de 5 años y 8 meses a 11 años y 5 meses, DT: 1 año y 6 meses).

La normalidad de la edad se comprobó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($z = 1.02$; $gl = 68$; $p = .247$). Para verificar que los grupos fueron emparejados en esta variable, se realizó una prueba de contraste de hipótesis. El ANOVA no mostró diferencia significativa entre los grupos, además de un tamaño del efecto pequeño ($F(1;66) = .02$; $p = .879$; $\eta p^2 = .02$; $F \text{ de Levene } (1; 66) = .04$; $p = .853$).

2.1.1. Selección de la muestra

Se realizó una criba inicial en todos los colegios de la Isla de Tenerife en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, a los que se les pidió la remisión de todo el alumnado con posibles características de TEL, es decir, que tuvieran problemas en la comprensión y/o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis y en la semántica o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Se remitieron un total de 65 alumnos a los que se les administró un protocolo exhaustivo de evaluación para confirmar el diagnóstico, constituido por diversas pruebas estandarizadas. Se rechazaron 31 alumnos por presentar sólo un retraso simple de lenguaje, es decir, un desfase cronológico leve con problemas fonológicos pero sin alteraciones morfosintácticas y léxico-semánticas. La muestra final estuvo formada por alumnado de diferente procedencia social, tanto de colegios públicos como concertados, así como de zona rural y metropolitana. Finalmente, se solicitó a los padres/tutores legales que consintieran la participación del menor en el estudio mediante la firma del correspondiente consentimiento informado.

2.1.1. Instrumentos para la selección y evaluación de la muestra

Se utilizaron las tres pruebas que exponemos a continuación. En primer lugar, el test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno, esto es, el CELF-3 (Semel et al., 2003), en la versión disponible al iniciarse el presente trabajo. Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes españoles de los Estados Unidos de América, con un Alfa de Cronbach entre .74 y .91. También se recurrió al Peabody (Dunn, et ál., 1986) y a dos subpruebas del ITPA (Kirk, et ál. 2005). La primera, centrada en el

vocabulario es aplicable entre los 2.6 y los 10.6 años de edad, con una fiabilidad de $\alpha = .93$. Finalmente, se recurrió a las subpruebas de Asociación Auditiva y Asociación Visual del ITPA (Alfa de Cronbach entre .75 y .91) para comprobar el grado de conocimiento de las relaciones conceptuales (procesos psicolingüísticos semánticos). Por otro lado, se comprobó que los niños con TEL tuvieran un CI No Verbal, igual o superior a la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000); se utilizó esta prueba porque emplea la modalidad no verbal ($\alpha = .98$).

La normalidad del CI No Verbal (K-BIT) se comprobó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($z = .10$; $gl = 68$; $p = .174$). Para verificar que los grupos fueron emparejados en esta variable, se realizó una prueba de contraste de hipótesis. El ANOVA no mostró diferencia significativa entre los grupos, además de un tamaño del efecto pequeño ($F(1; 57.81) = .15$; $p = .699$; $\eta^2 = .01$; $F \text{ de Levene } (1;66) = 4.70$; $p = .034$). Los resultados de todo este proceso quedan recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Resultados en las pruebas para la evaluación diagnóstica

Pruebas	GT (n = 34)		GC (n = 34)	
	M	DT	M	DT
CELF Expresivo. DT	-1.35	.85	1.46	.90
CELF Receptivo. DT	-1.23	.59	1.07	.67
PEABODY. DT	-1.47	1.22	.32	.85
ITPA. A. Auditiva. EP	3.91	2.31	7.68	2.00
ITPA. A. Visual. EP	5.40	2.25	6.55	1.69
K-BIT. CI No Verbal	102.19	8.95	114.88	12.34

Nota: M: Media; DT: Desviación típica; GT: Alumnado con TEL; GC: Grupo de control; EP: Edad psicolingüística.

2.2. Materiales

2.2.1. Medidas narrativas

La obtención de las muestras de lenguaje se efectuó a través de la tarea del recuento del cuento Rana ¿dónde estás? (Mayer, 1969). La logopeda contaba el cuento al niño, pidiéndole seguidamente que lo recontara con la ayuda de las láminas. Entonces se procedía a su grabación en un audio digital. Posteriormente se realizaba una transcripción y categorización siguiendo el SALT (Miller et al., 2012), para más tarde realizar un

análisis de la estructura formal de los corpus diferenciando entre las categorías formales básicas: la presentación, el episodio y el final, siguiendo la propuesta de Pavez et al. (2008).

A continuación, se presenta el guion y las partes constituyentes de la narración del cuento Rana, ¿dónde estás? de Mayer (1969), atendiendo a sus ilustraciones:

- Presentación: Érase una vez un niño, que tenía un perro y una rana. Una noche, mientras ellos dos dormían, la rana decidió marcharse de la casa. Por la mañana, cuando Lucas se despertó vio que el jarrón estaba vacío, ¿dónde estará la ranita? se preguntó preocupado.
- Episodio 1: Entonces el perro y él empezaron a buscarla por toda la habitación. Lucas buscó dentro de las botas y el perro dentro del jarrón. Como no aparecía, se fueron hasta el monte. Lucas seguía llamando a la ranita y buscándola en todos los agujeros que encontraba. Por eso no se dio cuenta de que el perro ladraba a un panal de abejas. Mientras, Lucas buscaba en lo alto de un árbol, las abejas salieron de su panal y empezaron a perseguir al perro, que corrió asustado. Con tanto jaleo, un búho que estaba en el árbol también se asustó, movió sus grandes alas y asustó también a Lucas, que se cayó del árbol.
- Episodio 2: Después Lucas y el perro siguieron buscando. Lucas se subió a una piedra muy grande para llamar a la ranita. Se agarró a unas ramas, sin darse cuenta de que no eran ramas, sino los cuernos de un ciervo. Entonces el ciervo se levantó con Lucas encima de la cabeza, corrió hasta el borde del camino y lo lanzó al agua; como el perro iba al lado, se cayeron los dos al agua.
- Final: Al salir del agua, Lucas oyó algo detrás de un tronco y le hizo señas al perro para que no hiciera ruido. Se acercaron con mucho cuidado, miraron detrás del tronco y ¡sorpresa! Allí estaba su ranita con otras ranas. Lucas muy contentó cogió su ranita, se despidió de las demás y volvió a casa con sus dos amiguitos”.

El objetivo que se perseguía al generar este guion de la narración fue el de ofrecer una misma muestra de lenguaje a todos los sujetos. De esta manera, sus recontados no se verían contaminados por las variaciones en la interpretación de los diferentes evaluadores.

Para verificar la fiabilidad, todas las transcripciones y sus respectivos análisis fueron hechos por otras dos personas. El porcentaje de acuerdos, en ambos casos, fue del 94%.

2.2.2. El programa de intervención

El grupo de control cronológico no recibió ayuda de ningún tipo, mientras que al grupo con TEL se le administró un programa de intervención durante tres años consecutivos. Un total de 216 sesiones de 30 minutos cada una fueron ejecutadas con una frecuencia de dos sesiones por semana. El objetivo era promover en el alumnado habilidades relacionadas con la estructura formal de su discurso narrativo, es decir, la presentación, los episodios y el final. El trabajo se realizó siempre por la mañana en las aulas de logopedia de cada uno de los centros educativos, y fue aplicado por un total de 18 logopedas

Una serie de seminarios y talleres entre los miembros del grupo de investigación y las logopedas, fueron necesarios para dar a conocer los objetivos, los contenidos, los procedimientos y los materiales del programa. Durante su implementación se llevó a cabo una observación directa de las sesiones, así como su grabación. Más tarde, las imágenes obtenidas fueron analizadas en seminarios conjuntos en orden a resolver las dificultades encontradas y evaluar los logros alcanzados, garantizando así la fiabilidad de la intervención. En este sentido, se encontró que la misma se efectuaba de acuerdo con el plan establecido y que las pautas eran comunes entre todas las logopedas.

El programa se estructuró en tres fases, siguiendo principalmente las aportaciones de Gillam et al. (2008).

-Fase 1. Recuento del cuento *Los tres ratones hambrientos*. En esta tarea se le contaba la historia a cada niño, para que luego se la recontará a la logopeda ayudándose de iconos y pictogramas que representaban los elementos básicos de la estructura formal. La logopeda usaba técnicas de intervención como la reformulación o recast, las expansiones, las extensiones, el modelado, las preguntas en diferentes niveles de complejidad, el ofrecimiento de múltiples oportunidades para responder, y las pistas proporcionadas con palabras y frases que ayudaran a identificar las distintas partes de la historia.

Fase 2. Generación de historias. Ahora se entregaban láminas con escenas pero en las que no ocurría un problema evidente, para que el niño seleccionara una de ellas y empezara a describir los personajes y el contexto, preguntándole “¿Qué crees que podría pasar aquí?” (por ejemplo, *Un día en la playa*). Si el niño era capaz de sugerir un problema, entonces la logopeda le ayudaba en la búsqueda de una solución. Si no

comenzaba con el evento inicial, se le proporcionaba ayuda verbal. Después era el momento de introducir tarjetas divididas en nueve cuadrículas, una para cada parte de la historia, en las que se brindaba ayuda visual, en forma de iconos y pictogramas. Finalmente, se ofrecían las mismas tarjetas, pero sin ningún tipo de ayuda. Las estrategias de apoyo eran similares a la fase anterior, aunque ahora también se colaboraba con el dibujo de las historias en las tarjetas.

Fase 3. Elaboración de historias de manera independiente. Ayudados por tarjetas con y sin iconos, y por adhesivos con imágenes. Se procuraba que los niños integrasen las habilidades adquiridas en la generación de historias sobre la base de problemas que le sucedían a sus mascotas o a determinados animales que vivían en el bosque (ardillas, ciervos, etc.) o en la granja (perros, gatos, ovejas, cerdos, etc.). Ahora, cada niño con TEL contaba su historia a compañeros con desarrollo típico, primero en grupos pequeños (2-5 alumnos) y más tarde en el aula ordinaria.

3. RESULTADOS

Estructura formal total

Se efectuó un ANCOVA con las puntuaciones en cada fase de los grupos con la variable dependiente estructura formal total (Tabla 2).

Tabla 2

Descriptivos, efectos principales y ganancias de la estructura formal total

Estructura Formal Total	GT (n = 34)		GC (n = 34)		ANCOVA		
	M	SD	M	SD	F	p	ηp^2
Fase 0: Línea Base	6.56	3.57	9.97	1.73	27.29	.001	.30
Fase 1: post primer año	9.97	1.22	11.00	1.52	9.20	.003	.12
Fase 2: post segundo año	11.47	1.19	11.29	1.12	.44	.510	.01
Fase 3: post tercer año	12.38	.78	12.68	.68	2.55	.115	.04
Ganancia 1-0: ganancia primer año	3.41	3.28	1.03	1.44	15.63	.001	.19
Ganancia 2-1: ganancia segundo año	1.50	1.64	.29	.97	13.29	.001	.17
Ganancia 3-2: ganancia tercer año	.91	1.31	1.38	1.21	2.25	.139	.03
Ganancia 3-0: ganancia global	5.82	3.20	2.70	1.51	27.92	.001	.30

Nota: M: Media; DT: Desviación típica; GT: Alumnado con TEL; GC: Grupo de control.

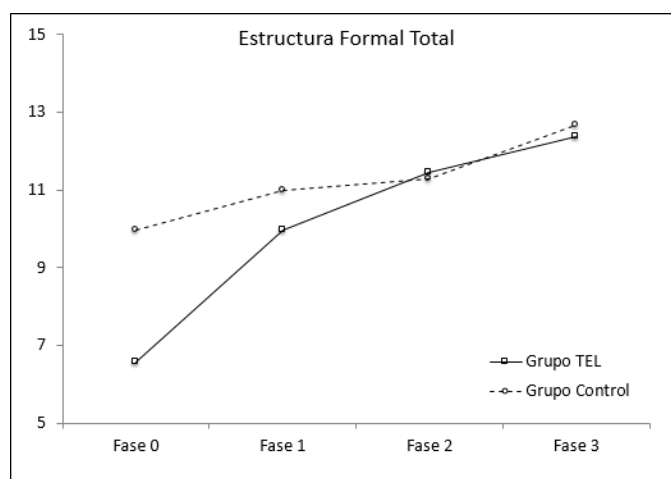
Se observa como en el pretest existen diferencias significativas, con un tamaño del efecto grande. En la Fase 1, después del primer año de intervención se mantienen las diferencias significativas, pero disminuye el tamaño del efecto, siendo medio. Después

del segundo año de intervención (Fase 2) y del tercer año (Fase 3) desaparecen las diferencias en la estructura formal total entre los grupos.

Atendiendo a las ganancias de la estructura formal total (Tabla 2), se observa como después del primer año se produce mayor volumen de ganancias de los niños con TEL, con un tamaño del efecto grande. Después del segundo año se mantiene la ganancia significativa y el tamaño del efecto de los niños con TEL mientras que tras el tercer año desaparecen las diferencias entre los grupos. Por su parte, la ganancia global del tratamiento, tras los tres años de intervención es significativa, con un tamaño del efecto grande (Figura 1).

Figura 1.

Ganancias de la estructura formal total.



4. DISCUSIÓN

Contar una historia se considera una competencia muy importante ya que entran en juego muchas habilidades lingüísticas y cognitivas. Por ello, la adquisición de destrezas narrativas tiene una enorme trascendencia para todo el alumnado, no ya solo porque les permitirá expresarse en un contexto de producción complejo, sino porque también les facilitará el acceso al aprendizaje en general y a la comprensión lectora, en particular. Por lo tanto, durante las etapas de Educación Infantil y, especialmente, de Educación Primaria, el profesorado y los servicios de apoyo deberían implicarse en la planificación y en la enseñanza de habilidades de producción y comprensión narrativas.

Algunos investigadores se han ocupado de explorar diversas maneras de mejorar la estructura formal de las narraciones en alumnado con TEL, utilizando frecuentemente diseños de caso único, circunstancia que limita la generalización de sus resultados. En la presente investigación se ha recurrido al trabajo con un grupo amplio de alumnado con un diagnóstico de TEL, que obtuvo resultados muy satisfactorios después de recibir un programa de intervención. Así, en relación con la consecución de la estructura formal total por parte de los integrantes del grupo TEL, se constata una adquisición progresiva en las distintas fases del programa, eliminándose sus diferencias con el grupo control cronológico a partir del segundo año. Estos resultados globales se explicarían por una triple razón. En primer lugar, por la influencia del apoyo visual ofrecido en forma de íconos, organizadores gráficos, imágenes y dibujos, que guiaban sus relatos orales y facilitaban el aprendizaje del alumnado con TEL (Gillam y Gillam, 2016; Ukrainetz, 2006); en segundo lugar, por la administración de los apoyos en forma de andamiaje que suponía una retirada progresiva y gradual de la ayuda y la autonomía del alumnado a la hora de contar historias; y, finalmente, por la frecuencia e intensidad de la intervención (McCauley & Fey, 2004), con dos sesiones semanales de 30 minutos de duración cada una y un total 276 sesiones de trabajo durante 3 años de intervención. Tal y como señalan Petersen et al. (2010) la exposición continuada y repetida del alumnado a una historia estimula su conocimiento formal y consolida su aprendizaje. Esta misma idea es confirmada en el trabajo de Westerveld y Gillon (2008) en el que se concluyó que se necesita de una práctica frecuente e intensa para construir relatos orales que contengan todos los elementos estructurales de la historia, especialmente cuando se desea que se utilicen de manera coherente en las narraciones orales producidas de manera espontánea.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza explícita de los elementos formales de la estructura narrativa ofrece a los niños con TEL un marco facilitador que, una vez consolidado, posibilita la práctica y el aprendizaje de otras habilidades del lenguaje oral. El programa de intervención aplicado, en la presente investigación, ha obtenido excelentes resultados en la estimulación narrativa progresando convincentemente en la estructura formal. Además, al constituirse como un esquema previsible, en el que se establecen relaciones causales e inferenciales, puede convertirse en un recurso potente para acceder a otros contenidos curriculares. Como nos recuerdan Gillam et al. (2014) la enseñanza de la estructura

narrativa tiene una clara conexión con la mejora de la producción oral y de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Andreu, LL. (2013). *El Trastorno Específico del Lenguaje*. UOC.
- Bassols, M., & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Octaedro.
- Coloma, C. (2012). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con TEL*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Inédita.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47, 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Coloma, C., & Alarcón, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 147-158.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D., & Dunn, L. (1986). *Test Peabody Picture Vocabulary*. Madrid: TEA.
- Gillam, S., & Gillam, R. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment: Supporting knowledge in language and literacy. *Topics and Language Disorders*, 36, 20-34. <https://doi.org/10.1097/TL.D.0000000000000081>.
- Gillam, S., Gillam, R., Petersen, D., & Bingham, C. (2008). *Narrative Language Intervention Program: Promoting oral language development. Research presentation at the American Speech-Language-Hearing Association Annual Convention*, Chicago, IL.
- Gillam, S., Oiszewski, A., Fargo, J., & Gillam, R. (2014). Classroom-based Narrative and Vocabulary Instruction: Results of an Early-Stage, Nonrandomized Comparison Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 204-219. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0008
- Gillam, R., & Ukrainetz, T. (2006). Language Intervention through Literature-Base Units. In T. Ukrainetz (ed.), *Contextualized Language Intervention* (pp. 59-94). Thinking Publications.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, R., & Alarcón, L. (2014). Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con Trastorno Específico de Lenguaje. En 946 978-84-1377-303-2

- R. Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 691-728). El Colegio de México.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (2000). Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT). TEA.
- Kirk, S., McCarthy, J., & Kirk, W. (2005). Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. TEA.
- Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Second Edition. The MIT Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial.
- McCauley, R., & Fey, M. (2004). *Treatment of Language Disorders in Children*. Paul Brookes P.
- Miller, J., Andriacchi, H., y Nockerts, A. (2012). *Assessing Language Production Using SALT Software*. SALT Software LLC.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Ars Médica.
- Pearce, W., James, D., & McCormack, P. (2010). A comparison of oral narratives children with specific language and non-Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24, 622-646.
- Petersen, D., Gillam, S., Spencer, T., & Gillam, R. (2010). The effects the literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0001](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0001)
- Schneider, P., Hayward, D., & Vis Dubé, R. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238.
- Semel, E., Wiig, E., y Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. Psychological Corporation.
- Ukrainetz, T. (2006). *Contextualized Language Intervention*. Thinking P.
- Ukrainetz, T., & Gillam, R. (2009). The expressive elaboration of imaginative Narratives by children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883-898.
- Westerveld, M., & Gillon, G. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1177/0265659007084567>

CAPÍTULO 82

DIVERSIDAD SEXUAL Y ESCUELA

Marta María Pérez Quero

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio óptimo para el desarrollo y aprendizaje de ciertos conocimientos acerca de la afectividad, sexualidad y su diversidad, así como para impulsar actitudes tolerantes y de respeto hacia este ámbito (España, 2015).

La intervención educativa debe tener en cuenta la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características, necesidades e intereses de los alumnos, para la cual se deben implantar procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencias en la evolución académica del alumnado. Por ello, es conveniente educar en el respeto a la diversidad desde edades tempranas (Zamora, Marrero y Guedes, s.f).

La gran mayoría de las veces, cuando se habla de diversidad suele referirse a la diferenciación en cuanto a clases sociales, multiculturalidad social o a las diferencias en cuanto religión y se pasa por alto la diversidad sexual. No se pone en cuestión aspectos relacionados a asuntos de género o de heteronormalidad impuesta por la sociedad (“Estudio sobre Diversidad Sexual en el medio educativo”, 2019).

Desde una perspectiva social, la aceptación por parte de la ciudadanía hacia la diversidad sexual se ha incrementado modificando su enfoque y las actitudes frente a la misma (Santoro, Gabriel y Conde, 2010) (España, 2015). Cada vez es más habitual ver diferentes tipos de familias compuestas por miembros del mismo sexo, monoparentales, entre otras. Por ello, cada vez se hace más evidente la necesidad de abordar dentro del sistema educativo una educación que contemple dicha realidad social e incluya una educación sexual donde se trabajen las diversas formas afectivo - sexuales de establecer relaciones y de identidad sexual (“Estudio sobre Diversidad Sexual en el medio educativo”, 2019).

2. DIVERSIDAD SEXUAL

2.1. Definición

El concepto de diversidad sexual se construye mediante la combinación de varias dimensiones de la sexualidad tales como la identidad sexual, el sexo biológico, la orientación sexual y los roles de género (Movilh, 2010) (España, 2015).

El término sexo biológico hace referencia a la condición orgánica dicotómica (RAE, 2012) que diferencia entre macho y hembra mediante los cromosomas XX y XY así como la distinción hormonal, genital y gonadal (Becerra y Melo, 1997). Por otro lado, la identidad sexual hace referencia a la conciencia de pertenecer a un sexo u otro (López, 2013) por lo que puede coincidir, o no, con el sexo biológico. Por otro lado, los roles de género son el conjunto de comportamientos asociados al género masculino o femenino en una época o cultura determinada (Bardi, 2005). Y, por último, la orientación sexual se refiere a los pensamientos, sentimientos y fantasías eróticas de un individuo respecto a un sexo determinado, ambos o ninguno de ellos (Savin- Williams, 2009) (España, 2015).

Desde una perspectiva histórica, la diversidad sexual hace referencia a la existencia de múltiples tipos de expresiones sexuales, regularizando y reconociendo la libertad sexual, el derecho de cada persona a decidir con quién y de qué manera comparte su vida y sus prácticas sexuales. El concepto de diversidad es muy reciente, el surgimiento de la sexología no se produjo hasta mediados del s. XIX cuyo interés era fijar y clasificar los dos sexos y sus características. Al mismo tiempo, la medicina comenzó a preocuparse en mejorar el estudio y normalización de la sexualidad pero siempre entendiéndose como una práctica heterosexual conyugal enfocada en la reproducción. Fuera de ella quedaban otro tipo de prácticas, como las homosexuales, vistas como causa de alguna enfermedad mental (“Diversidad Sexual, normalización y reconocimiento del derecho a la libertad sexual de las personas”, 2020).

No es hasta principios del siglo XX cuando se comienza a proponer nuevos enfoques sobre la sexualidad, arrojando la necesaria información sobre la diversidad en cuanto a prácticas sexuales, llegando a desarrollar, tras numerosas investigaciones y esfuerzo, el concepto de diversidad sexual que hoy en día conocemos (“Diversidad Sexual, normalización y reconocimiento del derecho a la libertad sexual de las personas”, 2020).

2.2. Organizaciones a nivel nacional

El trabajo que se realiza por parte de los movimientos sociales y sus respectivas reivindicaciones han conseguido que los problemas e intereses de la sociedad tomen importancia y con ello, se creen procesos políticos para gestar unas leyes moldeadas al consumo ciudadano (Merino, s.f.).

Desde finales de los ochenta comenzó a crecer el movimiento LGTBI. Como reacción, la nueva generación de activistas buscaron un discurso que pudiera ser explicado a políticos y a la sociedad en general (Villaamil, 2004). A raíz de dicho discurso, se empezaron a reivindicar ciertos derechos (Merino, s.f.).

En el año 2008 se intentó aprobar una ley que tenía como objetivo imponer educación LGTBI al alumnado de Educación Primaria. Dicha ley abre paso a asignaturas acerca del conocimiento de orientaciones sexuales desde los primeros cursos de Educación Primaria además de otras órdenes como las sanciones a usuarios de Internet por colgar contenidos ofensivos para el colectivo LGTBI, entre otras. Dentro de dicha ley podremos encontrar un plan integral sobre educación y diversidad el cual tiene propuestas tales como la enseñanza sobre la diversidad afectivo – sexual desde los primeros niveles de enseñanza (Merino, s.f.).

En cuanto a las organizaciones competentes en temas relacionados con la educación – afectivo sexual, la Federación Mundial de las Organizaciones Nacionales y Locales (ILGA) tiene como objetivo lograr la no discriminación, intimidación o maltrato en entornos educativos dado que un gran número de personas LGBTI pueden sentirse aisladas, vulnerables o invisibles dentro del sistema (Merino, s.f.).

Toda esta información cobra importancia sabiendo que el ámbito escolar es uno de los principales responsables de la transformación y evolución del respeto y la tolerancia hacia las diversas formas de contemplar la sexualidad, en edades tempranas especialmente, pues la escuela constituye uno de los grandes elementos de socialización para el alumnado y es, además, el lugar donde comienzan a tomar conciencia de la heterogeneidad por la que está compuesta la sociedad en la que viven. De aquí la importancia de erradicar conductas negligentes en el trato de la diversidad sexual por parte de los centros educativos (Hernández y Jaramillo, 2000) (Merino, s.f.).

3. INFANCIA, DESARROLLO Y DIVERSIDAD

La sociedad ejerce una gran influencia en los niños tanto en la creación del concepto de sociedad como en la construcción de la propia identidad sexual atendiendo a los patrones que el ambiente y la cultura en el que viven les proporciona (Mayobre, 2006). Por este motivo, desde edades muy tempranas, los niños toman conciencia de que la sociedad establece las etiquetas de hombre y mujer a causa de la asignación que la sociedad ha hecho de ellos, el vocabulario que los del entorno emplean o simplemente por el nombre impuesto por la familia en el momento del nacimiento (López, 2012) (España, 2015).

En muchas ocasiones, puede darse el caso de que el menor o la menor prepúber sienta pertenecer al sexo contrario al que tiene biológicamente. Esta situación puede producirse desde los años preescolares. Si este sentimiento se mantiene en el tiempo nos podemos encontrar ante un “problema de identidad de la infancia” en el que el menor o la menor no acepte su asignación biológica ni los roles de género atribuidos al mismo. A consecuencia de ello, el menor siente la necesidad de romper con las atribuciones sociales en las que está inmerso y seguir los convencionalismos asignados al sexo biológico contrario de los que el menor siente pertenecer (López, 2012) (España, 2015).

En la adolescencia, el menor es consciente de que los roles de género asignados a cada sexo son un mero producto de la sociedad y que diversas actitudes no vienen dadas biológicamente. Sin embargo, en esta etapa se produce la mayor diferenciación sexual provocando que los jóvenes sientan la necesidad de autorreafirmar su identidad sexual (Vázquez, 1994). La aparición de estos caracteres sexuales secundarios hace que dicha etapa sea una etapa crítica para aquellos y aquellas jóvenes que no sientan pertenecer a su sexo biológico (López, 2005) (España, 2015).

En la etapa mencionada anteriormente, además, aparece el deseo hacia otras personas creándose un nuevo foco de diversidad. La atracción hacia personas del mismo sexo, diferente, o ambos, irrumpe en la vida de los jóvenes, sorprendiendo a los jóvenes que empiezan a ser conscientes de que su deseo se orienta hacia personas de su mismo sexo. Esta situación puede provocar contradicciones en la propia persona. La bisexualidad u homosexualidad puede provocar daños en la autoestima de la persona ya que siente que se desarrolla a contracorriente y que, en la mayoría de los casos, puede ser víctima de la homofobia (Soriano, 2012) (España, 2015).

A parte de la sociedad influyente, la familia y la escuela son agentes contextuales de gran incidencia social y cultural pues constituyen los entornos en los que los niños y niñas están inmersos y pasan la mayor parte de su tiempo (Bolívar, 2006) (España, 2015).

Las familias crean en los niños un esquema social que divide a la sociedad en dos grupos, asignan una serie de roles a cada uno de ellos y trasladan qué comportamientos y actitudes se espera de ellos como producto de su sexo biológico (López, 2005). Esto ocurre también con temas relacionados a la orientación del deseo y la normatividad que existe con respecto a la presuposición de heterosexualidad asumiendo, automáticamente, que el hijo o hija siente atracción hacia personas del sexo opuesto. Por lo tanto, es fundamental que las familias muestren tolerancia hacia la diversidad ya que el núcleo familiar y las correspondientes actitudes de los miembros podrán ser tanto un factor de riesgo como un factor protector de más poder para el niño o niña (Torío, 2004) (España, 2015).

Del mismo modo, la escuela es testigo y partícipe del desarrollo de los niños no solo en el ámbito intelectual también en el social, emocional y demás aspectos referidos a su evolución. El tema de la sexualidad queda apartado a los márgenes de la escuela, relegándose a ser tratado por las familias del alumnado. No obstante, el trato de dicho tema dentro del ámbito educativo es esencial para el correcto desarrollo y tolerancia hacia la diversidad sexual por parte del alumnado (Bach, 2004) (España, 2015).

En la Educación Primaria se observa cómo los improperios, actitudes violentas y hostilidades que se producen por motivos relacionados con la diversidad sexual se dan en los últimos cursos de dicha etapa debido al desarrollo y la maduración sexual de los propios alumnos, ya que hasta este momento de desarrollo, las víctimas del odio de los compañeros se determinan por cuestiones físicas (Pichardo, 2014) (España, 2015).

Para erradicar dichas actitudes de odio hacia las personas LGTBI debemos tener en cuenta si en los centros educativos se está tomando medidas con el objetivo de fomentar la diversidad sexual y el respeto hacia la misma o, por el contrario, se intentan ocultar estos actos. La invisibilización o el ocultamiento es otro tipo de maltrato hacia este colectivo (España, 2015).

Una de las mayores muestras de homofobia y transfobia entre los docentes es el hecho de omitir o pasar por alto la diversidad. Estas actitudes creadas por diversos prejuicios además de por el temor de los propios docentes a causa de diferentes motivos,

uno de ellos la discrepancia social con respecto a este tema, coartan la libertad del alumnado LGTBI (López, 2013) (España, 2015).

Por ello, en muchas ocasiones, los centros educativos no favorecen a la diversidad afectivo – sexual debido al desconocimiento entorno a la realidad LGTBI así como en el resto de aspectos básicos ligados a la sexualidad en los niños. El currículo educativo no promulga contenidos educativos en relación al sexo, género, orientaciones sexuales o prácticas sexuales, primando, por consiguiente, la invisibilidad de tales aspectos al alumnado y, como consecuencia de ello, el aumento de prejuicios que esta invisibilización provoca dentro de los centros educativos (España, 2015).

4. LA HOMOFOBIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El acoso escolar homofóbico ha sido objeto de estudio en los últimos años (Alises, s.f.).

En el año 2005, COGAM realizó un estudio llamado “La homofobia en el sistema educativo” (Generelo y Pichardo, 2005). Dicho estudio afirma que la homofobia campa por sus fueros en el Sistema Educativo español. En muchas ocasiones, en forma de hostigamiento, insultos y/o agresiones físicas; más comúnmente en forma disimulada de silencio amenazador, de prejuicio indeterminado, de estereotipo deformante, de control invisible de la libertad de expresarse, de la libertad de ser, de vivir sin miedos, sin angustias, sin necesidad de esconderse (Alises, s.f.).

Por otro lado, mediante el lenguaje y las prácticas institucionales en los centros educativos se transmite la idea de la heterosexualidad (Epstein y Johnson, 1994) como valor positivo frente al resto de prácticas y actitudes sexuales y tanto el profesorado como el alumnado y sus respectivas familias pueden ser víctimas de estas actitudes homofóbicas (Pichardo y Generelo, 2005) (Penna, 2012).

Además, las escuelas contribuyen a la formación y consolidación de los roles de género establecidos (McCormack y Gleeson, 2010) (Penna, 2012).

Dentro de los centros educativos la homofobia se expresa y reproduce con mucha más fuerza (Pichardo, 2009) (Penna, 2012).

Las principales características del acoso por homofobia y sus respectivas consecuencias son las siguientes: (Penna, 2012).

4.1. Características del bullying homofóbico

El bullying homofóbico es toda clase de conducta permanente o continuada en el tiempo y desarrollada por uno o más alumnos sobre otro susceptible de crear en la víctima sentimientos de miedo, intranquilidad o inferioridad para humillarle y vulnear su resistencia física o moral, motivada por su orientación sexual o su identidad o expresión de género, sea esta real o percibida (Alises, s.f.)

Hoy en día, dicho término se considera un tipo de acoso específico (Pichardo, 2009; Sánchez, 2010 y Pichardo, 2005) y, presenta tres características fundamentales: la invisibilización, la ausencia de apoyos y la normalización de las agresiones (Penna, 2012).

La invisibilización lleva a que las agresiones por homofobia dentro de los centros educativos sean clasificadas como agresiones sin especificar los motivos de este tipo de agresión (Penna, 2012).

Esta situación afecta al alumnado, a sus respectivas familias y al profesorado LGTBI que intentan pasar desapercibido con el objetivo de evitar ser agredido (Penna, 2012).

La dificultad de visibilizar la condición sexual está relacionada con el horizonte de la injuria (Eribon, 2004; Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo, 2009). Este concepto hace referencia al miedo que sienten las personas con una determinada condición sexual al observar que otras personas con las que comparten las mismas condiciones han sido víctimas de agresiones (Penna, 2012).

Cada injuria y/o agresión que padece una persona LGTBI dentro del ámbito educativo establece una barrera que hace que otra persona LGTBI opte por no visibilizar su condición sexual ante el miedo de convertirse en nuevas víctimas (Penna, 2012).

Las personas que sufren bullying homofóbico en los centros educativos se encuentran, en muchas ocasiones, sin ningún tipo de apoyo procedente al ámbito educativo. Esta ausencia está relacionada con el contagio del estigma (Penna, 2012).

El contagio del estigma es un concepto que hace referencia al temor que experimenta una persona de ser considerada homosexual por el simple hecho de defender la homosexualidad (Herrero, 2001; Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo, 2009) (Penna, 2012).

Esta situación supone uno de los mayores retos para el colectivo LGTBI (Del Valle et al. 2006) (Penna, 2012).

4.2. Consecuencias de la homofobia

Pese a que la homofobia que se da en los centros educativos afecta al conjunto de personas que confluyen en los centros de enseñanza, a cada colectivo les afecta de una forma diferente (Penna, 2012).

En el alumnado.

El 57% del acoso escolar homofóbico se inicia entre los doce y los quince años. El 23% se produce antes de que el alumnado entre en la Educación Secundaria Obligatoria. El principal mecanismo de acoso es el verbal, después el aislamiento y por último, la violencia física (Alises, s.f.).

El alumnado no sufre únicamente acoso en espacios de menor control como son los pasillos, entradas y salidas del centro, entre otros espacios. También lo sufren dentro del aula, espacios de taller, gimnasio y baños (Alises, s.f.).

Un estudio muestra que el 32% de las agresiones se producen en el patio de recreo (Alises, s.f.).

Dependiendo de la etapa educativa existen diferentes tipos de agresiones. En la etapa de Educación Primaria la ruptura de los patrones de género frente a las actividades de juego o escolares son motivo de burla, discriminación y agresión (Goldfarb, 2006) (Penna, 2012).

Las consecuencias que el alumnado, víctima de estas agresiones, puede presentar son las siguientes: absentismo escolar, falta de concentración durante las horas lectivas, bajas calificaciones, aislamiento, entre otras consecuencias (Alises, s.f.).

Es primordial citar la consecuencia más grave del bullying homofóbico, el suicidio entre adolescentes (Penna, 2012).

La homofobia es un grave problema para la convivencia en los centros educativos al suponer un tipo de violencia que de manera directa o indirecta afecta a todo el alumnado (Penna, 2012).

En el profesorado.

Una de las consecuencias más graves que el profesorado LGTBI ha sufrido ha sido la expulsión en sus centros de enseñanza una vez desvelada su orientación sexual (Epstein y Johnson, 2000) (Penna, 2012).

La homofobia también afecta a todos aquellos docentes que luchan contra la homofobia en sus clases con sus comentarios o en el claustro y reciben también las consecuencias negativas de la homofobia (Ferfolja y Robinson, 2004) (Penna, 2012).

En las familias.

Hoy en día, los modelos de familia se alejan cada vez más del concepto de familia tradicional (Pichardo, 2009; Sánchez, 2010). Además de las familias nucleares, podemos hablar de familias monoparentales, adoptivas, homoparentales, familias extensas, entre otras (González, 2020). Entre estos nuevos modelos de familia se hayan las familias lesbigay (Gómez, 2004) (Penna, 2012).

Diferentes investigaciones afirman que el hecho de que un menor viva dentro de una familia homoparental no presupone ningún efecto negativo para su desarrollo (Gato et al., 2010) (Penna, 2012).

Dichas investigaciones muestran que los menores de familias homoparentales cuando se convierten en adultos son más abiertos y flexibles frente a los condicionantes sociales (González, 2005; Pichardo, 2009) (Penna, 2012).

Pese a los datos de las múltiples investigaciones, la realidad muestra que los padres y madres homosexuales tienden a permanecer en el anonimato debido al temor de que su hijo/a sufra bullying homofóbico por parte de sus compañeros dentro del centro escolar (Penna, 2012).

La mayoría de los estudios realizados se han centrado en las familias homoparentales dejando a un lado a las familias transexuales. Esta falta de investigación quizá esté relacionada con la situación de especial vulnerabilidad que sufren estas personas. El desamparo de estas personas contribuye a que ellas mismas tengan dificultades a la hora de formar su propia familia (Penna, 2012).

Por todo ello, las familias no - tradicionales son víctimas del acoso homofóbico y, a consecuencia de ello, les lleva a invisibilizarse y a encontrarse aisladas sin obtener apoyo por parte de los centros educativos (Penna, 2012).

5. PAUTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL PROFESORADO

La necesidad de intervenir sobre los episodios de bullying homofóbico en los centros educativos es palpable. La existencia de este problema exige a los docentes el conocimiento de estrategias para su prevención, control y erradicación con el objetivo de mejorar la convivencia en los centros educativos (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.).

La intervención frente al bullying homofóbico en las escuelas debe cubrir tanto la prevención antes de que aparezca como la erradicación cuando este fenómeno se está dando (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.).

La prevención se divide en tres ámbitos de intervención (Caplan, 1989), que aplicados al bullying homofóbico consistirán en los siguientes (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.):

- Prevención Primaria: El objetivo principal es reducir la probabilidad de que aparezcan casos de bullying homofóbico en las aulas (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.).
- Prevención Secundaria: Con este tipo de prevención se busca evitar la persistencia o intensidad de un problema, en otras palabras, actuar antes de que sea demasiado tarde (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.).
- Prevención Terciaria: Tiene como objetivo retrasar la evolución del problema una vez que éste ya se ha detectado para que no vuelva a ocurrir. Este tipo de prevención cuenta con la coordinación del AMPA y el propio centro para que se apliquen medidas preventivas y de reinserción y convivencia entre las partes afectadas (“Asociación Acción Diversa LGTBH”, s.f.).

6. CONCLUSIONES

La formación docente continúa acarreando visiones estereotipadas sobre los roles de género que originan propuestas pedagógicas excluyentes de la diversidad presente en el alumnado (N. Salas y M. Salas, 2016).

Es primordial incluir acciones específicas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual así como el análisis y comprensión de los procesos de inclusión y exclusión asociados a dicho tema dentro del sistema educativo. Se hace una llamada a la necesidad de construir estrategias pedagógicas innovadoras que originen respuestas a la diversidad del aula conectando la temática de la diversidad sexual en la educación (N. Salas y M. Salas, 2016).

Reconocer y redefinir la manera en que se enseñan aspectos clave como el género, la construcción de identidad, el prejuicio, la inclusión educativa y la mirada de diversidad es una tarea de suma importancia para el sistema educativo (N. Salas y M. Salas, 2016).

Cabe destacar, además, que la formación docente debe ofrecer suficientes oportunidades con el objetivo de que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas y

didácticas que les permita enfrentar la diversidad sexual en el aula (N. Salas y M. Salas, 2016).

La educación fomenta la equidad en las oportunidades de aprendizaje en un clima de aceptación y respeto entre las personas que conviven dentro del centro. Estos objetivos afrontan serios desafíos que deben ser abordados con profesionalidad desde la formación inicial docente hasta la forma en que se organizan y se transfieren a las escuelas (Salas y Salas, 2016).

REFERENCIAS

- Aesthesis. Terapia Psicológica. (2020). Origen y desarrollo de la Diversidad Sexual: “*Diversidad Sexual, normalización y reconocimiento del derecho a la libertad sexual de las personas*”. <https://www.psicologosmadridcapital.com/blog/origen-desarrollo-diversidad-sexual/>
- Alises Castillo, C. (s.f.). *Bullying homofóbico*. Guía de Actuación. <https://www.felgtb.com/ciberbullying/materiales/Guia%20Bullying%20homofobico%20Guia%20de%20Actuacion.pdf>
- Asociación Acción Diversa LGTBH. (s.f.). *Herramientas para el Profesorado contra el Bullying Homofóbico*. (s.f.). Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Guia-Homofobia-Escuela.pdf>
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica De La Rioja Baja. (2019). *Diversidad Sexual En El Medio Educativo*. “*Educamos para la vida y la vida es Diversa*”. <https://www.orientacionriojabaja.info/diversidad-sexual-en-educacion/>
- España Chico, C. (2015). *Diversidad Sexual en la Educación Primaria: Actitudes y Análisis de Recursos*. [tesis de grado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6868/Espa%C3%B1aChicoCelia.pdf?sequence=1>
- González Sanz, M. (2020). *Los ocho tipos de familia que hay en nuestra sociedad*. <https://estilonext.com/estilo-de-vida/tipos-familias>
- Merino Galindo, A. (s.f.). *Diversidad Afectivo – Sexual en el aula de Educación Primaria*. [tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36542/TFG-B.1254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Penna Tosso, M. (2012). *Formación del Profesorado en la Atención a la Diversidad Afectivo – Sexual*. [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Salas Guzmán, N., Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de Colores: *Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente*. scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200006
- Zamora Manso, B., Marrero Jiménez, M.C., Guedes Pulido, M.J. (s.f.). *Educación en la Diversidad para la igualdad. Pluraleando*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. https://felgtb.com/stopacosoescolar/wp-content/uploads/2017/08/Guia_didactica_pluraleando_primaria.pdf

CAPÍTULO 83

CLASSROOM DIALOGICITY TO PROMOTE INCLUSION IN DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Andrea Miralda-Banda, Jose Luna Luján, y Merce Garcia-Mila

1. INTRODUCTION

1.1. Inclusion and dialogic teaching

In a highly diverse world, cultural literacy becomes an essential tool for living together in harmony. We define cultural literacy as a set of attitudes (inclusion, tolerance and empathy) and skills (dialogic argumentative) needed to understand one another in everyday life (Maine, et ál., 2019). The present paper explores the results of the implementation of the DIALLS project. This project deals with dialogue and argumentation as a means to develop and consolidate inclusion as a cultural literacy disposition. We work with young children and adolescents from different backgrounds to overcome pre-existing stereotypes and prejudices (European Union, 2006; Tienda, 2013).

The DIALLS project addresses teachers and students from preschool, primary and secondary education and trains teachers to foster their students' participation in discussions that include divergent views, with the aim to develop inclusive attitudes through empathy. Classroom dialogue becomes central in the development of inclusion, tolerance and empathy, and through the development of dialogic argumentative skills (DIALLS, 2018). The DIALLS project includes a professional development (PD) to promote "teaching and learning through, for and as dialogue" (Kim & Wilkinson, 2019, p. 70). Asterhan, et al. (2020) and Kim and Wilkinson (2019) describe dialogic classrooms as those whose activity combines whole class or small group activities; where participants share their ideas, express alternative viewpoints without feeling embarrassed, most importantly, listen to one another respectfully; build discourse on collective ideas emerged during the discussion. From the teachers' functions, these characteristics can be summarized are: 1) teachers formulate open-ended questions; 2) release control of the students' discourse; 3) make sure the students ask questions and evaluate each other's

answers without intervening. These characteristics are very clearly operationalized by the LIDO's rubric (Michaels, et ál., 2008).

1.2. Dialogic teaching across educational levels

According to the literature, preschool teachers tend to foster active participation through playful activities aimed at fostering curiosity and motivation, and ultimately, at promoting academic skills rather than on the quality of the participation itself (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Along this line, Bautista, Moreno-Nuñez, Ng, and Bull (2018) claim that more dialogic reciprocal forms of interactions at the preschool are needed. They report that preschool classrooms as poorly interactive and too prescriptive. Other authors (Muhonen, et ál., 2020), also show that preschool classroom dialogue that include reciprocal interactions are very scarce. However, in those cases in which good quality dialogue was observed, the teacher not only used to listen carefully to their students, but they used to provide space for children to feel comfortable in sharing their ideas freely and respectfully. This combined with the formulation of open questions and demand to justify them were three important scaffolds to promote dialogicity in preschool (Muhonen, et al., 2020).

In contrast, the literature that focusses on dialogic classrooms in primary education shows a different picture. According to Mercer, Dawes, and Staarman (2009), active involvement is promoted by the use of questions to enhance contributions that involve the pupils' points of view. These authors criticized the lack of use of connections between the students' ideas being discussed, with poor cumulative talk, as talk constructed on each other's opinions. The higher demand in disciplinary curriculum goals might make teachers feel that the time used for discussion is replacing "real teaching time" (Smith, Hardman, Wall & Mroz, 2004).

Muhonen et al. (2020) compared classes of preschool and primary education students and found few differences in the teachers' practices. These authors observed that in primary school classrooms the moves initiated by the teacher were more common than in preschool, while the number of moves initiated by the children was similar. The studies that compare these two educational levels conclude that while preschool teachers focus more on participation and interaction per se (even during playing), primary teachers tend to focus on academic learning (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). When we look at secondary education, the literature also reports difficulties in making dialogic teaching

successful (Sedova, 2017). Most studies in this educational level focus on the effect of professional development on dialogic teaching.

1.3. Professional development and dialogic teaching

As mentioned, studies on secondary school students focus mainly on the changes generated by the PD of the teachers in class dialogicity. Davies, Kiemer, and Meissel (2017) analysed the impact of a professional development on dialogic teaching on secondary school teachers and observed significant changes. The number of high-quality questions from the teachers increased, along with the questions shared among the students without the teacher intervention, while, the number of test questions decreased. Davies et al. (2017) also mention that the teachers' attitude towards dialogic teaching to foster deeper thinking and learning increased. This is in line with the idea of teachers becoming less authoritative, and more prone to release control of the conversation. In our previous work (AUTHOR, 2020) we report a decrease in teacher centred discourse (high teacher control) along with an increase in the teacher promoting the students' reactions to each other's viewpoints, promoting the conversation among students (low teacher control), with an increase of the "accountability" (Kumpulainen & Lipponen, 2010).

1.4. Research questions

The previous literature review drives us toward wondering whether the changes reported about the effect of the professional development observed in dialogicity in secondary education could apply to lower educational levels. In this paper, we present results on how this dialogic teaching manifests at different educational levels after all teachers have attended the PD sessions. We formulate this as one research question: What are the changes (if any) in the degree of dialogicity across preschool, primary and secondary school classrooms after a professional development?

2. METHOD

2.1. Design and procedure

We carried out a repeated measures cross sectional observational study with two variables: age (three levels: Preschool, Primary, and Secondary and repeated sessions with two levels (session 3 and session 8). (See Figure 1 for the sessions timeline).

Figure 1.*Sessions Timeline*

PD_{3h+6h}	SS1	SS2	SS 3 (DC₁)	SS 4	PD_{2(6h)}	SS 5	SS 6	SS 7	SS8
(DC₂)									
PD: Professional Development. DC: Data Collection. SS: Session									

The data belong to the DIALLS project (2018). Although the project involved the 15 dialogic lessons, the last five lessons could not be implemented due to the national lockdown caused by the Covid-19 pandemic. Teachers applied one lesson plan for each session but data were gathered only in session 3 and session 8. The Professional Development (PD) for the teachers lasted 15 hours. The material to pivot dialogue were a set of wordless books and videos. As an example, we refer to the video Baboon on the moon (Duriez, 2002). This video shows the story of a baboon monkey who lives in the moon, and whose job is lightening the it. He plays the trumpet very sadly showing his nostalgia foe his home. The goal of the session is to work the concept of home, and belonging.

A 3-hour PD session was implemented as introductory, for teacher's recruitment. After agreeing to participate, the teachers attended two full-day professional development sessions, where they were instructed on dialogic strategies in their classrooms (about the importance of listening carefully to the students' questions, challenging and probing the students about their thinking, preferably with open questions rather than test closed questions, and reacting to each other to generate cumulative and accountable talk (Michaels, O'Connor, & Resnick, 2008), as well as providing the students with enough time and respect to respond. The teachers were also invited to scaffold their students' thinking by encouraging them to justify their opinions (with some basic tips for argumentation and justified arguments (Fisher, 2007). In the PD program, we also discussed all lesson plans.

2.2. Participants

Eleven teachers (three preschool, four primary, and four secondary school) and their students participated in this study. All the teachers and their students' parents/caregivers signed corresponding consent forms. Table 1 provides a description of the participants.

Table 1.*Description of the participants.*

Teacher	Gender	#of students	School level
Preschool1	Female	15	Preschool-3
Preschool 2	Female	17	Preschool-3
Preschool 3	Male	20	Preschool-3
Primary 1	Female	25	3rd grade
Primary 2	Male	27	3rd grade
Primary 3	Female	26	3rd grade
Primary 4	Female	25	3rd grade
Secondary 1 ^a	Female	12	9th grade
Secondary 2 ^a	Male	15	9th grade
Secondary 3 ^a	Female	27	9th grade
Secondary 4 ^a	Female	32	9th grade

^a The data for the secondary was used to complement the sample in AUTHOR (2020)

2.3. Design and procedure

Classroom discursive activity was video-recorded and transcribed. Only the whole class interaction and teacher-small group interaction categories were included in the analysis. We excluded the small group because the teacher had no role on it.

Each move was equated to a dialogue turn, and was coded according to Low Inference Discourse Observation (LIDO) tool (O'Connor & LaRusso, 2014). We double coded all transcriptions and calculated the reliability (α de Krippendorff = 0,73). Discrepancies were resolved by discussion until consensus was reached. The coding scheme provides six categories for teachers and five for students. They are ordinal categories according to the level of dialogicity of the interaction. The LIDO categories corresponding for teacher and student, respectively can be found in Table 2.

Table 2.

LIDO Categories

Teachers

- T1: Encouraging students to react to their classmates' contributions;
- T2: Prompting and following up to deepen contribution;
- T3: Active listening to maintain the interaction;
- T4: Posing open questions;
- T5: Posing semi-open questions;
- T6: Posing single-answer questions.

Students

-
- S1: Direct classmates interpellation;
 - S2: Indirect reference to a classmate's previous intervention;
 - S3: Argumentative claim;
 - S4: Elaborated utterance presenting full ideas;
 - S5: Minimal utterance response (up to simple clause).
-

3. RESULTS

We begin the Results Section with a general picture of the level of dialogicity of teachers' and students' discourse between sessions 3 and 8 (Figure 2 and 3, see also the Appendix for the table with descriptive statistics). After this picture, we will specifically respond to the changes in the degree of dialogicity across preschool, primary and secondary school classrooms after the professional development. For the latter, we computed the variable difference by subtracting the numbers for session 3 from session 8 for each LIDO category and applied the nonparametric Kruskal-Wallis test with age as a between-subjects variable.

3.1 Changes in teachers' and students' discourse across sessions

We performed a within-subjects analysis to test differences in the use of categories (Friedman), and a paired-sample test to test differences across session (Wilcoxon). For teachers, the highest frequencies for session 3 correspond to T2, T3 and T6 [Friedman $X^2(5)=34, p=.001$]. For the students' categories, although frequencies tend to be more variable across sessions, the highest frequencies correspond to S3, S4, and S5 [Friedman $X^2(4)=20, p=.001$]. Wilcoxon yielded significant differences across sessions for T2, with the number of moves from session 3 to session 8 increasing significantly. That is, teachers prompted their students to get deeper in their contributions more in Session 8 than in Session 3 (see the following excerpt taken from a conversation of primary students about the movie *Baboon on the Moon*, Duriez, 2002):

Student: *Well, I like more hotels than my house* (S4)

Teacher: *Why?* (T2)

Student: *I don't know* (S5)

Teacher: *But would you stay there forever and ever?* (T6)

Student: *Yes* (S5)

Teacher: *I do not believe it? You would never return?* (T2)

Student: *No because I'd be with my parents.* (S3)

Finally, for T6 (*Posing single-answer questions*), the lowest level LIDO teachers category, and hence, expected to decrease over sessions, the Wilcoxon paired test yielded a one-tailed significant decrease from session 3 to Session 8 ($Z=-1.78, p=.035$).

For the students' categories, the Wilcoxon means comparison test showed significant differences only for S4 ($Z=-2.310; p=.021$), with an increase across sessions. This category corresponds to students elaborated responses that do not address other students' contributions. Figure 2 and Figure 3 show the general picture of how the entire sample changes across sessions for teachers and students' categories, respectively.

Figure 2.

Distribution of the number of teachers'

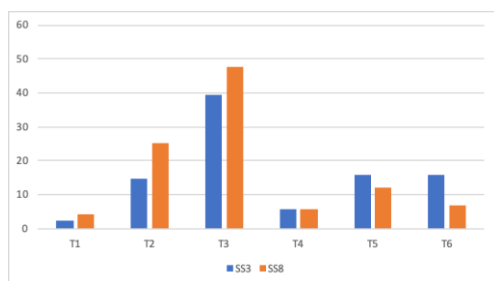
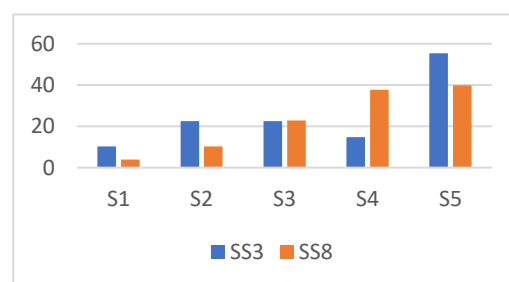


Figure 3.

Distribution of the number of categories by phase (S3 vs S8)



3.2 Differences between session 3 and session 8 across educational levels

In this section we narrow the focus from the general picture to changes in each educational level in order to address the research question of whether the three educational levels behaved differently across sessions. The "variable difference" (SS8-SS3) was computed for each category, and the Kruskal-Wallis was applied. The means for teachers' (T1, T2, T3, T4, T5, and T6) and for students' (S1, S2, S3, S4, and S5) dialogical moves by session and by educational level are presented in figures 4, 5, 6, 7, 8, and 9, and figures 10, 11, 12, 13 and 14. The Kruskal-Wallis comparison yielded significant differences for the variable T2 [$Chi\ square\ (2)=8.9, p=.011$], due to preschool data (Figure 5). Unexpectedly, we could not confirm the marginal results for T6 reported above for the entire sample, in spite of the decrease tendency.

Results for students were for S1 (Figure H), [$Chi\ square\ (2)=7.63; p=.022$], for S2 (Figure I), [$Chi\ square\ (2)=8.56; p=.038$], for S3 (Figure J), [$Chi\ square\ (2)=6.15; p=.047$], for S4 (Figure K), [$Chi\ square\ (2)=10.56; p=.006$], and for S5 (Figure L), [$Chi\ square\ (2)=10.56; p=.006$].

$p=.046$), and for S4 (Figure 12), ($Chi\ square\ (2)=7.03$; $p=.030$). respectively. As we can observe in Figure 10 and Figure 11, the significant change for both S1 and S2 was due to the Primary Education decrease and preschool increase in S1 across sessions. In contrast, S3 increased significantly due to the preschool sample (Figure 12) as well as S4, due to an increase in both preschool and primary education (Figure 13).

The following excerpt on the video of Baboon on the Moon (Duriez, 2002) shows an example of S4 and T3 moves observed in the Primary school class. In this excerpt, we can see how the teacher opens a dialogue about why the character in the video feels alone and homesick, to develop the concept of home with the concept of belonging. Different responses from the students appear, including those observed from these three students. The dynamics of the discourse promotes that each student provides their own answers, elaborating responses that try to explain the character's feelings.

Teacher: *Ok. Baboon does not give up, right? Although he is alone... He gets up and turns on the light of the moon. Student 1? ...* (T3)

Student 1: *If I had to choose between family or to be alone, I chose family forever* (S4)

Student 2: *Home is where you like to be and where you are happy that's why there is the expression "home sweet home".* (S4) [...]

Student 3: *The home is where you have your father, your mother and your family and also what you need to live, like water...* (S4)

Student 2: *Home is where your heart is* (S4)

According to our statistical analysis, results for secondary education do not seem to change across sessions. However, as mentioned earlier, the data for secondary education was used as data to complement the secondary education sample in AUTHOR (2020). We observed a significant difference between the three most dialogic categories for teachers (T1, T2, and T3) between session 3 and session 8. In AUTHOR we describe a pattern of teacher-centered discourse dominating in session 3 (Teacher-Student1-Teacher-Student 2- Teacher-Student 3) with an increase of the radial patterns. Whereas we observed a slight change in session 8 toward Teacher- Student1- Student2- Student1- Student3 with higher frequencies of T1, T2 y T3.

Figure 4.

Mean comparison of T1

Figure 5.

Mean comparison of T2

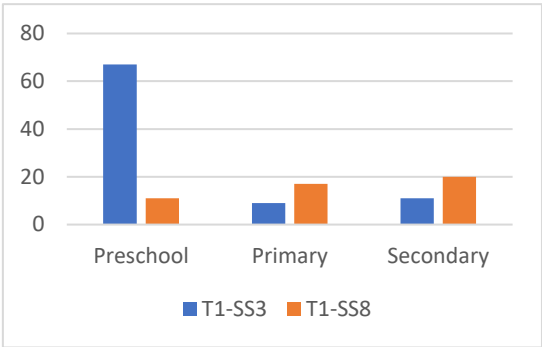


Figure 6.

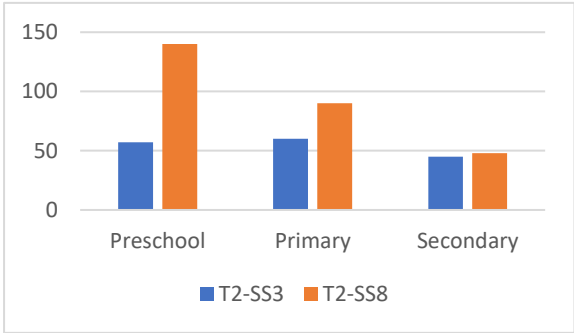
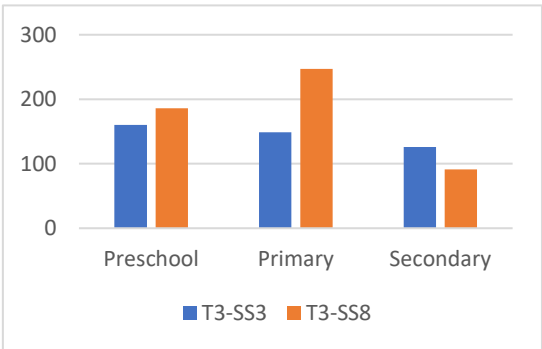
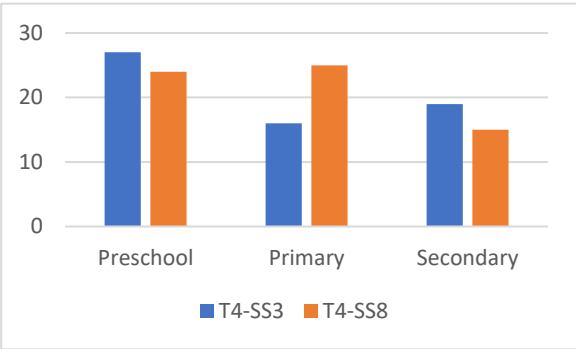


Figure 7.

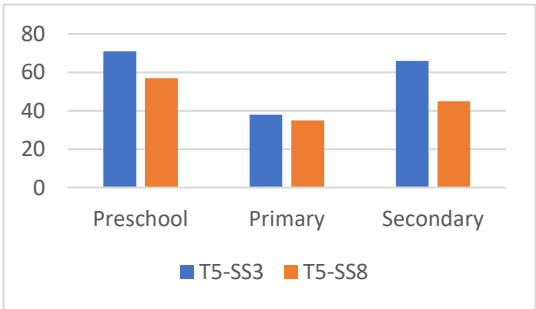


Mean comparison of T3



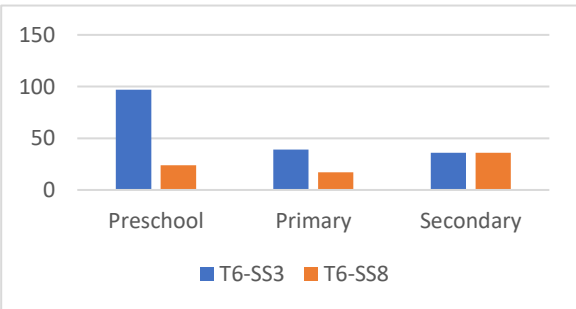
Mean comparison of T4

Figure 8.



Mean comparison of T5

Figure 9.



Mean comparison of T6

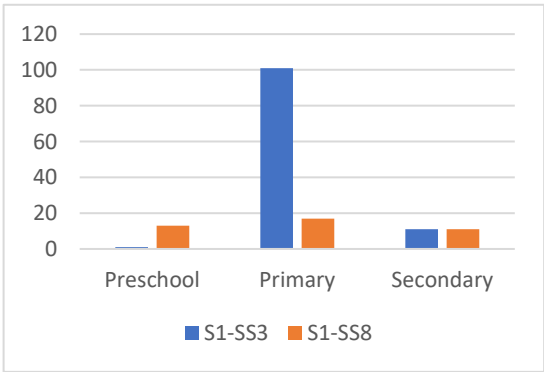


Figure 10.

Mean comparison of S1

Figure 11.

Mean comparison of S2

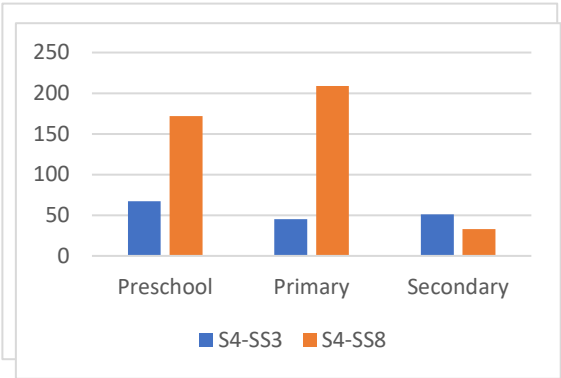


Figure 12.

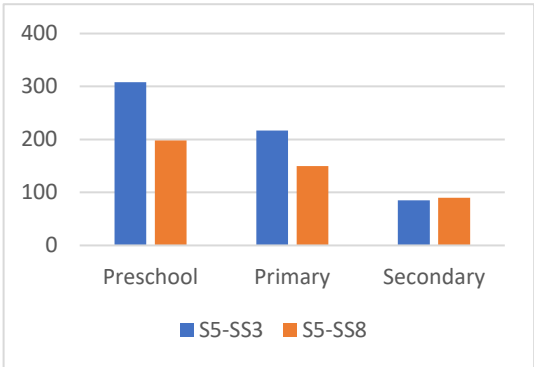
Mean comparison of S3

Figure 13.

Mean comparison of S4

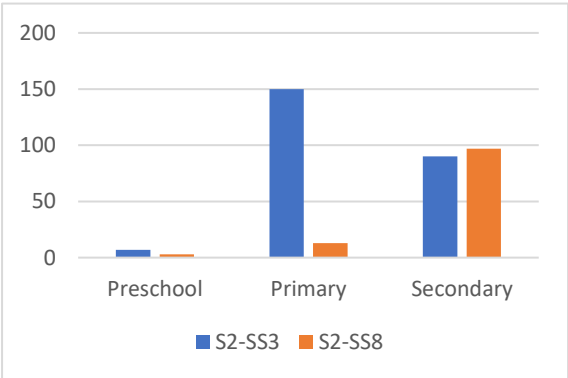
Figure 14.

Mean comparison of S5



4. DISCUSSION

In the general picture, among the Teachers categories, we observed an increase of the dialogic category T2 (prompting and following up to deepen contribution) and a decrease of the non-dialogic one T6 (Posing single-answer questions). Regarding students, S4 (elaborated utterance presenting full ideas), was the category that changed across sessions. When we focus on what educational levels are more susceptible of change, we observed that dialogicity increased in all educational levels, especially among preschool students across sessions, with a significant increase in responses that show some type of reasoning (S3: Argumentative claim). This highest increase from S3 to S8 among preschoolers- could be interpreted by the fact that preschool was the group that had the lowest preformance in S3. This increase in S3 and S4



applies to primary education, too. We understand both of these as a prerequisite to more elaborated responses beyond the closed questions (T6) and answers (S5), for cumulative talk (Mercer, et al. (2009). When we look at what were the most frequent categories, we observed that among the Teachers categories, it was T3 (Active listening to maintain the interaction) which we consider a precursor or dialogicity according to Muhonen, et al. (2020), the teacher listening carefully and making children feel comfortable in sharing their ideas freely and respectfully favours high dialogicity. This was highly enhanced in the PD sessions, in such a way that some teachers posted these guidelines in the classroom blackboard along with what justifying an argument is. As for the secondary education pattern, our sample showed slight changes. However, when we include in the analysis data from AUTHOR (2020), our results show an increase in the dialogicity (T1, T2 and T3) across sessions with a radial teacher centred pattern. This is along with the significant increase in T2, in which teachers encouraged students to delve into their own responses. We found a connection between the dialogic teachers' moves and the dialogic students' moves indicating that highly dialogic teacher interventions can foster dialogicity in students.

5. CONCLUSIONS

Our main conclusion is that addressing dialogicity shows potential in all three educational levels. Contrary to what the literature claims, we observed that preschool education is worth of intervention. Another conclusion refers to the weaker gain of secondary education. It is as if this group was more focussed towards reaching academic goals. Finally, a comment on primary education. This was the group with nonhomogenous results. As if their dialogical skills were emerging, and needed to consolidate.

However, we are aware that our analysis lacks causation, and also, that our sample is too small, so that we only show slight tendencies that highlight the importance of keeping exploring dialogicity with a larger sample.

Acknowledgements. This research was supported by the Spanish Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RTI2018-097289-B-I00), and also by the European Union

This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation Programme under grant agreement No 770045



REFERENCES

- Asterhan, C.S., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E., & Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S., & Bull, R. (2018). Preschool educators' interactions with children about sustainable development: planned and incidental conversations, *International Journal of Early Childhood*, 50, 15–32, <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0213-0>
- Davies, M., Kiemer, K. & Meissel, K. (2017). Quality talk and dialogic teaching—an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43(5), 968-987. <https://doi.org/10.1002/berj.3293>.
- DIALLS (2018). Dialogue and Argumentation for Learning Literacy Skills N°GA 770045.
- Duriez, C. (2002). Baboon on the moon.
- European Union (Ed.) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30. <https://doi.org/10.1177/1465116506060911>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30, (2), 147–160
- Kim, M.Y., & Wilkinson, I.A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>

- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton, & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 48-63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863510>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392.
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L.B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Muhonen, H., Pakarinen, E. Lerkkanen, M-K. Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2020). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 25), <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.011>
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole-class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395–411. <https://doi.org/10.1080/01411920410001689706>
- Tienda, M. (2013). Diversity Inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>

CAPÍTULO 84

CONECTANDO EDUCACIÓN ESTADÍSTICA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN MARCO PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Claudia Vásquez (Pontificia Universidad Católica de Chile)
y Ángel Alsina (Universidad de Girona)

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento avanza a una velocidad vertiginosa hacia una visión más integradora e interdisciplinar. Existen múltiples evidencias de este cambio de paradigma, que es debido a una conjunción de intereses gubernamentales, empresariales y sociales. En USA, por ejemplo, surgió el planteamiento SMET (por sus siglas en inglés *Science, Mathematics, Engineering, Technology*) para mejorar la cantidad de profesionales de estos ámbitos durante la era post-Sputnik (Zollman, 2012). Europa ha manifestado también el interés por este enfoque, denominado también STEM, con la publicación de los documentos *Europe needs more Scientists* (Comisión Europea, 2004) y *Science Education Now* (Comisión Europea, 2007), que promueven la integración de estas disciplinas científico-tecnológicas para garantizar el progreso económico y social deseable. La educación, atenta a estos cambios, está promoviendo la alfabetización STEM o STE(A)M, como un valor personal en sí mismo, para que los estudiantes puedan identifiquen y apliquen progresivamente tanto los conocimientos clave como las formas de hacer, pensar, hablar y sentir de la ciencia, la ingeniería, la tecnología, las artes y la matemática, de forma más o menos integrada, para comprender, decidir y/o actuar ante problemas complejos y para construir soluciones creativas e innovadoras.

Este cambio desde las disciplinas aisladas hacia una alfabetización interdisciplinar requiere, también, una profunda transformación de la formación del profesorado. En este sentido, y tal como sucede en otros contextos profesionales de alta complejidad, se asume que sólo se producirá un avance si en la práctica docente del profesorado universitario responsable de la formación de maestros se incorporan de forma explícita los conocimientos que aportan los resultados de las investigaciones de diversos campos de

estudio vinculados con la formación de maestros (Alsina y Mulà, 2019). En este sentido, desde nuestra perspectiva de formadores de maestros de matemáticas, nos focalizamos en las conexiones entre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación Estadística para promover el desarrollo sostenible.

2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible aparecen por primera vez en los años 80, bajo la idea de generar una responsabilidad colectiva que permita afrontar los problemas y desafíos a los que se enfrenta la humanidad y que amenazan gravemente su futuro (Orr, 2013). En efecto, en el informe *Brundtland* de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD, 1987) se aprecia un primer intento por acuñar este concepto desde la perspectiva que "es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (CMMAD, 1987, p. 24). Desde entonces este se ha refinado, y actualmente es entendido como un desafío crucial que debe impulsar acciones prácticas para que todos podamos construir juntos un futuro mejor, que permita acabar con la pobreza, las desigualdades, alcanzar la paz y la justicia, proteger los derechos humanos y proteger el planeta (UNESCO, 2015). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce tres grandes dimensiones de acción: económica, social y ambiental, a partir de las que se sugieren 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Figura 1):

Figura 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).



De acuerdo con la UNESCO (2017), para alcanzar estos ODS es necesario contar con una educación holística, integradora y transformadora que converja en una EDS como

elemento integral de una educación de calidad y motor del desarrollo sostenible. De esta manera, se espera que a través de la EDS las generaciones actuales y futuras puedan desarrollar competencias clave de sostenibilidad: pensamiento sistémico, anticipación, normativa, estratégica, colaboración, pensamiento crítico, autoconciencia y, finalmente, la competencia integrada de resolución de problemas.

Conviene precisar que, si bien estas competencias son transversales, multifuncionales e independientes, deberían ser desarrolladas por todo el alumnado a nivel mundial (a distintos niveles según la edad) y no reemplazan a las competencias específicas para ciertas situaciones y contextos, pero las comprenden y tienen un mayor alcance (Rychen, 2003). La UNESCO establece cuatro enfoques a considerar por el profesorado a la hora de diseñar e implementar procesos de enseñanza con base en la sostenibilidad (Figura 2):

Figura 2.

Enfoques para la EDS.



Fuente: Vásquez y García-Alonso (en prensa).

Si bien se han empezado a desarrollar algunas estrategias didácticas específicas, como por ejemplo la interdisciplinariedad (Albareda-Tiana, et ál., 2018); el aprendizaje basado en proyectos (Fuertes-Camacho, et ál., 2019) o bien resolver situaciones problemáticas en entornos colaborativos (Poza-Vilches, López-Alcarria, y Mazuecos-Ciarra, 2019), éstas aún son insuficientes, pues no basta con que las competencias de los futuros profesionales incorporen la sostenibilidad, si después las materias y las disciplinas no contemplan la inclusión de contenidos de sostenibilidad que contribuyan a su adquisición, o el profesorado no lo considera realmente importante y no lo lleva adelante en sus clases (Vilches y Gil, 2012, p. 30).

En definitiva, lo que se pretende es que por medio de la EDS se contribuya a “promover cambios sociales, económicos y políticos” (UNESCO, 2017, p. 8) en pos de un presente y un futuro sostenibles. Por tanto, para alcanzar el tan ambicioso propósito de implementar el aprendizaje de los ODS a través de la EDS, es necesario integrar la EDS en las políticas públicas, programas educativos, planes de estudio, libros de texto y, sobre todo, en la formación del profesorado, pues ellos “son agentes de cambio poderosos, que pueden dar con la respuesta educativa necesaria para alcanzar los ODS. Sus conocimientos y competencias son esenciales para reestructurar los procesos y las instituciones educativas en pos de la sostenibilidad” (UNESCO, 2017, p. 51).

3. PROMOVRIENDO EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS.

Con el propósito de incorporar la sostenibilidad en los procesos de formación universitaria, la red *Copernicus-Alliance* de universidades europeas para la sostenibilidad trabaja desde 1993 con este objetivo, con especial énfasis en la formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. A nivel español, la red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores (ACES) ha realizado múltiples aportaciones desde su creación en 2002 para la incorporación de la sostenibilidad como una competencia transversal (Junyent, Geli y Arbat, 2003). Aquel mismo año, dentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) se formó el Grupo de Sostenibilidad Curricular de la Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (CADEP), que vela por la calidad ambiental, el desarrollo sostenible y la prevención de riesgos (CRUE-CADEP, 2016).

Considerando estos antecedentes, se describen a continuación diversas acciones que venimos realizando para avanzar hacia una formación de maestros de matemática integrada e interdisciplinar para promover el desarrollo sostenible.

3.1. Conexiones entre la educación matemática y la educación para la sostenibilidad

Alsina y Calabuig (2019) enumeran diversos retos que debería asumir la educación superior, incluida la formación inicial de maestros de matemáticas, para llevar a cabo una ambientalización curricular adecuada, que van desde introducir de manera efectiva las

ideas de la educación para la sostenibilidad en el currículum hasta vincular el uso del conocimiento a la responsabilidad social o preparar a todos los graduados para el saber (conocimiento), el saber hacer (capacidades), el saber ser (habilidades), el saber estar (actitudes) y el saber actuar (movilizar recursos personales).

Considerando estos retos, llevan a cabo un estudio exploratorio con 30 informantes (10 formadores de maestros, 10 maestros en activo y 10 futuros maestros) a los que se les administra el Cuestionario EMS “Educación Matemática y Sostenibilidad”, previamente validado, con el propósito de indagar acerca de qué elementos puede aportar la sostenibilidad para mejorar la formación inicial del profesorado de matemáticas. A partir de dicho estudio, identifican veinte elementos de un perfil de maestro de matemáticas en conexión con la sostenibilidad (Tabla 1).

Tabla 1.

Elementos de un perfil de maestro de matemáticas en conexión con la sostenibilidad

Acciones del profesorado de matemáticas para promover el desarrollo sostenible
1. Establecer él mismo y hacer establecer al niño una buena relación con las matemáticas a partir de la esencia de la dicha disciplina.
2. Establecer él mismo y hacer establecer al niño una buena relación entre las matemáticas y el mundo.
3. Mejorar día a día el nivel de cultura general y de formación no académica propia y de sus alumnos que pueda surgir de abrir la mirada al mundo y a su diversidad.
4. Aprovechar la cultura general y la formación no académica como recurso de EDM en el momento de establecer conexiones con otras disciplinas y el entorno.
5. Trabajar en todo momento la EDM de manera globalizada e interdisciplinaria.
6. Trabajar la formación integral del niño.
7. Dar una buena base de EDM a los niños que les vaya a ser útil en otros momentos formativos.
8. Trabajar EDM para mejorar la comprensión de las informaciones publicadas en los medios de comunicación.
9. Impulsar la creatividad de los niños para mejorar sus resultados en todos los procesos matemáticos, sobretodo en la resolución de problemas.
10. Respetar, hacer respetar, valorar, combinar e impulsar personalmente y académicamente diferentes maneras de razonar un mismo hecho matemático.
11. Reconocer la importancia del lenguaje para la construcción del pensamiento, tanto socialmente como individualmente, y trabajar en este sentido.
12. Comprender y apreciar las matemáticas en su esencia disciplinar y en su papel como agente de cambio, tanto social como cultural, para transmitirlo a los estudiantes.
13. Comprender y apreciar la sostenibilidad por lo que conlleva de responsabilidad y compromiso social, para transmitirlo a los estudiantes.

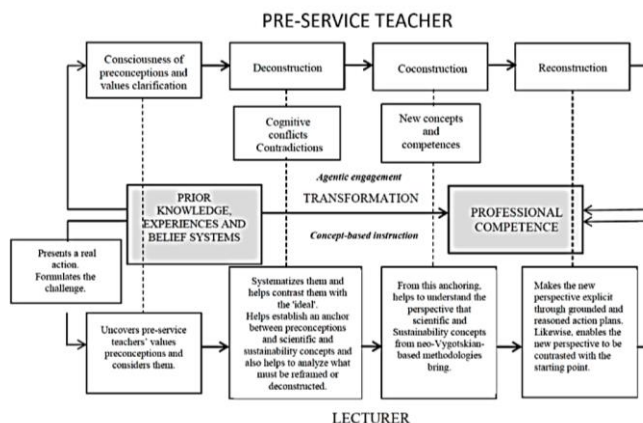
-
14. Trabajar en todos los ámbitos del conocimiento, pero especialmente en el de las matemáticas en conexión con el medio natural, social y cultural.
 15. Comprender y apreciar todos los contenidos matemáticos del currículum de educación primaria.
 16. Trabajar todos los procesos matemáticos del currículum de educación primaria.
 17. Saber ser crítico con el currículum si la situación educativa lo requiere.
 18. Seguir con la propia formación permanente de manera autónoma.
 19. Extraer información de publicaciones sobre investigación y experiencias docentes en EDM y EDS aplicable a su propia realidad profesional.
 20. Saber (conocimiento), saber hacer (capacidades), saber ser (habilidades), saber estar (actitudes), saber actuar (movilizar recursos personales), saber sentir (emociones) y saber imaginarse el futuro (prever).
-

Con el propósito de avanzar en esta dirección, Vásquez, Séckel y Alsina (2020) analizan las concepciones de 87 futuros profesores de Educación Primaria y 58 futuros profesores de Educación Infantil respecto de sus competencias para incorporar la EDS en el aula escolar, específicamente, en la clase de matemáticas. A partir de los datos obtenidos mediante una encuesta, se observa poca claridad respecto de la EDS y su alcance, pese a ser valorada. Asimismo, se evidencia una clara necesidad de formación al respecto y el potencial de la educación matemática como herramienta para incorporar la EDS en el aula escolar. Estos nuevos datos confirman los resultados de Alsina y Calabuig (2019) acerca de la necesidad de incorporar, en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, competencias vinculadas a la EDS con el fin de impulsar y propiciar su incorporación en el aula escolar, en nuestro caso desde la Educación Matemática.

Como ya se indicado, Alsina y Mulà (2019) añaden que para que esta transformación sea posible, es imprescindible que en la formación del profesorado se incorporen los conocimientos que aportan los resultados de las investigaciones de diversos campos. Desde este prisma, desarrollan el *Transformational Professional Competence Model through Reflective Learning and Sustainability* (Figura 3).

Figura 3.

Transformational Professional Competence Model through Reflective Learning and Sustainability (Alsina y Mulà, 2019)



Este modelo describe algunas estrategias imprescindibles para promover la transformación del conocimiento cotidiano del futuro profesorado de matemáticas (conocimientos, experiencias y creencias previas) en conocimiento profesional, desde el marco de la EDS y usando el modelo de formación realista-reflexivo.

3.2. Transitando hacia una educación estadística que promueva el desarrollo sostenible

Considerando los antecedentes descritos, Vázquez (2020) incide en la incorporación de competencias vinculadas a la EDS desde la educación estadística y probabilística, puesto que se retroalimentan. De acuerdo con Alsina y Vázquez (2016), nos vemos enfrentados constantemente a una gran cantidad de datos e información recibidos a través de diversos medios frente a los cuales es necesario contar con un pensamiento crítico, que permita realizar interpretaciones y análisis para la toma de decisiones, así como para discriminar entre información relevante y no relevante, o aquella que no se ha comunicado adecuadamente. Por consiguiente, es necesario contar con ciudadanos alfabetizados en estadística y probabilidad (Gal 2002, 2005), capaces de comprender, evaluar y razonar estadísticamente respecto de los principales desafíos de desarrollo para la humanidad.

No obstante, pese a la relevancia que ha cobrado la educación estadística y probabilística en los currículos, aún queda mucho camino por recorrer para atender a los problemas y desafíos que implica contar con ciudadanos alfabetizados en estadística y probabilidad (Batanero, 2019). Más aún, si consideramos que en muchas ocasiones su enseñanza se deja de lado a causa de la escasa preparación y la inseguridad del profesorado para abordar estas temáticas (Batanero y Díaz, 2011; entre otros).

En este sentido, Batanero y Borovcnik (2016) indican que es necesario prestar atención a los problemas prácticos y pedagógicos derivados de la incorporación de estos temas en los planes de estudio. Desde este punto de vista, Batanero y Díaz (2011, p. 21) plantean que “la estadística es inseparable de sus aplicaciones, y su justificación final es su utilidad en la resolución de problemas externos a la propia estadística”. Por tanto, es necesario enfocar la enseñanza de la estadística a partir de contextos reales y adecuados a la edad y a la etapa escolar del alumnado, que tengan significado para ellos y que les permita avanzar hacia el aprendizaje de conceptos estadísticos, el empleo de técnicas de cálculo, mejorar sus capacidades de argumentación, formulación de conjeturas y reflexión en torno a dicho contexto. Las líneas definidas por la *American Statistical Association* (GAISE College Report ASA Revision Committee, 2016; Franklin et al., 2007) resaltan también la importancia de incorporar contextos cercanos al alumnado, que tengan significado para ellos y que, a la vez, les permita desarrollar el sentido de los datos. Sin embargo, no es una tarea fácil, pues pese a que pueda parecer una idea simple, “el contexto no está presente automáticamente en el aula –tenemos que introducirlo” (Gal, 2019, p. 3). Pero ¿cómo introducir el contexto para enseñar estocástica en el aula escolar y además desarrollar competencias de sostenibilidad?

Wild y Pfannkuch (1999) indican que el trabajo con pequeñas investigaciones o proyectos permiten mejorar la comprensión y desarrollar la alfabetización estadística y probabilística, al mejorar la percepción de su uso y fomentar una actitud positiva. Por tanto, resulta esencial abordar la enseñanza de la estadística y la probabilidad desde el trabajo con proyectos, “algunos de los cuales son planteados por el profesorado y otros escogidos libremente por el alumnado. En lugar de introducir los conceptos y técnicas descontextualizadas, o aplicadas únicamente a problemas tipo, difíciles de encontrar en la vida real, se trata de presentar las diferentes fases de una investigación estadística” (Batanero y Díaz, 2011, p. 13). Por consiguiente, en un mundo que se encuentra en medio de una verdadera emergencia planetaria, es primordial desarrollar competencias en los ciudadanos para “empoderar y equipar a las generaciones presentes y futuras para satisfacer sus necesidades mediante un enfoque equilibrado e integrado de las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible” (Leicht, Heiss, y Byun, 2018, p.7), para lo cual la educación estadística se constituye como una herramienta poderosa que contribuye directamente al desarrollo de las competencias clave de sostenibilidad y, por ende, va en ayuda directa a formar ciudadanos educados en

sostenibilidad. Es en este sentido que la necesidad de desarrollar competencias para el desarrollo sostenible se constituye en un propósito para enseñar estadística y a su vez la estadística se convierte en un pretexto para formar en sostenibilidad.

Desde este enfoque teórico, la triada “Educación Estadística-Formación del profesorado-EDS” puede contribuir a promover la sostenibilidad en el contexto escolar, pues dota al profesorado de las competencias profesionales necesarias para desarrollar la EDS con capacidad transformadora en las aulas y, por extensión, a toda la sociedad. Consideramos, pues, que una reorientación de la enseñanza de la estadística en el aula escolar que transite hacia una *“Educación Estadística para la Sostenibilidad”*, puede proporcionar oportunidades para que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar la alfabetización en estadística y probabilidad y, además, adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible. Así, esta Educación Estadística para la Sostenibilidad focaliza la enseñanza de la estadística a partir del abordaje de problemáticas provenientes de contextos reales y locales vinculados con los ODS, con el propósito de desarrollar competencias que empoderen al profesorado y, por ende, a los estudiantes para reflexionar sobre cuestiones vinculadas al desarrollo sostenible. Lo anterior, permitirá, por un lado, que los estudiantes conozcan y tomen conciencia de la EDS y los ODS y reflexionen respecto de lo que pueden hacer para contribuir a alcanzarlos desde las propias acciones (tomar decisiones) y, por otro lado, otorgar sentido al aprendizaje de la probabilidad y la estadística, permitiendo así una mayor interiorización de lo aprendido.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Asumiendo que las conexiones entre la Educación Matemática y la Educación para la Sostenibilidad en la formación de maestros pueden contribuir a la transformación social (Alsina y Calabuig, 2019), se ha fundamentado una propuesta para avanzar desde una enseñanza de la estadística y la probabilidad centrada en la algoritmización, hacia un enfoque centrado en el desarrollo de competencias clave de sostenibilidad que, por su naturaleza orientada a la resolución de problemas, al análisis e interpretación de datos, tiene mucho por aportar, aún más si la vinculamos con los ODS.

Sin duda alguna la Educación Estadística es un terreno fértil para ayudar a crear conciencia, comprender, reflexionar y actuar en torno a uno de los desafíos más apremiantes del mundo actual: la EDS. Si queremos contar con ciudadanos alfabetizados

en sostenibilidad se debe desarrollar desde temprana edad la motivación y capacidad para comprender, interpretar, evaluar críticamente y, cuando sea pertinente, expresar opiniones en cuanto a mensajes e información cuantitativa y estadística. A la vez, se deben potenciar argumentos basados en datos, o cuestiones relacionadas con la incertidumbre y el riesgo del mundo real, que les lleve a tomar decisiones para crear un mundo más sostenible. Más aún, si consideramos que gran parte de las competencias para el desarrollo sostenible requieren de una alfabetización estadística y probabilística (Gal, 2002; 2005) para su desarrollo. Esto cobra mayor importancia si consideramos las palabras emitidas, recientemente, por el Secretario General de la Organización de Naciones Unidas, quien señala explícitamente que “este año en que el mundo despliega sus datos para hacer frente a un desafío común, aprovechemos el Día Mundial de la Estadística para poner de relieve el papel de las estadísticas en la promoción del desarrollo sostenible para todos” (Guterres, 2020).

En futuros estudios, pues, será necesario caracterizar conocimientos, competencias y procesos instruccionales idóneos tanto del profesorado como de los formadores del profesorado para fomentar una educación sostenible a través de la Educación Estadística, para contribuir a “promover cambios sociales, económicos y políticos” (UNESCO, 2017, p. 8) en pos de un presente y un futuro sostenibles.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del proyecto FONDECYT N° 1200356 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile.

REFERENCIAS

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M. y Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic approaches to develop Sustainable Competencies in Pre-service Teacher Training. *Sustainability*, 10, 3698- 3717. <https://doi.org/10.3390/su10103698>
- Alsina, Á., y Calabuig, M.T. (2019) Vinculando educación matemática y sostenibilidad: implicaciones para la formación inicial de maestros como herramienta de transformación social. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1203. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1203

- Alsina, Á., y Vásquez, C. (2016). De la competencia matemática a la alfabetización probabilística en el aula: elementos para su caracterización y Desarrollo. *UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 48, 41-58.
- Alsina, Á., y Mulà, I. (2019). Advancing towards a transformational professional competence model through reflective learning and sustainability: The case of mathematics teacher education. *Sustainability*, 11, 4039. <http://dx.doi:10.3390/su11154039>
- Batanero, C. (2019). Treinta años de investigación en educación estocástica: Reflexiones y desafíos. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Recuperado de www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Batanero, C. y Borovcnik, M. (2016). *Statistics and probability in high school*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Batanero, C. y Díaz, C. (Eds.). (2011). *Estadística con proyectos*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Comisión Europea (2004). *Europe needs more Scientists*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisión Europea (2007). *Science Education Now*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo [CMMAD] (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- CRUE-CADEP. (2016). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. <http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/Directrices-Sostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf>
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D. S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., y Scheaffer, R. (2007). *A Curriculum Framework for K-12 Statistics Education. GAISE Report*. American Statistical Association. http://www.amstat.org/education/gaise/GAISEPreK-12_Full.pdf
- Fuertes-Camacho, M.T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M. y Balaguer-Fàbregas, M.C. (2019). Integrating Sustainability into Higher Education Curricula through the Project Method, a Global Learning Strategy. *Sustainability*, 11(3), 767-791. <https://doi.org/10.3390/su11030767>

- GAISE College Report ASA Revision Committee (2016). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education College Report 2016*.
<http://www.amstat.org/education/gaise>
- Gal, I. (2002). Adults' Statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Gal, I. (2005). Towards 'probability literacy' for all citizens. En G. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp. 43-71). Kluwer Academic Publishers.
- Gal, I. (2019). Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*.
www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Guterres, A. (20 de octubre de 2020). *Conectar el mundo con datos en los que podemos confiar*. Día Mundial de la estadística. <https://www.un.org/es/observances/statistics-day>
- Junyent, M., Geli, A. M^a., y Arbat, E. (2003). *Ambientalización curricular de los estudios superiores. 2. Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universitat de Girona-RED ACES.
- Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W.J. (2018). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO Publishing: Paris, France; Volume 5.
- Orr, D.W. (2013). Governance in the Long Emergency. En Worldwatch Institute (ED.), *The State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?* (pp. 279-291). Nueva York: W.W. Norton.
- Poza-Vilches, F., López-Alcarria, A. y Mazuecos-Ciarra, N. (2019). A Professional Competences' Diagnosis in Education for Sustainability: A Case Study from the Standpoint of the Education Guidance Service (EGS) in the Spanish Context. *Sustainability*, 11(6), 1568. <https://doi.org/10.3390/su11061568>
- Rychen, D.S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (pp. 63-107). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- UNESCO. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vásquez, C. (2020). Educación estocástica: una herramienta para formar ciudadanos de sostenibilidad. *Matemáticas, Educación y Sociedad* 3(2), 1-20.
- Vásquez, C. y García-Alonso, I. (en prensa). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Vásquez, C., Seckel, M. J. y Alsina, Á. (2020). Sistema de creencias de los futuros maestros sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la clase de matemática. *Revista Uniciencia*, 34(2), 16-30.
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 25-43.
- Wild, C. J., y Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223–248. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x>
- Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19.

CAPÍTULO 85

LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Irene Hernández Melguizo

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las sucesivas líneas me propongo poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una educación liberadora como medio indispensable para que se produzcan transformaciones sociales. Si las personas son los elementos que componen la sociedad, el formar individuos conscientes del mundo que les rodea incidirá directamente en la creación de la sociedad que deseamos. La transformación social ha de pasar necesariamente por la formación de personas críticas y creativas, y esto se logra sin duda a través de la educación (Aguilera, 2011). Ésta ha de entenderse siempre en estrecha relación con la sociedad en la que está inmersa, pues no tiene sentido hablar de educación al margen del contexto en el que se desarrolla. “La comunidad, en tanto espacio para el desarrollo socioeducativo ofrece el marco de actuación desde el que se parte y al que se llega” (Martín, 2003, p.259).

Los cambios a los que nos enfrentamos en un mundo cada vez más globalizado ponen de manifiesto la necesidad de formar personas conscientes y sensibles ante las injusticias y desigualdades que aumentan día a día. Personas que a su vez cuenten con las herramientas necesarias para imaginar y dar forma a una sociedad más igualitaria y satisfactoria para todos, haciendo de su insatisfacción el motor que impulse los cambios necesarios.

2. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN. ¿CONSERVACIÓN O TRANSFORMACION?

El proceso educativo tiene dos vertientes que han de complementarse entre sí: por un lado, debe fomentar la formación de individuos de la forma más armónica posible, y por otro, debería dotar a las personas de las herramientas que les permitan formar parte activa de la sociedad (Tiana, 2003). La educación cumple así con una doble misión: por un lado,

tiene la función de autorrealización y desarrollo personal, y por otro, debe preparar a los individuos para vivir en la sociedad correspondiente. No se debe pasar por alto que toda educación tiene lugar en un contexto social, político y económico concreto, el cual afectará sin duda al proceso educativo. Es en este aspecto social de la educación donde se observa una aparente paradoja. ¿No se ha asociado tradicionalmente a la educación la misión de transmitir y preservar los hábitos y costumbres de una sociedad? ¿Es esto compatible con la visión transformadora a la que hacíamos referencia?

Las escuelas se presentan de este modo como lugares contradictorios, ya que por una parte reproducen los valores de la sociedad en la que se hallan circunscritos, pero a su vez propician un espacio en el que se desarrollen pedagogías contrahegemónicas, con pensamientos que vayan más allá de la lógica dominante (Giroux, 1990). Está claro que la educación debe favorecer la transmisión de saberes de una generación a otra, cumpliendo así con su función de preservar y dar continuidad a la cultura de la sociedad en la que se encuentra inmersa, pero por otra parte debe fomentar en el individuo un carácter crítico que le lleve a cuestionarse los valores de dicha cultura no conformándose con lo que viene dado. Como dice Klafki (citado en Serrano, 2009), la formación no ha de pensarse como algo individualista ya que está relacionada con la existencia política del ser humano. Además, exige que el individuo adquiera de forma consciente una serie de valores de carácter universal como el altruismo, la felicidad, la justicia y el coraje, por lo que debe basarse prioritariamente en el aspecto moral.

Es, pues, posible y necesario llevar a cabo una educación en la que se fomente en el individuo una visión crítica de la realidad que le rodea. Se cambia así la idea de que el alumno es un sujeto pasivo que sólo debe llenarse de información para pasar a la imagen de un educando que participa activamente en su educación con el fin de incidir de forma directa en la realidad que le rodea.

2.1. La educación: un derecho para todos.

Tras el triunfo de los partidos neoliberales a partir de la década de los ochenta, con la consecuente reducción de las políticas sociales llevadas a cabo, la preocupación de un número cada vez mayor de personas ante las situaciones de desigualdad entre los países del norte y los del sur y entre diversos sectores sociales de los países ricos ha ido en aumento (Carreño, 2003). Es sabido por todos que la educación incide directamente en el bienestar de un país ya que trae consigo la reducción de la delincuencia, de la pobreza, de

la mortalidad, etc., así como la formación de ciudadanos responsables y preparados. Por poner un ejemplo, por cada año adicional de escolarización de las niñas se reduce en un 9,5 por ciento la mortalidad infantil (Moreno, 2011). Datos como este ponen de manifiesto la necesidad de invertir en educación y hacerla extensiva para todos y todas, ya que, pese a ser algo reconocido en la Declaración de los Derechos Humanos, aún hoy sigue siendo tarea pendiente.

Por otra parte, aunque las tasas de escolarización han ido en aumento en los países pobres, la calidad educativa en dichos países es bastante cuestionable. En Mali, por ejemplo, más del 30 por ciento de los jóvenes de entre 15 y 19 años que han recibido seis años de educación básica no son capaces de leer una frase (Moreno, 2011). Se debe, pues, no sólo hacer extensiva la educación, sino a su vez la calidad de la misma.

Cabe destacar que la educación no es algo que se dé únicamente en la infancia en los centros educativos. A lo largo de toda la vida no cesamos de aprender, en la calle, con la familia, con los amigos, etc. A través de diversas experiencias de interacción aprendemos la generosidad, la empatía, el cuidado y preocupación por el otro y por el medio que nos rodea, la defensa de los derechos, etc., haciendo de estas experiencias una forma de aprendizaje (Aguilar, 2011).

Se hace, de esta forma, urgente y necesario desplegar la labor educativa a todos los ámbitos en los que el sujeto se forma, haciendo especial hincapié en la transmisión de una serie de valores que tomen como base el amor y la empatía, puesto que “la solidaridad no se guía por razones de justicia colectiva o libertad individual, ni por la dinámica de producir y ganar lo necesario, sino por la fuerza del amor fraternal” (Sanz, 2003, p.339).

2.2. Del ser al deber ser: Pedagogía conservadora Vs Pedagogía transformadora.

Llegados a este punto se hace necesario describir a qué clase de educación nos estamos refiriendo al hablar de aquella que busca transformar su realidad, en contraposición a aquella que persigue mantener las estructuras dadas.

Se entiende por pedagogía conservadora aquella que pretende adaptarse al medio en el que se desarrolla, limitándose a transmitir los valores y costumbres de la sociedad en la que se halla inmersa y sin buscar en ningún caso cambiar aquello que viene dado. En esta visión de la educación, ésta tiene lugar como un proceso unidireccional en el que el educador transmite una serie de saberes al alumno, que a su vez debe memorizarlos sin

cuestionar en absoluto lo que le viene dado. De esta forma se fomenta la pasividad y se transmite la ideología dominante. Cabe destacar que esto no ha de entenderse como educación, sino más bien como instrucción, puesto que la libertad y el aspecto voluntario son condiciones necesarias para poder hablar de educación. La pedagogía así entendida se basa en un “programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante y de aquellos alumnos y alumnas más íntimamente ligados a los estándares sociales y culturales que se asocian con dicho poder” (Kincheloe, 2008, p.29). Como dice Giroux (1990), existe una problemática que se refiere al hecho de que en las aulas tan sólo se habla de aquello que es tangible y visible sin entrar en ningún caso a analizar factores implícitos como las relaciones jerarquizadas dentro del aula o la selección de ciertos materiales y discursos con la consecuente exclusión de otros. Además, los educadores tradicionales se niegan a cuestionarse acerca de la naturaleza política de la enseñanza con el fin de evitar politizar el discurso educativo, lo cual paradójicamente contribuye a que se transmitan y perpetúen ideologías capitalistas. Desde el punto de vista conservador se dice que la escuela transmite conocimiento objetivo, pero desde otros puntos de vista más críticos de la pedagogía se habla de “currículum oculto” a través del cual se selecciona o se excluye contenido del discurso educativo en función de los intereses de la cultura dominante con el fin de reproducirla. Las escuelas se convierten así en meros centros de instrucción y reproducción social que no buscan el desarrollo de la persona, sino que se limitan a facilitar un conocimiento que sea de utilidad a los intereses dominantes (Giroux, 1990).

La pedagogía transformadora, en cambio, se sustenta en el análisis crítico de la realidad, siendo siempre sensible a las desigualdades que se dan en lo social, político, económico, etc. Se concibe la educación como una poderosa herramienta de cambio que permite transformar y mejorar la sociedad como miembros activos de la misma (Ayuste, 2011). Para ello es necesario cultivar desde edades tempranas la capacidad crítica de los alumnos, de forma que aprendan a cuestionarse y reflexionar acerca de la realidad que les rodea. La educación transformadora se dirige a la formación de sujetos críticos, reflexivos y autónomos y, partiendo del cuestionamiento de la realidad circundante, busca incidir directamente sobre la misma. Se debe transmitir al alumno la idea de que la realidad social no es algo ajeno a él mismo, sino un constructo del que forma parte y en el que tiene derecho de participar y decidir. La escuela se convierte así en un lugar público y

democrático en el que se promueven la justicia y la libertad, y en el que se prepara a las personas para ser ciudadanos activos de una auténtica democracia.

Un ejemplo de educación transformadora lo constituyen las escuelas como comunidades de aprendizaje, las cuales se orientan a la transformación social, centrándose en la participación de estudiantes, profesores, vecinos, asociaciones, etc. en los procesos educativos (Martínez-Rodríguez & Fernández-Herrería, 2017). Con este sistema no sólo se mejoran los resultados académicos, sino que se logran también avances para el lugar en el que se encuentra la escuela y la gente de la zona. Además, se evita la segregación de personas de distinta etnia, fomentando la participación de todos y todas (García, et ál., 2013).

Lo cierto es que si pensamos en la educación que hemos recibido es probable que constatemos que poco o nada tiene que ver con este modelo ideal que describimos. El sistema educativo suele ser un fiel reflejo de los intereses defendidos por el actual pensamiento neoliberal, basado en la competitividad, el egoísmo y la desigualdad. Los centros de enseñanza parecen más bien lugares de entrenamiento donde se nos prepara para un mundo en el que poco o nada importa nuestra opinión.

La educación liberadora es una de las soluciones fundamentales si queremos dar pasos al frente en esta sociedad conformista y poco participativa. La cuestión es, ¿cómo lograr este tipo de educación de la que hablamos? Por una parte, debe existir un auténtico compromiso de cambio y transformación por parte de las instituciones educativas, así como un plan de desarrollo explícito con unas líneas de actuación bien definidas, que tengan en cuenta el contexto en el que se encuentran, promoviendo acciones concretas adaptadas al entorno. Además, para tener sentido en su propósito y ser coherente con el mismo, la escuela transformadora debe basar su funcionamiento en la participación y la democracia (Egido, 2011). De esta forma, todos los miembros de la comunidad educativa tendrían su papel en el centro.

2.3. Perfil del maestro en la educación transformadora.

El papel del maestro en este tipo de educación ha de ser el de guía que busque adaptar los contenidos educativos a los intereses del alumnado, siendo a su vez capaz de relacionarlos con realidades concretas, pues de lo contrario se trataría de conocimiento vacío. Se trata de establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor, yendo más allá de la cosmovisión oficialmente aceptada. Entre sus funciones

estaría también la de despertar la curiosidad y el sentido crítico de sus alumnos, así como fomentar un clima adecuado en el aula que propicie en todo momento el diálogo, la participación, la interacción y, en definitiva, el aprendizaje.

Es necesario darle un giro a lo que se enseña y a cómo se enseña. Al terminar con estructuras severas, cerradas, homogéneas y estáticas, se abre la posibilidad de iniciar el proceso de aprender en el ser, saber, hacer, crear, reflexionar y en el convivir con mayor congruencia y, por ende, con un mayor y mejor aprendizaje para la subsistencia. El proceso necesariamente tiene que ser flexible, dinámico, contextualizado y abierto que permita una mayor conexión con las necesidades e intereses de los estudiantes. En este contexto, se producirá una relación docente-estudiante más agradable, armoniosa, afectuosa y de comprensión mutua para que predomine un aprendizaje cooperativo y colaborativo. (Flores, 2015, p.10)

Para ello es necesario, y hasta obligatorio, que el propio docente sea un individuo que posea las cualidades que pretende transmitir. Es común ver en las aulas maestros sin pasión alguna por lo que hacen. ¿Cómo cabría esperar en estos casos que hicieran aflorar en los alumnos sus ansias de conocer? Normalmente, lo único que se espera del profesor es que ejecute los contenidos del currículum en el tiempo y la forma previstos, sin cuestionarse siquiera dicho material o si el mismo será accesible para todos/as sus alumnos/as.

En contraposición a esta figura del profesor como mero reproductor de un programa preestablecido, Giroux (1990) propone la figura del profesor como intelectual transformativo, o lo que es lo mismo, como profesional reflexivo de la enseñanza. Para ello el docente deberá cuestionarse acerca de cómo se relaciona la escuela con cuestiones relativas al control y al poder y de qué forma se legitiman implícitamente ciertos valores, conductas y conocimientos propios de la cultura dominante para ofrecer a los alumnos motivos que impulsen la acción en los aspectos que consideren injustos. Deberá además llevar a cabo un continuo proceso de autoexamen para detectar qué ideología y prejuicios se esconden tras su discurso y de qué manera podría estar influyendo a sus alumnos. No conviene pasar por alto que la profesión de maestro requiere de vocación, pues de lo contrario será bastante improbable que lleve a cabo su labor con el empeño, sinceridad, cariño y dedicación necesarios.

3. PEDAGOGÍA CRÍTICA POR LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La globalización y el desenfrenado crecimiento económico actual han traído consigo la sobreexplotación de los recursos naturales, el aumento de las desigualdades y la proliferación de situaciones de injusticia, pobreza y marginación, todo ello enmascarado tras el principio de supuesta libertad defendido por el actual sistema. El neoliberalismo se ha ido adentrando en la vida política, la cual se rige cada vez más por principios mercantilistas que nada tienen que ver con la defensa de los intereses del pueblo. A su vez, valores como la individualidad o la competitividad, señas de identidad de este sistema, se han ido estableciendo a nivel social, incluyendo la educación. Somos testigos de cómo se instrumentaliza cada vez más al ser humano y cómo servicios que habrían de ser tan básicos como la sanidad o la educación se van transformando en bienes de consumo con los que hacer negocio. Ante tanta deshumanización cabe preguntarse si no sería acaso justo y necesario establecer unos límites al neoliberalismo y exigir que se respeten unos mínimos que garanticen el bienestar social. Lo cierto es que existe cada vez más “la necesidad incipiente de generar una conciencia crítica, desde el pueblo y para el pueblo, que sirva como referente a la hora de plantearnos el orden de las cosas” (Santaella, 2014, p.151), y sin duda una función importante en todo esto la tiene la educación.

A lo largo de la historia observamos cómo las escuelas se han utilizado frecuentemente como un medio por el que transmitir y perpetuar el modelo dominante. Los educadores conservadores “creen que no hay lugar en las aulas para la política, para los problemas del mundo, para los asuntos sociales o para todo lo que tiene que ver con mitigar el sufrimiento humano” (Giroux, 2008, p.20). Se trata de llevar a cabo una educación aislada de la realidad y de hacer sentir al alumno alejado de la sociedad, de forma que sienta que no tiene responsabilidad con respecto a esta y se resigne. Es por ello por lo que, como dice Giroux (2008), la pedagogía crítica entraña un cierto peligro para las estructuras dominantes ya que fomenta en los individuos un escepticismo que los conduce al análisis crítico de la realidad asumiendo así la responsabilidad de reconocerse como agentes de cambio.

Alvarado, citado por Santaella (2014), define la pedagogía crítica como un tipo de educación vinculada con la justicia social que rompe con los patrones tradicionales al poner en tela de juicio las relaciones de poder que se sustentan en jerarquizaciones injustas, proponiendo a su vez un modelo que se base en la participación democrática de

todos los agentes implicados. Los objetivos de la pedagogía crítica, descritos por Kincheloe (2008) serían:

1. Buscar el desarrollo de una imaginación sociocultural individual que lleve al individuo a idear y vislumbrar nuevas formas de desarrollar su subjetividad de forma social.
2. La construcción del individuo alejado del peso del individualismo, dando prioridad a los intereses comunitarios.
3. Que el alumno llegue a entender los efectos que el poder tiene tanto a nivel social como individual.
4. Que se le faciliten, a su vez, herramientas alternativas para su alienación social y educativa.
5. Que se busque el desarrollo de una conciencia crítica que tenga presente la influencia de lo social en la construcción de la subjetividad.
6. Fomentar las relaciones democráticas entre individuos a través de la intersubjetividad.
7. Llevar a cabo una reformulación del término “razón” dejando de lado la razón fragmentaria y pasando a una de tipo relacional.
8. Generar las habilidades sociales necesarias para que los individuos pasen a ser ciudadanos participativos y agentes transformadores.

Los educadores críticos deben intentar deconstruir la educación tradicional, fomentando el compromiso social y contribuyendo a la formación de una ciudadanía activa formada por individuos sensibles a los intereses comunitarios que den un nuevo empuje a la democracia. A su vez deben promover un nuevo tipo de educación que trabaje en la línea del desarrollo de una conciencia global a través de modelos de aprendizaje participativos en los que se trabajen todas las inteligencias, especialmente aquellas que tienen que ver con lo emocional y social, y en los que se procure el contacto con la naturaleza (Fernández-Herrería & Martínez-Rodríguez, 2016). La pedagogía entendida de esta forma buscaría dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para ser sujetos reflexivos, autónomos y con criterio propio, pues estas cualidades son vitales a la hora de tomar decisiones en su participación activa en la sociedad, así como para llevar a cabo cambios. La educación sería de este modo como los cimientos sobre los que construir la democracia (Giroux, 2008).

4. EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO

El neoliberalismo es una ideología basada en una serie de ideas que, más allá de ser una propuesta económica, se ha colado en todos los ámbitos de la vida social, configurando una forma de ver el mundo (Pelcastre, Porta & Sánchez, 1996). Esta doctrina dominante toma como único punto de referencia de todas las relaciones humanas el mercado y apuesta por la privatización de toda empresa y servicio, incluyendo la educación, a la vez que critica el intervencionismo del Estado por considerar que atenta contra la libertad individual. Según la visión neoliberal, la educación es un bien de consumo más y como tal, debe ofertarse en un mercado libre, venderse, comprarse y ser rentable. Este fenómeno convierte a los estudiantes en meros consumidores y a los centros educativos en algo parecido a empresas que deben competir entre ellas por ver quién ofrece los mejores servicios. Esto se traduce en una mercantilización de la educación, con la consecuente producción de desigualdades, dado que, en función del poder adquisitivo, se podría optar a una educación de mejor o peor calidad. De esta forma, según el pensamiento neoliberal, la educación se convierte en un bien de consumo individual con un valor económico con el que poder hacer negocio, perdiendo así su papel como derecho y servicio público del bien común (Martínez-Rodríguez, et ál., 2018). Observamos también como poco a poco se van haciendo hueco en los centros educativos numerosas marcas publicitarias que se ofrecen a regalar material a las escuelas a cambio de espacios donde poder publicitarse.

Por otra parte, el actual sistema controla el currículo educativo, mecanismo a través del cual se asegura que los sistemas educativos produzcan el tipo de trabajadores que el mercado demanda. Es por ello por lo que se educa en la competitividad y el individualismo, por ser estos los rasgos que se buscan en los futuros trabajadores. De esta forma los alumnos interiorizan como algo natural la lógica neoliberal para reproducirla y perpetuarla, sin ser siquiera conscientes de que están siendo adoctrinados. En esto radica una de las claves del pensamiento neoliberal: en convencer a los ciudadanos de que no hay alternativas posibles al actual sistema, de forma que estos se resignen y acepten el papel que les toca, independientemente de cuál sea (Martínez-Rodríguez & Fernández-Herrera, 2017).

5. CONCLUSIONES

Como se ha señalado a lo largo de este texto, es urgente y necesario hacer extensible una educación transformadora que despierte y fomente en los educandos un sentimiento crítico y moral que los lleve a cuestionarse acerca del entorno que les rodea. Se debe además educar en valores como la empatía y la solidaridad, haciendo hincapié en el desarrollo de otras inteligencias, como puede ser la emocional, y no sólo en el desarrollo de las capacidades cognitivas. Para llevar a cabo esta educación se debe partir de una contextualización de la misma, de forma que el conocimiento transmitido se asocie con realidades concretas y a su vez revierta sobre estas intentando mejorarlas. Se trata de dotar de significado al conocimiento, pues es precisamente el aprendizaje significativo el que logra transformar a los sujetos que conforman la sociedad.

Los retos a los que nos enfrentamos actualmente, como inmigración, pobreza, desigualdad norte-sur y dentro de los propios países, sexismo, precariedad laboral, crisis en el sistema de valores, pérdida de fe en la clase política, etc., hacen que sea especialmente urgente dar la importancia que se merece y dedicar los recursos y esfuerzos necesarios para garantizar una educación de calidad que ponga el énfasis en la formación de individuos autónomos, críticos y responsables, basando dicha educación en valores como la solidaridad, la justicia, la empatía, la creatividad, la reflexión o la búsqueda del bien común, por ser estos los valores en los que se debería sustentar una auténtica sociedad democrática.

Hemos de luchar por una educación que rompa con las cadenas de la opresión, y que nos permita liberarnos de esa conciencia opresiva, para pasar a generar otra crítica, que ponga en tela de juicio la realidad en la que nos vemos inmersos, generadora de grandes desigualdades, y proponer modelos de cambio en pro de un modelo social más justo. (Santaella, 2014, p.154)

Resulta de vital importancia desterrar a toda costa de las aulas principios propios del pensamiento neoliberal como el individualismo, la competitividad o la búsqueda del beneficio a toda costa como objetivo primordial de toda interacción, poniendo así de manifiesto la función crítica de la educación en cuanto a la cultura dominante. En ningún caso se debe seguir manteniendo el concepto tradicional de escuela como centro de instrucción que legitima y perpetúa las injusticias de la sociedad en la que se haya circunscrita. Como dice Giroux (1990), es necesario volver a entender las escuelas como lugares públicos basados en la democracia, en los que tanto profesores como estudiantes

contribuyan a la creación de una nueva concepción emancipadora de lo que debería ser la comunidad y la sociedad.

Es fundamental, además, entender la educación como un derecho elemental de todos y todas, independientemente del país de origen, la etnia, los recursos económicos o las capacidades cognitivas, alejándose de visiones neoliberales que buscan mercantilizar algo que habría de ser tan innegociable y básico para todo ser humano. Se debe aspirar, pues, a que dicha educación se haga extensiva también a las personas de todos los países, por ser esta una poderosa herramienta para luchar contra la pobreza y mejorar las condiciones de vida de las personas involucradas.

La labor del maestro en esta ardua misión educativa cobra especial importancia, pues será este el que sirva de guía y modelo para los alumnos a la vez que selecciona las herramientas más apropiadas para hacer accesible el conocimiento a todos y cada uno de los estudiantes, tomando como punto de partida en su trabajo el cuestionamiento del currículum oculto que subyace al discurso educativo. Además, todo proceso de enseñanza debe basarse en la pasión y en la fe de que otro mundo es posible (Giroux ,1990).

La reflexión y la acción crítica propias de la educación transformadora deben servir de base para establecer las condiciones de posibilidad de un proyecto social en pos de la lucha por superar las injusticias sociales, económicas y políticas actuales, pues para movilizarse e involucrarse plenamente en alguna causa es absolutamente necesario comprenderla e interiorizarla previamente.

Por ambicioso e idealista que pudiera resultar lo expuesto a lo largo de las líneas de este texto, es necesario apuntar alto a la hora de idear como debiera ser la educación de la sociedad que deseamos, pues la imaginación es el primer paso en cualquier proceso de cambio transformador.

REFERENCIAS

- Aguilar, T. (2011). El derecho a la educación, una responsabilidad compartida. *Crítica*, (972), 32-35.
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Crítica*, (972), 16-20.
- Carreño, M. (2003). Modelos de acción social a través de la historia. En Tiana, A. & Sanz, F. (Coords.): *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. (pp. 19-44). Madrid: UNED.

- Egido, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Crítica*, (972), 22-26.
- Fernández-Herrería, A. & Martínez-Rodríguez, F.M. (2016). Deconstructing the neoliberal “Entrepreneurial Self”: A critical perspective derived from a global “biophilic consciousness”. *Policy Futures in Education*, 14(3), 314-326.
- Flores, V. G. (2015). Metacognición y educación liberadora: Componentes Esenciales para la Formación Integral en Educación Primaria. *Dialógica: Revista multidisciplinaria*, 12(2), 4-17.
- García, C., Leena, A. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 17(427).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (Eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp.17-22). Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (Eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp.25-69). Barcelona: Graó.
- Martín, A.V. (2003). La educación social en España durante la segunda mitad del siglo XX. En Tiana, A. & Sanz, F. (Coords.): *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. (pp. 257-291). Madrid: UNED.
- Martínez-Rodríguez, F.M. & Fernández-Herrería, A. (2017). Is there life beyond neoliberalism? Critical socio-educational alternatives for civic construction. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 135-146.
- Martínez-Rodríguez, F.M., Vilches-Norat, M.A., & Fernández-Herrería, A. (2018). Challenging the neoliberal view of education: the Center for Ecoliteracy as a transformative educational practice. *Globalizations*, 15(3), 422-436.
- Moreno, J. M. (2011). Educación y pobreza. *Crítica*, (972), 27-31.
- Pérez, G. (2009). Origen y evolución de la pedagogía social. En Pérez, G. (Ed.): *Pedagogía social. Educación social*. (pp.19-58). Madrid: Narcea.
- Sánchez, I., Pelcastre, B. E. & Porta, A. (1996). Educación y neoliberalismo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (14), 147-168.

- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 3(21), 147-171.
- Sanz, F. (2003). Perspectivas actuales de la Educación Social. En Tiana, A. & Sanz, F. (Coords): *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. (pp. 325-353). Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2003). Evolución del concepto de Educación Social. En Tiana, A & Sanz, F. (Coords.): *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. (pp. 45-74). Madrid: UNED.

CAPÍTULO 86

APRENDIZAJE-SERVICIO POR LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-

19

Begoña Sánchez Torrejón, Ana Álvarez Balbuena y María Escribano Verde

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos necesario la plena implicación del alumnado en su realidad circundante para poder ser protagonista activo de los cambios en la sociedad y más en momentos críticos como la pandemia mundial del Covid-19. Partimos de la premisa de la Responsabilidad Social Universitaria en la transformación de una sociedad más justa e inclusiva con toda la ciudadanía, por ello la institucionalización del Aprendizaje- Servicio necesita conectar con la ética profesional que sustenta las prácticas docentes e investigadoras. Como apuntan García et al. (2014), una de las grandes alternativas en la innovación educativa en los procesos de inclusión es la institucionalización curricular, orientada desde la propia práctica docente en la universidad. En esta línea desde la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil, valoramos el Aprendizaje-Servicio como innovación docente en la inclusión de la atención a la diversidad, necesaria en su formación para construir una escuela inclusiva.

Siguiendo a Martínez-Odría (2005a), el autor postula que el Aprendizaje-Servicio es una de las metodologías innovadoras de investigación y docencia que fortalecen la calidad de la enseñanza; pues el propio alumnado además de mejorar notablemente sus resultados académicos, despierta su creatividad y aumenta su capacidad en la toma de responsabilidades. Este autor señala diversos elementos del Aprendizaje-Servicio como:

1. Protagonismo del alumnado en el proceso de participación social y de aprendizaje académico.
2. Atención a una necesidad real de la comunidad en la que se inserta la labor del alumnado.
3. Conexión de la actividad de servicio comunitario con los objetivos curriculares de aprendizaje.

4. Realización de un proyecto de servicio (planificación, preparación, implementación y evaluación) que será presentado a la comunidad.

5. Reflexión (antes, durante y después del proyecto de servicio) y realización de conexiones con los aprendizajes curriculares.

En suma, el Aprendizaje-Servicio, facilita a través de su vivencia la posibilidad y la comprensión de la realidad de los problemas a los que se enfrentan el profesorado en su contexto educativo (Mendia, 2013). Partimos de la importancia del propio alumnado en su proceso de formación, por lo cual el Aprendizaje-Servicio es idóneo para este fin, ya que es el protagonista del proceso. Por todo ello, consideramos necesario que a través de la puesta en marcha de un blog como herramienta inclusiva a través del Aprendizaje-Servicio, sea un instrumento innovador en estos tiempos de distanciamiento social provocados por el Covid-19, de acercamiento a la inclusión de la diversidad.

1.1. El Aprendizaje-Servicio y la atención a la diversidad

El Aprendizaje-Servicio es un modelo educativo que parte de la solidaridad como elemento clave en los cambios sociales y necesario para llevar a cabo la atención a la diversidad. Promueve valores cívicos e inclusivos, suscitando la participación activa de la ciudadanía comprometida en la atención a las necesidades de la comunidad.

En esta línea, el Aprendizaje-Servicio plantea que el alumnado, se transforme en protagonista de experiencias solidarias, favoreciendo su desarrollo profesional y personal, descubriendo conocimientos, destrezas y valores fundamentales para su inclusión social desde la experiencia de un servicio comunitario. Autores como Puig, Batlle, Bosch y Palos definen el Aprendizaje-Servicio: “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (2007, p. 20).

De este modo, el protagonismo de la actividad recaerá principalmente en el futuro profesorado de Educación Infantil, favoreciendo, la adquisición de aprendizajes básicos, de destrezas necesarias para la inclusión y de valores como la solidaridad, la responsabilidad y el trabajo colectivo. No podemos obviar la dimensión solidaria del mismo pues existe una conciliación entre deber y derecho, en lo que denomina “aprendizaje servicio como responsabilidad social” (Batlle, 2009, p.74). El Aprendizaje-Servicio representa una visión de la educación que también debería ser posible en la

Universidad y, en particular, debe estar presente en la formación inicial del profesorado (Imbernón, 1994; Pérez Gómez, 2010).

Entendemos que es necesario desde la Universidad un enfoque inclusivo en la formación inicial del profesorado: “El modelo de ApS en cascada rompe las barreras espaciales, temporales y curriculares que establece la universidad en el currículo de los-as docentes en formación” (García y Cotrina, 2015, p.19). Además, el Aprendizaje-Servicio puede configurarse como una pedagogía que oriente la formación del profesorado hacia la transformación educativa, ayudando al alumnado y al propio profesorado a cuestionar y cambiar el actual curricular, planteando alternativas (Zeichner, 2010).

1.2. Aprendizaje-Servicio: Herramientas tecnológicas para la inclusión.

Teniendo en cuenta que la inclusión educativa es un proceso de respuesta y gestión de la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de la participación y colaboración en las comunidades, el propio aprendizaje y la cultura; implicará dicho proceso, por lo tanto, modificaciones en enfoques, estrategias, contenido y estructuras educativas con la meta común de satisfacer la diversidad humana propia y el convencimiento de que es responsabilidad propia de cada sistema el desarrollar las óptimas condiciones de calidad y equidad en la educación (UNESCO, 2003).

En este panorama específico de equidad e inclusión, las herramientas tecnológicas en educación denominadas Tecnologías de la información y de la Comunicación (TIC) favorecen, cuando son empleadas desde una perspectiva crítica y con formación específica para ello, en los diversos ambientes de aprendizaje una serie de condiciones de inclusión, pertinencia y equidad en educación. Por ello, el uso como herramientas cognitivas de las TIC en educación, a través de diferentes canales y recursos, permiten una educación inclusiva y, además, contribuye a enfrentar diversos retos educativos propios de la sociedad de la ubicuidad y globalizada actual (Mesa, 2012).

Un ejemplo de dichas herramientas se percibe en la potenciación de los blogs en educación, los cuales permiten accesibilidad sin discriminación, además de ser plataformas intuitivas y sencillas que favorecen fácil manejo y alcance. Por lo tanto, favorecedoras de la inclusión educativa (Azorín y Arnaiz, 2013). Específicamente, a través del uso de la herramienta blog en educación, tal como expone Jou (2009), es posible romper las barreras físicas, económicas y de tiempo, el constreñimiento de los programas

académicos, la eliminación de la idea de aprendizaje en línea y la tradicional forma de contemplar y presentar contenidos educativos.

Esta la realidad propia de la innovación educativa, asociada al uso de las tecnologías en educación, a diferencia de la educación tradicional centrada en el protagonismo del profesorado, tal como exponen García Ruiz y Domínguez (2007), el modelo de educación vinculado a las TIC rompe el paradigma educativo de las inquebrantables barreras espaciotemporales, potenciándose así condiciones de inclusión en los aprendizajes.

Siendo esta una de la barrera más acentuada de dicho paradigma anterior, pero no la única y gracias al uso de las TIC se puede favorecer la minimización o, incluso, supresión de diversas barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de una educación inclusiva y de calidad.

Pero del mismo modo, debido al amplio catálogo de recursos TIC dirigidos a favorecer la inclusión, es necesario tener en cuenta cómo influye de manera decisiva el contexto social, económico y cultural en los centros educativos y, en base a ello, decidir cómo integrar las TIC de forma coherente, ya que el empleo inadecuado de las TIC proveniente de la no existencia de un planteamiento previo en el cual se considere las necesidades reales del alumnado puede desembocar en inconvenientes muy diversos (Rodríguez y Arroyo, 2014).

Por todo ello, las relaciones existentes entre educación inclusiva y TIC pueden entenderse desde dos perspectivas opuestas, por un lado, como herramienta que favorece la obtención de una educación de calidad y, a través de la cual, se pueda erradicar las barreras existentes en el proceso de alcanzar la inclusión en educación, es decir, como realidad que puede crear, desde su diseño y estructura, entornos accesibles facilitando de este modo la inclusión y, por otro lado, la creación de entornos que dificulten en acceso a todas las personas potenciándose la exclusión (Cabero y Ruiz, 2018).

Para que tenga lugar la inclusión mediante la utilización de las TIC en educación, se ha de contemplar elementos diversos, tales como, la realidad ética de los planteamientos y que se encuentre centrados en el alumnado, que sea asequible y sostenible, que se potencia la participación y colectividad y que se adapte a las características socio-personales del alumnado como individuo y colectivo (Valero, 2010).

Teniendo en cuenta todo ello, un elemento principal y de necesaria atención relacionado con la inclusión y la innovación educativa se extiende sobre la actitud y el uso que el profesorado hace de las TIC, por ello, la formación de los profesionales de la

educación se contempla como una necesidad dada la concordancia existente entre el impacto producido por el uso de las tecnologías en educación y el proceso de educación inclusiva (Simón, De Cisneros y Gértrudix, 2018). Así, tal como informan Watts y Luz (2017), el rol del profesorado debe cambiar hacia un enfoque centrado en el alumnado y sus características socio-personales individuales, utilizándose las TIC como herramienta para el desarrollo de aprendizajes y competencias con un enfoque colaborativo y personalizado. Todo ello mediante entornos de aprendizaje adaptativos e interactivos propios del uso tan extendido, en la actualidad, de las nuevas tecnologías en educación.

Siendo, por lo tanto, un pilar fundamental el profesorado y como este, a través de la inclusión con las TIC, crea y ofrece al alumnado espacios diversificados y personalizados (Arenas, 2016).

2. MÉTODO

A continuación, nos centraremos en la metodología activa y de colaboración, llevaba a cabo en este proyecto, que ha sido el Aprendizaje-Servicio. En lo que respecta a la metodología mencionada, constituye un ejercicio de unión entre aspectos básicos que aparecen separados en la educación. En este caso, hemos unido la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso, además del conocimiento con las emociones (Manzano, 2010).

Para desarrollar esta metodología se deben realizar diferentes fases, que son analizar la realidad cercana, crear una propuesta, construir un diseño, desarrollar un aprendizaje y el servicio que vas a ofrecer, así como concluir con la evaluación y celebración del proyecto.

Es una metodología que defiende que la toma de decisiones sea llevada a cabo por el alumnado, consiguiendo así que sean los protagonistas durante el desarrollo del proyecto. En otras palabras, los estudiantes y las estudiantes deben detectar las necesidades del entorno de trabajo, construir alianzas con la comunidad, además de llevar a la práctica el proyecto y evaluarlo (García y Cotrina, 2015).

Para ello, se ha contado con la participación de un grupo de cinco alumnas de la clase de tercero del grado de Educación Infantil, específicamente en la mención de Educación Inclusiva, de la Universidad de Cádiz. Asimismo, los beneficiarios y las beneficiarias del propio proyecto serán el profesorado, el alumnado y las diversas familias de la Escuela

de Educación Infantil “La Algaida”, situada en el Campus Universitario de Puerto Real de la Universidad de Cádiz.

3. RESULTADOS

El desarrollo del blog sobre actividades educativas inclusivas cuenta con varias etapas. En primer lugar, se tenía que determinar la organización que se iba a llevar a cabo dentro del grupo basado en un aprendizaje cooperativo, así como marcar cuál sería el rol de cada miembro durante la creación del proyecto.

En segundo lugar, se llevó a cabo un estudio de la realidad, es decir que necesidades se encontraban en el centro o en que se podía ayudar según la perspectiva de las profesionales de la escuela. Al respecto, las docentes de la escuela “La Algaida” propusieron crear un panel musical en la zona de recreo, para que el alumnado pudiese tener esa zona de estimulación en su hora de ocio. Se desarrolló una propuesta y un diseño, pero al declararse el estado de alarma en España a causa del COVID-19 se tuvo que reformular todo el diseño.

Tras varios días de reflexión individual y grupal, se llegó a la idea de ofrecer herramientas y recursos online con actividades accesibles para el centro y las familias. Con el objetivo de afrontar la situación que se estaba empezando a vivir, por el cierre de los centros y las clases online. Para realizar dicha propuesta, se realizó una investigación a nivel teórico por las integrantes del grupo, además de realizar una entrevista a una mediadora comunicativa, para poder tener conocimientos y formación sobre el tema y tener presente las posibles barreras que se debían eliminar.

En tercer lugar, se desarrolló el blog de recursos accesibles mediante la plataforma Blogger, para que fuese más cómoda su difusión entre las familias y el centro. Se crearon actividades inclusivas enfocadas a diferentes temáticas, incluyendo audios e imágenes para su mayor accesibilidad. Presentamos aquí el enlace al blog: <https://actividadesinclusivasaps.blogspot.com/>

Para finalizar, se realizó la evaluación por parte del grupo sobre el trabajo, así como reflexiones grupales e individuales para observar aquello que se ha aprendido, las aportaciones que se han realizado en el grupo, como se han sentido las componentes durante su desarrollo y si el servicio que se ha ofrecido se ha llevado a la práctica, obteniendo resultados positivos.

Sin olvidar, que una de las fases más características de esta metodología es la celebración una vez realizado el servicio. En este caso, con la situación excepcional que se vivía se realizó una ponencia en un congreso online creado por las docentes de la asignatura, pudiendo participar cualquier asociación o alianza que se hubiese creado durante el proceso de creación del ApS.

4. DISCUSIÓN

En cuanto al beneficio más destacado de este proyecto se destaca que el alumnado tenga la posibilidad de ser un agente de cambio en el contexto más cercano. De esa manera, consiguen ser conscientes de las barreras y dificultades que hay en su comunidad, desarrollando un sentimiento de pertenencia, además de contribuir a un cambio hacia mejor.

Mediante las propuestas ofrecidas en el blog “Actividades inclusivas en casa”, se ayuda a las familias a tener un banco de recursos para trabajar y jugar con sus hijos e hijas. A fin de, poder desconectar de las actividades más comunes y sumar el pasar un tiempo de calidad con los pequeños y las pequeñas. Además, de esta forma, se comienza a fomentar el interés y la curiosidad por construir nuevos aprendizajes, realizando actividades más interactivas entre las familias.

Asimismo, hay que destacar que el trabajo grupal llevado a cabo por las integrantes del equipo ha sido muy gratificante, ya que al ser alumnas que no han trabajado antes juntas, han sabido organizar y coordinarse a través de plataformas online para las reuniones y puestas en común del trabajo.

En cuanto a las desventajas que se han observado durante el desarrollo del proyecto, han sido los numerosos cambios que se han ido produciendo por la situación tan excepcional de la pandemia mundial.

Respecto al blog, su función principal es que fuese accesible para todos y todas, pero al terminar el proyecto se observó que quizás no todas las familias podían contar con un dispositivo electrónico o incluso conexión a internet. Por lo que, se propuso como mejora ofrecer las mismas actividades en formato impreso a aquellas familias que presentaran estas características.

5. CONCLUSIONES

De forma sintética es posible entrever, en base al proyecto realizado, cómo actualmente la conexión online se corresponde a un instrumento social que ayuda en la construcción de identidades y conocimiento y, junto a ello, permite incorporar a las personas en la vida activa de la sociedad; en base a ello, todas las herramientas tecnológicas asociadas a dicha conexión se han ido convirtiendo en recursos extensos a la hora de tener lugar el crecimiento de las instituciones y los individuos (Marín, 2013).

En relación la importancia de esta realidad tecnológica en la actualidad, se gestiona un conjunto de aplicaciones y herramientas TIC, que se han ido creando y desarrollando en base a la búsqueda de la inclusión a través de la conexión online y el conjunto de variables tecnológicas. Se comprende, por lo tanto, que la e-inclusión, es decir, la educación inclusiva mediante TIC, se desarrolla para dar respuesta a las necesidades del alumnado, independientemente del lugar, momento y circunstancias en su conjunto. Esta realidad significa, a nivel educativo, un cambio en las perspectivas de los docentes y educandos y cómo tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marín, et ál., 2014).

Específicamente, entre la diversidad de aplicaciones y herramientas webs de posible utilización desde una perspectiva educativa, los blogs o *edublogs* constituyen un medio colectivo de comunicación que facilita el consumo, desarrollo y creación de conocimiento junto a la reflexión tanto individual como grupal. Esta herramienta online se presenta como una realidad con potencial inclusivo debido al carácter bidireccional de la comunicación, a la sencillez y bajo coste y la ampliación de los límites espaciotemporales (López, 2009; González, et ál., 2011).

Como elemento final, los blogs educativos benefician, en gran porcentaje, los procesos formativos en el alumnado y el profesorado; siendo gran variada las ventajas de esta herramienta online, algunas de ellas asociadas a la educación inclusiva, como puede ser el aprendizaje colectivo, la evaluación continua, la ruptura de barreras, una mayor individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aguaded y López, 2009; Cabero, et ál., 2009). Por ello, es posible observar que la educación inclusiva y las TIC se encuentran vinculados a la hora de realizarse procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, al comprender el uso de la tecnología y la conexión online como vía de acceso y desarrollo al mundo de la cultura y de la educación.

REFERENCIAS

- Aguaded, J. I. y López, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *REIFOP*, 22(3), 265-272.
- Azorín, C. M^a., y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 14-29.
- Arenas, C. (2016). Las TIC como recurso pedagógico del docente inclusivo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 94-115
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó
- Cabero, J., López, E. y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 2-24.
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30
- García, M., Almagro, R. y Cotrina, M. (2014). Innovación docente y Aprendizaje y Servicio: una propuesta para contribuir al desarrollo de la Educación Inclusiva desde la formación inicial del profesorado. *Quaderns Digitals*, 78,
- García, M. & Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- García, L. Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual*. Editorial Ariel.
- González, R., García, F.E. y Gonzalo, N. (2022). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica de ADA-Madrid*, 5(3), 248-256.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Graó.
- Jou, B. (2009). Blogs ¿para qué? *Revista de didáctica ELE*, 8, 1-12.

- López, E. (2009). Innovar con blogs en las aulas universitarias. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27, 2-6.
- Manzano, V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio.
- Marín, V. (2013). Los blogs al servicio de la educación inclusiva. Nuevas dimensiones culturales. *Interacções*, 9(23), 88-101.
- Marín, V., Muñoz, J.M. y Sampedro, B.E. (2014). Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2).
- Martinez-Odría, A. (2005a). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado. Universidad de Navarra (Tesis doctoral).
- Mendia, R. (2013). Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo. Zerbikas
- Mesa, W.J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Trilogía*, 7, 61-77
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 37-60.
- Puig, J.M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Rodríguez, M. y Arroyo, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126
- Simón, N.; De Cisneros, J.C. y Gértrudix, F. (2018). Valoración y uso de las TIC para una transformación e inclusión educomunicativa. *Index.comunicación*, 8(2), 255-273.
- UNESCO (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785.
- Valero, M. A. (2010). Tecnologías para la educación inclusiva: de la integración a la interacción. En P. Arnaiz, y otros (coord.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*.
- Watts, C.E y Luz, L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae informaticae*, 1(1), 92-97.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.

CAPÍTULO 87

LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES GENERALIZADAS Y EL TEA: REVISIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE IMPLÍCITO EN UN CONTEXTO INCLUSIVO

Juan Carlos Tordera Yllescas

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un instrumento de comunicación y, por ello, una herramienta fundamental para el desarrollo sociocognitivo del infante (Vygotski, 1935). El lenguaje nos permite interactuar con los demás, nos permite compartir nuestras vivencias, nos permite conocer al *otro* y nos permite, en definitiva, socializarnos en un grado y forma desconocida por otras formas de vida. Dentro del lenguaje natural, hay un tipo de lenguaje que nos permite romper con las barreras que impone lo físico y este es el lenguaje implícito. El lenguaje implícito es un fenómeno cotidiano que inunda frecuentemente nuestras conversaciones y que nos permite ir más allá de lo dicho, es decir, explota las capacidades simbólicas que codifica cada palabra, ya que, mediante este tipo de lenguaje, se supera el posible colapso articulatorio que se produciría si tratáramos de producir todo aquello que se quisiera comunicar de manera efectiva y sin sobrepasar nuestras capacidades cognitivas, como es la memoria, la atención, la velocidad de procesamiento... (Sperber & Wilson, 1995; Levinson, 2000; Lakoff & Johnson, 2008).

Los sujetos con trastornos de espectro autista (desde ahora, TEA) presentan problemas en la comunicación y, especialmente, con el lenguaje implícito (Artigas, 1999; Kalandadze et al., 2018; Martos y Ayuda, 2002; Vulchanova et al. 2015). Sin embargo, el significado implícito o no literal al que se le ha prestado más atención es el encarnado por las implicaturas conversacionales particularizadas (ICP), como son las ironías, los actos de habla indirectos, el lenguaje figurado y las frases hechas... Ante este significado no literal, se necesitan claves contextuales (elementos que envuelven el acto comunicativo, información compartida, intenciones del hablante y, por tanto, teoría de la mente, ToM...), para desentrañar el auténtico sentido del enunciado. Por ejemplo, cuando alguien enuncia un acto indirecto como *Hace frío*, solo puede obtener su verdadero

sentido (que va más allá de comunicar que la temperatura ambiental es baja) cuando se observa que una ventana está abierta, que el emisor lo está pasando mal y el receptor capta la intención del emisor de que cierre la ventana. La propia APA (2013) parece focalizar este tipo de significado implícito al indicar que los niños con TEA presentan problemas con el lenguaje no literal como lo son el humor, las metáforas, las frases hechas...

Sin embargo, más allá de las ICP, dentro de la tradición que inició Grice (1975), se distinguen otros significados no implícitos que han sido defendidos desde la Pragmática, a saber, los entrañamientos, las presuposiciones, las implicaturas convencionales y las implicaturas conversacionales generalizadas (ICG) (Gazdar, 1979; Levinson, 1983; Reyes, 1995; Carston, 1995; Sperber y Wilson, 1995). En este trabajo, nos centraremos en las implicaturas conversacionales generalizadas. Este significado implícito se caracteriza por activarse de forma usual en cualquier tipo de contexto, salvo que se indique una información ulterior que la cancele. Por ejemplo, *Vinieron muchos asistentes a la conferencia* activa generalmente la ICG *No vinieron todos los asistentes*, pese a que, desde un punto de vista lógico, la veracidad de *todos los asistentes* conlleva la veracidad de *muchos asistentes* en el mismo contexto sintáctico. Sin embargo, alguien puede decir *Vinieron muchos asistentes y no digo todos por no resultar petulante*, por lo que quedaría cancelada la ICG.

En la investigación sobre los niños con TEA, las ICG han recibido una relativa atención en los últimos años, frente a las implicaturas convencionales, las presuposiciones y los entrañamientos. Además, tal como se indica en Pastor-Cerezuela et al. (2018), la mayoría de estudios que han abordado la relación entre ICG y TEA se han centrado en las ICG escalares (Horn, 1972, 1984 y 1989; Gazdar, 1979) o, siguiendo la nomenclatura de Levinson (2000), implicaturas Q. En este tipo de ICG, aparecen elementos lógicos (cuantificadores, conjunciones...), números, o elementos léxicos que guardan una relación de entrañamiento con otro elemento no explicitado (v.gr.: *conseguir* entraña *intentar*). Según las ICG escalares, si el hablante utiliza el término más débil o menos informativo es porque no se da el término más fuerte o más informativo. Por ejemplo, de *Juan intentó alcanzar el balón*, se activa la implicatura escalar *Juan no consiguió alcanzar el balón*.

A partir de la información aportada, los objetivos que perseguimos en este trabajo son los siguientes:

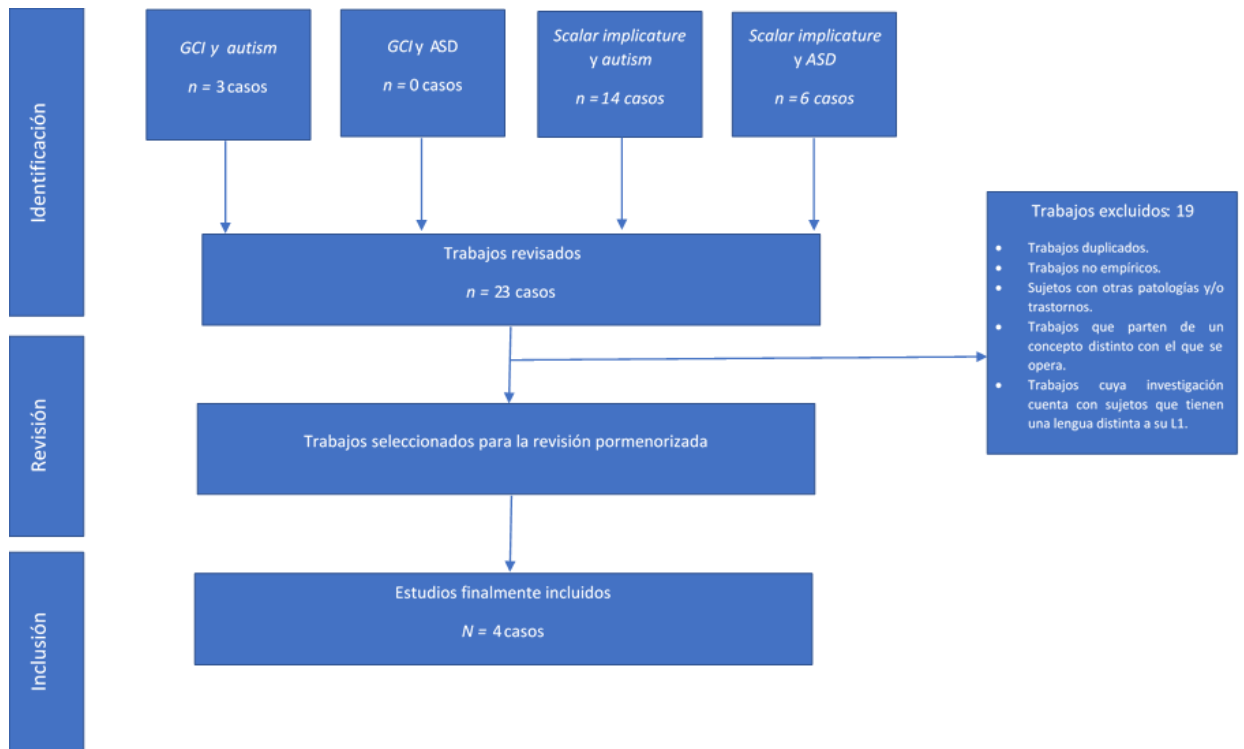
1) Dilucidar si los niños con TEA presentan problemas con las ICG partiendo de los trabajos actuales en este campo y, si estas, se abordan desde una perspectiva inclusiva.

2) Describir si se trabajan las ICG dentro de un contexto inclusivo en los manuales destinados a la intervención del lenguaje implícito, si es que reciben algún tipo de tratamiento pormenorizado.

Si el lenguaje se adquiere de forma dinámica y en interacción social, lo esperable es que el lenguaje implícito también se adquiriera de este modo. Por ello, queremos saber cómo se ha abordado la investigación de las ICG y qué perspectiva adoptan los principales manuales de intervención en este sentido.

2. MÉTODO

Con el fin de abordar el primer objetivo de este trabajo, se realizó una revisión de los trabajos más actuales sobre ICG y TEA (de los últimos 10 años). En concreto, en julio de 2020, se realizó una búsqueda en la base Psycinfo de los siguientes términos: “Generalized (o Generalised) Conversational Implicature” y “autism” o “ASD”. También se buscó “Scalar Implicature” y “autism” o “ASD”, dada la atención prestada a la implicatura escalar. Los resultados encontrados se muestran en el siguiente diagrama de flujo.



Y con el fin de llevar a cabo el segundo objetivo, se realizó una búsqueda de los manuales más *relevantes* que están disponibles en la actualidad y que persiguen la intervención del lenguaje implícito y, en concreto, de las ICG. Los resultados que hemos encontrado fueron los siguientes

- Aguado, Gerardo, Cruz Ripoll, Juan, y Domezáin, María José (2011). *Comprender el lenguaje*. Madrid: Entha. 2ª edición.
- Cornago, Anabel, Navaro, Maite y Collado, Fátima (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo*. Madrid: Psylicom.
- Cornago, Anabel, Navaro, Maite y Collado, Fátima (2013). *Manual del juego para niños con autismo*. Madrid: Psylicom.
- Monfort, Marc y Monfort Juárez, Isabelle (2015). *En la mente*. Volumen 1. Madrid: Entha ediciones. 4ª edición.
- Monfort, Marc y Monfort Juárez, Isabelle (2011). *En la mente*. Volumen 2. Madrid: Entha ediciones.
- Monge Díez, Rocío (2008). *Lenguaje comprensivo y expresivo*. Madrid: Lebón.
- Rubio Vega, Inés y Rubio Vega, Mónica (2014). *Frases con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje*. Cuaderno 1. Madrid: GEU editorial.

- Rubio Vega, Inés y Rubio Vega, Mónica (2016a). *Frases con doble sentido para niños con TEA y otras dificultades para interpretar el lenguaje*. Cuaderno 2. Madrid: GEU editorial.
- Rubio Vega, Inés y Rubio Vega, Mónica (2016b). *Frases con doble sentido para niños con TEA y otras dificultades para interpretar el lenguaje*. Cuaderno 3. Madrid: GEU editorial.

3. RESULTADOS

Respecto al primer objetivo, hemos de indicar que Hochstein, et ál., (2018), que contó con 18 adolescentes (entre 12 y 18 años) con TEA de alto funcionamiento, quisieron comprobar si la teoría de la mente (ToM) era necesaria para interpretar las ICG. Según estos autores, para procesar una ICG, se pueden seguir dos estrategias:

1) Una regla pragmática, casi automática, que activaría la relación entre los elementos gramaticales o léxicos sin necesidad de acudir a la ToM. Por ejemplo, el uso de *algunos* activa la ICG *no todos*. Por ello, de un enunciado como *Algunos alumnos vinieron a clase*, se obtiene la ICG *No todos los alumnos vinieron a clase*.

2) Un significado inferencial originado desde la ignorancia, es decir, el receptor ha de inferir que, si el hablante no utiliza el término más informativo, es porque no tiene suficiente información para poder hacerlo. Por tanto, ante este desconocimiento, el hablante elige la forma menos informativa (en nuestro ejemplo, *algunos* frente a *todos*). La ToM, en este caso, sería necesaria.

Para estos autores, no hay diferencias entre la forma de procesar la información entre los niños con TEA y los niños normotípicos: ambos tienden a seguir la regla pragmática. La ToM, por tanto, tiende a ser innecesaria en el procesamiento de las ICG, aunque existen contextos muy marcados comunicativamente que sí la requieren (v.gr.: cuando el hablante no ve todo lo que ocurre).

En el trabajo de Su y Su (2015), los resultados obtenidos son similares. Su trabajo, que contó con 28 niños de 4 a 15 años con TEA (12 con trastorno autista, 15 con síndrome de Asperger y 1 con trastorno generalizado del desarrollo, no especificado de otra manera), mostró que no había diferencias entre los resultados de los niños TEA y los niños normotípicos. Se aprecia una evolución similar en ambos casos, en la que cada vez comenten menos errores.

Estos dos trabajos señalados contaron con sujetos TEA de alto funcionamiento y/o con Asperger y, por ello, debemos ser cautos a la hora de generalizar estos resultados al resto de niños con TEA. Así por ejemplo, en el trabajo de Schaeken, Van Haeren, y Bambini (2018), que contó con 22 niños con TEA (con una edad media de 10,18 con una DT de 1,736, CI medio de 89,00 y DT de 13,046), se detectó que, cuando a los niños con TEA se les daba tres opciones de respuesta sobre la adecuación de enunciados como *El elefante empujó algunos coches* (cuando la situación representada mostraba al elefante empujando todos los coches), los niños con TEA y los niños con la misma edad lingüística elegían las respuestas más extremas (o *Estoy totalmente de acuerdo* o *Estoy totalmente en desacuerdo*), mientras que los niños normotípicos con la misma edad cronológica tendían a responder con la respuesta más moderada: *Estoy un poco de acuerdo*. Por tanto, el patrón de respuesta de los niños con TEA correspondía al propio de los niños con una edad cronológica inferior, pero misma edad lingüística.

Finalmente, el trabajo de Pastor-Cerezuela et al. (2018) es el único que tuvo en cuenta todos los tipos de ICG de acuerdo con la tipología de Levinson (2000). En este trabajo, se determinó que los niños con TEA de grado 2 (con mayores dificultades que en el resto de estudios recogidos, que trabajaron con niños TEA de grado 1) presentan problemas con todos los tipos de ICG, a saber, la I, la Q y la M. Las implicaturas I determinan que aquello que se expresa de forma no marcada expresa una situación prototípica. Por ejemplo, al enunciar la expresión *Si hace buen tiempo, el lunes iremos a la playa*, se tiende a interpretar *Si y solo si hace buen tiempo, el lunes iremos a la playa*, pese a que puedan ocurrir otros condicionantes que determinen el incumplimiento de la apódosis. La implicatura M, por su parte, determina que aquello que se expresa de forma marcada expresa una situación no prototípica. Por ejemplo, si alguien profiere un enunciado como *Me gustan esas perlas que te has colocado alrededor del cuello y que algunas personas denominarían collar*, se sobreentiende que el receptor no tiene en el cuello exactamente un collar o, al menos, no un collar prototípico, porque, en caso contrario, no se hubiera utilizado una expresión tan marcada como el circunloquio. En este trabajo, se determinó que las implicaturas I tendían a saber las más fáciles de procesar, mientras que las M eran las más difíciles. Por ello, atendiendo al orden de facilidad, se propuso el siguiente continuo inferencial: $I \gg Q \gg M$. Asimismo, se defendió que, para las implicaturas M, es necesaria la ToM.

Un hecho llamativo con el que nos hemos encontrado es que, en ninguno de estos trabajos, se incide sobre el carácter inclusivo que debe presentar el desarrollo del lenguaje implícito de los niños con TEA. En cierto sentido, parece que el lenguaje implícito ha de brotar de forma espontánea tanto en niños normotípicos como con niños con TEA.

Respecto al segundo objetivo, el análisis de los distintos manuales escogidos nos lleva a una conclusión poco favorable para la intervención del lenguaje implícito de los niños con TEA. En primer lugar, ninguno de los manuales escogidos presenta actividad alguna destinada a la intervención de las ICG. Por tanto, podemos concluir que, si la atención teórica prestada a las ICG en niños con TEA es escasa, su intervención es nula. Y, en segundo lugar, un hecho no menos importante es que, salvo por los trabajos de Cornago, Navarro y Collado (2012 y 2013), en los que se proponen diálogos, juegos, pequeñas dramatizaciones o interacciones similares, en el resto de trabajos destinados a la rehabilitación del lenguaje implícito, no se facilita la educación inclusiva atendiendo al tipo de actividades propuestas: son ejercicios que invitan a ser realizados de manera individualizada y normalmente fuera del aula de referencia del niño o, al menos, alejados de los objetivos de esta.

4. DISCUSIÓN

Según Cappé y Boujout (2016), el éxito de la evolución de los niños con TEA está sujeto a diferentes condicionantes sociohistóricos, como es la evolución de las representaciones sociales del TEA (macrosistema), las políticas gubernamentales de cada estado que determina el tipo de escolarización (exosistema), las asociaciones establecidas entre padres y profesionales o entre los propios profesionales (mesosistema), las características ambientales de la familia, la escuela o de los profesionales de la salud (microsistema) y las características idiosincrásicas del alumno con TEA (ontosistema). Y todo esto encuadrado en un eje temporal que no es estático, sino dinámico (cronosistema).

Si centramos nuestra atención en el microsistema, que es nuestro objeto de investigación, Brodzeller et al. (2016) apuntan que es necesario que las adaptaciones realizadas con niños con TEA se incluyan en su entorno educativo para que estos sean propicios para sus necesidades académicas y de desarrollo. La inclusión de estos apoyos también puede ayudar a construir una experiencia educativa positiva que promueva los resultados deseados para los niños pequeños con TEA. Igualmente, del metaanálisis de

Gunn y Delafield-Bult (2016), se concluye que se pueden lograr avances positivos en el aprendizaje y las habilidades sociales siempre que se incorporen los intereses de los niños con TEA en la práctica en el aula.

Y diferentes son los estudios que han mostrado que se producen mejoras en las habilidades sociales (entre ellas, en el lenguaje) de los niños con TEA cuando se incorporan estrategias inclusivas, como es el uso del juego (Broadhead, 2019; Fridenson-Hayo et al., 2017; LaLonde et al., 2020; Khowaja y Salim, 2019; Zercher et al., 2001), el teatro (Corbett et al., 2014; Gallo-López, 2012; Hodermarska, 2013; Reading et al., 2015), o el canto (Buday, 1995; Schwartzberg & Silverman, 2014), aunque, en este último caso, la cuestión está todavía sujeta a debate, especialmente si el canto no está acompañado de música (Simpson et al., 2015). Siendo esto así, llama la atención que los manuales al uso prácticamente hayan desatendido este hecho. Muchas de las actividades propuestas para el desarrollo del lenguaje implícito podrían ser rediseñadas de tal manera que el niño con TEA no se vea discriminado socialmente. En caso contrario, se incurriría en la paradoja de que, para el desarrollo óptimo de los niños con TEA, este debe hacerlo socialmente y, sin embargo, las características propias del TEA le obligan a hacerlo mediante otras estrategias y a otro ritmo, por lo que socialmente queda excluido.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que el lenguaje es una habilidad que no puede desligarse de su contexto social; el lenguaje se desarrolla en un contexto social y el contexto social cambia, se dinamiza y se negocia, entre otros factores, mediante el lenguaje (Pruden et al., 2006; Karmiloff-Smith, 1998 y 2009; Lieven, 2008; Lieven & Tomassello). Incluso la filogénesis del lenguaje y de la cultura humana es vista actualmente como un proceso dinámico en el que se produce un interaccionismo por el que queda modificado el entorno, pero también el sujeto y, con este, su cultura y su lenguaje. Se produce una evolución epigenética por la cual lo cultural afecta a lo biológico y viceversa (Lewontin, 2000; Ramírez Goicoechea, 2013; Tambiah, 1985; Tattersall, 2006; Thorton, 2000; Thorpe, et ál., 2007).

El lenguaje implícito no es una excepción. Como defendieron Sperber y Wilson (1995), ni siquiera el oyente es pasivo en la comunicación inferencial, sino que se erige como un elemento activo que debe tener en cuenta toda la información contextual para *deconstruir* el sentido último del enunciado emitido. El sentido emerge solo a partir de la intersección de los entornos cognitivos de los participantes. Y, como se expone en Maruenda-Bataller (2005), incluso el significado de las palabras es fruto de un proceso

inferencial mediante el cual el hablante y el oyente negocian el significado. Por ello, no ha de sorprender que el lenguaje y la ToM (tan necesaria no solo para las ICP sino también para algunas ICG) co-evolucionaron, es decir, el desarrollo de uno afectó al otro y viceversa (MacWhinney, 2002). Aprender a usar el lenguaje, al fin y al cabo, es aprender a entender al otro.

Por su parte, Levinson (2000) considera que las ICG son reglas convencionales y, por ello, solo socialmente se pueden adquirir. No se puede desligar la adquisición de las ICG del contexto social de uso. Las ICG solo se pueden aprender en la interacción y desde ella. Por los estudios de Schaeken et al. (2018) y Pastor-Cerezuela et al. (2018), sabemos que los niños con TEA que no son de alto funcionamiento presentan problemas con las ICG. Así pues, a tenor de lo dicho, se ha de indicar que solo en un contexto inclusivo e igualitario (de tú a tú), se podrá esperar que estos niños adquieran adecuadamente los significados implícitos. Por ello, la futura constitución de un material adecuado para trabajar las ICG no puede olvidar este hecho, si se pretende conseguir una intervención ecológicamente natural que persiga no solo la integración de los niños con TEA, sino su desarrollo óptimo.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, los niños con TEA, además de presentar problemas con las ICP, también presentan problemas con las ICG, especialmente en los casos más graves. Sin embargo, los manuales de intervención suelen olvidar este hecho. Además, salvo algunas excepciones, tienden a no facilitar la inclusión de los niños con TEA al diseñar actividades ecológicamente poco naturales, pese a que el lenguaje implícito se adquiere socialmente y a pesar de que diferentes estudios avalen la intervención inclusiva de los niños con TEA. Sin duda, la forma de intervenir el lenguaje implícito debe cambiar de paradigma de intervención. La actual falta de material para trabajar las ICG debe ser vista como una oportunidad para elaborar una propuesta didáctica que sea inclusiva y óptima para el desarrollo de los niños con TEA.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28 (2), 118-23. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.28S2.99046>.
- Broadhead, S. R. (2019). *The Effects of a Hand Gesture Instruction Game on Social Skills of Students with an Autism Spectrum Disorder* (Tesis doctoral, University of Massachusetts).
- Buday, E. M. (1995). The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism. *Journal of Music Therapy*, 32, 189–202. <https://doi.org/10.1093/jmt/32.3>
- Brodzeller, K. L., Ottley, J. R., Jung, J., y Coogle, C. G. (2018). Interventions and adaptations for children with autism spectrum disorder in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 277-286.
- Cappe, E., y Boujut, E. (2016). L’approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l’inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l’autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l’enfant*, 143, 391-401.
- Carston, Robyn (1995). Quantity maxims and generalised implicature, *Lingua*, 96, 213-244.
- Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., ... & Song, Y. (2014). Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. *Autism Research*, 7(1), 4-16.
- Fridenson-Hayo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., ... & Golan, O. (2017). ‘Emotiplay’: a serious game for learning about emotions in children with autism: results of a cross-cultural evaluation. *European child & adolescent psychiatry*, 26(8), 979-992.
- Gallo-López, L. (2012). From Monologue to Dialogue: the Use of Play and Drama therapy for Children With Autism Spectrum Disorders. En *Play-Based Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders* (pp. 125-142). Routledge.
- Gazdar, Gerald (1979). *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*. Academic Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan, *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.

- Gunn, K. C., & Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408-430.
- Hochstein, L., Bale, A. & Barner, D. (2018). Scalar Implicature in Absence of Epistemic Reasoning? The Case of Autism Spectrum Disorder. *Language Learning and Development*, 14(3), 224-240.
- Hodermarska, M. (2013). Autism as performance. *Dramatherapy*, 35(1), 64-76.
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærlund, T., y Næss, B. K.-A. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism: International journal of research and practice*, 22, 99–117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>.
- Karmiloff-Smith A (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Science*. 12(10), 389-98.
- Karmiloff-Smith A (2009). Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorder. *Developmental Psychology*. 45(1), 56-63.
- Khowaja, K., y Salim, S. S. (2019). Serious game for children with autism to learn vocabulary: An experimental evaluation. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(1), 1-26.
- LaLonde, K. B., Jones, S., West, L., & Santman, C. (2020). An Evaluation of a Game-Based Treatment Package on Intraverbals in Young Children with Autism. *Behavior Analysis in Practice*, 13(1), 152-157.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. MIT press.
- Lewontin, R.C. (2000). *The triple Helix: Gene, organism and environment*. Cambridge: Havard University Press.
- Lieven, E. (2008). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition*, 8(3), 346-368.
- Lieven, E. & Tomassello (2008). Children's first language acquisition from a Usage-Based Perspective. En P. Robinson & N. C. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition* (pp. 168-196). Londres y Nueva York: Routledge.

- MacWhinney, B. (2002). The gradual emergence of language. En T. Givón & Bertram F. Malle, *The Evolution of Language out of Pre-language* (pp. 232-263). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34(1), 58-63. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.34S1.2002038>.
- Maruenda-Bataller, S. (2005). *Lexical pragmatics and negotiation of meaning* (Tesis doctoral, Universitat de València).
- Noveck, I. A. (2001). When Children are More Logical Than Adults: Experimental Investigations of Scalar Implicature, *Cognition* 78, 165–188.
- Pastor-Cerezuela G., Tordera Yllescas J.C., González-Sala F., Montagut-Asunción M., & Fernández-Andrés M.I. (2018). Comprehension of Generalized Conversational Implicatures by Children With and Without Autism Spectrum Disorder, *Frontiers in Psychology*, 9.
- Pruden, S., Hirsch-Pasek, K. & Michnick Golinkoff, R. (2006): The social dimension in Language development: A rich history and a new frontier. En P. Marshall & N. Fox (Eds.), *The development of social engagement: Neurobiological perspectives* (pp.118-152). New York: Oxford University Press.
- Ramírez Goicoechea, E. (2013): *Antropología biosocial*. Madrid: Ramón Areces-UNED.
- Reading, S., Reading, J., Padgett, R. J., Reading, S., & Pryor, P. (2015). The use of theatre to develop social and communication behaviors for students with autism. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 1(1).
- Reyes, Graciela (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco-Libros.
- Schaeken, W., Van Haeren, M., & Bambini, V. (2018). The understanding of scalar implicatures in children with autism spectrum disorder: dichotomized responses to violations of informativeness. *Frontiers in psychology*, 9, 1266.
- Schwartzberg, E. T., & Silverman, M. J. (2014). Music therapy song repertoire for children with autism spectrum disorder: A descriptive analysis by treatment areas, song types, and presentation styles. *The Arts in psychotherapy*, 41(3), 240-249.
- Simpson, K., Keen, D., y Lamb, J. (2015). Teaching receptive labelling to children with autism spectrum disorder: A comparative study using infant-directed song and infant-directed speech. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(2), 126-136.

- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2ª edición). Blackwell.
- Su, Y. E., y Su, L. Y. (2015). Interpretation of logical words in Mandarin-speaking children with autism spectrum disorders: Uncovering knowledge of semantics and pragmatics. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1938-1950.
- Tambiah, S.J. (1985): *Culture, thought and social action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tattersall, I. (2006). *The Origin of the Human Capacity*. Nueva York. American Museum of Natural History.
- Thorton, C. (2000). *Truth from Trash. How learning makes sense*, Cambridge: MIT press.
- Thorpe, S.K.S., Holder, R.L, & Crompton, R.H. (2007). “Origin of Human Bipedalism as and Adaptation for Locomotion on Flexible Branches”, *Science*, 316, 1328-1331.
- Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., y Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the TEA perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 24. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024>.
- Vygotski, L.S. (1935/95). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., & Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism*, 5(4), 374-398.

CAPÍTULO 88

CÓMO GOBERNAR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD

Luis Manuel Martínez Domínguez y Leticia Porto Pedrosa

1. INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso internacional, tanto institucional como político, sobre la necesidad de impulsar el avance hacia un modelo de desarrollo sostenible con un amplio consenso en los principios y la responsabilidad social que requieren las organizaciones para garantizarlo (ONU, 2009). En 2015 se ratificó aprobándose la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 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; 2017).

Naciones Unidas señala cuatro dimensiones del desarrollo sostenible: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía, interconectadas entre sí. La responsabilidad social de las organizaciones (RSC o RSE) consiste en su compromiso voluntario en maximizar la creación de valor que propicie este desarrollo y minimizar los impactos que pudieran perjudicarlo (UNESCO, 2012; 2014; 2015). Es decir, el objetivo de la responsabilidad social es contribuir al desarrollo sostenible y constituir una ciudadanía responsable (Comisión Europea, 2011).

En palabras de Martínez y Porto (2018) “no existe una definición de la RSC única o totalmente aceptada de forma internacional, pero parece claro que la concepción actual pasa por la responsabilidad de cada organización para contribuir de forma activa en la consecución de estos 17 ODS”.

Su desempeño en relación con su entorno local y la sociedad en general, así como su impacto sobre el medio ambiente, resulta determinante para alcanzar estos ODS. En este sentido, la institución educativa tiene una especial responsabilidad social, y esas decisiones éticas se deberán tomar teniendo en cuenta diferentes dimensiones: individual,

organizacional y social (Peterson & Ferrell, 2016). La RSC no sólo es importante por su profundidad sino también por su amplitud, pudiéndose considerar desde tres vertientes, que unidas, forman un marco más amplio (Martínez, 2013; 2014), tal y como se recoge en la Figura 1:

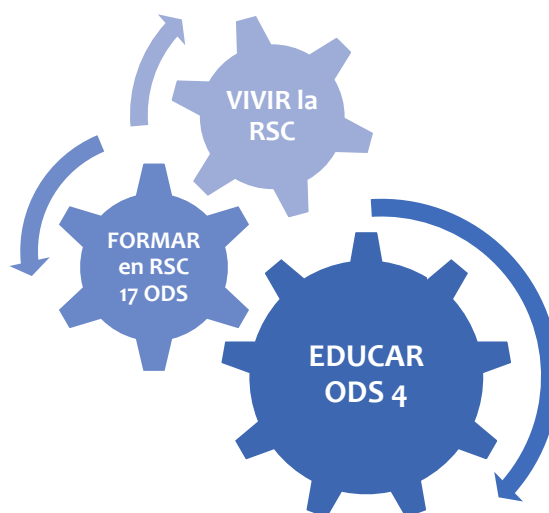
1. Vivir la propia Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como todas las organizaciones, con vistas a maximizar su contribución al Desarrollo Sostenible y minimizar el impacto negativo tanto en el medio ambiente como en la calidad de vida de las personas.

2. Formar en responsabilidad social a toda la comunidad integrando sus principios generales y específicos por materias en los programas educativos pertinentes:

3. Educar para el Desarrollo Sostenible garantizando la inclusión, la equidad, la calidad, y en la medida de sus posibilidades, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Figura 1.

Engranaje de la responsabilidad social de la institución educativa que, como unidad, da lugar a la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) (Elaboración propia)



Desde la óptica del desarrollo sostenible, el impacto educativo no sólo viene determinado por la calidad y el rendimiento académico, sino también por la contribución por minimizar la brecha escolar y mejorar la calidad de vida de todas las partes interesadas.

2. MÉTODO

Aplicamos una metodología descriptiva de carácter cualitativo con la que tratamos de identificar las características y categorías en relación con la RSEdu y la pertinente gobernanza para que se practique en las instituciones educativas, relación que será el objeto de esta investigación.

Como punto de referencia se toma la norma ISO 26000 (AENOR, 2010, ISO 26000, 2010a; 2010b) adecuando algunas de sus recomendaciones a las organizaciones en general, al caso particular de las instituciones educativas.

3. RSEDU Y GOBERNANZA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Una gobernanza eficaz de la institución educativa es el fundamento de la RSEdu. Sin el buen gobierno, las demás materias y principios de RSEdu serían prácticamente imposibles de implementar. Al igual que se le debe exigir a una organización de cualquier otro ámbito, desde las instituciones educativas lo que se busca es que participen de manera activa en su entorno y se impliquen con su capital humano (Sichar, 2003).

Para la posterior discusión y conclusiones, pasamos a presentar los rasgos básicos de la RSEdu que consideramos debería vivir una institución educativa y el estilo de liderazgo que conviene para implementarla.

3.1. Principios y materias de la responsabilidad social

Partiendo de la categorización establecida en ISO 26000, se pueden sintetizar siete principios generales de la responsabilidad social, más los principios específicos para cada una de las materias fundamentales que determina esta norma: gobernanza de la organización, derechos humanos, prácticas laborales, medio ambiente, prácticas justas de operación, asuntos de consumidores y participación activa y desarrollo de la comunidad.

Para cada materia fundamental, una institución educativa debería identificar y abordar todos aquellos asuntos que son pertinentes o significativos para sus decisiones y actividades, si bien, nuestro estudio ofrecerá unos asuntos esenciales con los que poder establecer un análisis factorial.

La evaluación de la responsabilidad social consistirá en valorar si las acciones sobre estas materias fundamentales y asuntos evidencian los principios generales y específicos de la responsabilidad social.

En la evaluación, una institución educativa debería analizar las materias fundamentales de manera holística, es decir, considerando todas las materias fundamentales y asuntos en interdependencia (ISO 26000, 2010a; 2010b).

Figura 2.

Las siete materias fundamentales de responsabilidad social (Adaptación de ISO 26000, 2010)



Cada materia tiene sus propios principios específicos que no es momento de desglosar, pero si es pertinente mostrar los siete principios generales de la responsabilidad social (ISO, 26000), tal y como se recoge en la Figura 2:

1. Rendición de cuentas. Una institución educativa debería responder por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad, la cultura, el medio ambiente y la economía, especialmente las consecuencias negativas significativas, y las acciones tomadas para prevenir la repetición de impactos negativos involuntarios e imprevistos.

2. Transparencia. Una institución educativa debería revelar de forma clara, precisa y completa y en un grado razonable y suficiente la información sobre las políticas, decisiones y actividades de las que es responsable, incluyendo sus impactos conocidos y probables sobre la sociedad y el medio ambiente. Esta información debería estar fácilmente disponible y ser directamente accesible y entendible para aquellos que se han visto o podrían verse afectados de manera significativa por la institución.

3. Comportamiento ético. El comportamiento de una institución educativa debería basarse en los valores de la honestidad, equidad e integridad. Estos valores implican la

preocupación por las personas, animales y medio ambiente, y un compromiso de tratar el impacto de sus actividades y decisiones en los intereses de las partes interesadas.

4. Respeto a los intereses de las partes interesadas. Aunque se podría pensar que los objetivos de la institución educativa podrían limitarse a garantizar el mejor rendimiento académico a sus estudiantes, son muchas los intereses, expectativas y las partes interesadas que se ven afectadas por la institución educativa

5. Respeto al principio de legalidad. Se refiere a la supremacía del derecho y, en particular, a la idea de que ningún individuo u organización está por encima de la ley y de que los gobiernos también están sujetos a la ley.

6. Respeto a la normativa internacional de comportamiento. Junto al principio de legalidad, la institución educativa debe garantizar que se respetan las normas internacionales en lo que a su organización respecta y no se hace cómplice de otras organizaciones que pudieran estar atentando contra estas leyes internacionales.

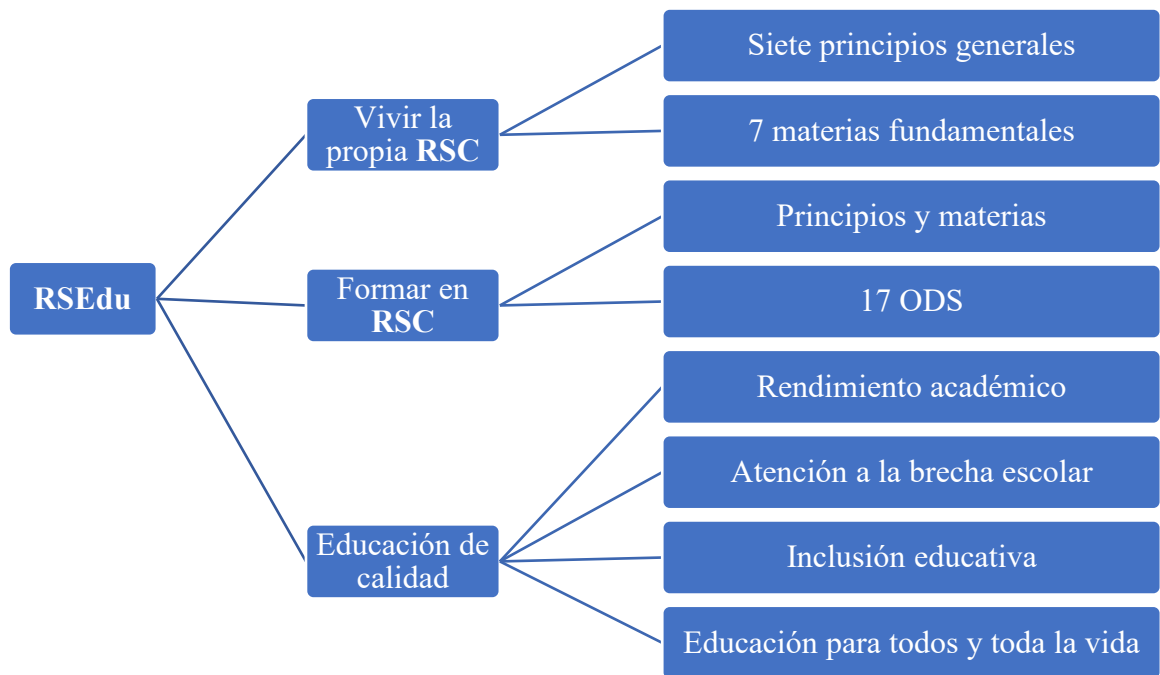
7. Respeto a los derechos humanos. La institución educativa no sólo debe respetarlos, sino que debe promoverlos y garantizar que no se atenten contra ellos como pueden ser los casos de acoso escolar o el derecho de los padres elegir la educación de sus hijos compaginado con el derecho de los hijos a la educación de calidad.

3.2. La RSEdu como responsabilidad social tridimensional

Los centros educativos, además de vivir los principios de la responsabilidad social, tiene la misión de formar en esos principios, además de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4). Desde este enfoque se requiere del desarrollo de unos principios y un *habitar* socialmente responsable de las organizaciones para garantizarlo (UNESCO, 2009). A continuación, se recoge en la Figura 3 esta tridimensionalidad en el concepto.

Figura 3.

Dimensiones de la RSEdu



(Elaboración propia)

La forma de vivir la RSEdu no es como un extra de voluntariado, sino que, de forma voluntaria, se vive con responsabilidad social todo lo que se hace en la institución. La forma ordinaria de vivir la RSEdu será mediante las acciones cotidianas realizadas con alta competencia, buen carácter y justicia social. Por tanto, en un centro con alta RSEdu el trabajo de calidad con equidad, facilitando la igualdad de oportunidades y resolviendo los retos cotidianos en un clima de empatía y amabilidad, son un rasgo de su marca corporativa.

La forma extraordinaria de vivir la RSEdu sería asumiendo funciones y tareas más allá de las exigidas por ley, pero dentro de la ley. Proyectos socioeducativos, psicopedagógicos, ambientales, culturales, emprendimiento social, servicios a la comunidad, etc.

Los ámbitos en los que se pueden apreciar los indicadores de RSEdu pueden sistematizarse en los siguientes:

- **Planteamiento estratégico: manifestación de intenciones**
 - Proyecto educativo de centro
 - Proyecto de RSEdu (explícito o implícito)
 - Comunicación institucional y reputación corporativa
- **Dinámicas de gestión y gobierno**
 - Transparencia y lucha contra el fraude
 - Buenas prácticas de empleo

- Buenas prácticas medioambientales
- **Dinámicas educativas**
 - Buenas prácticas docentes
 - Buenas prácticas de formación y promoción de valores
- **Dinámica sociocultural: lealtad, cohesión e inclusión social**
 - Directores comprometidos con las personas y el desarrollo del centro
 - Profesores comprometidos con su labor y solidarios con los intereses del centro
 - PAS responsables de la administración y servicios con calidad, compañerismo e impacto educativo positivo.
 - Padres implicados en la vida del centro. Hacen equipo con los docentes, acuden a tutorías y se implican en los eventos del centro
 - Alumnos identificados con su centro. Índice de satisfacción, orgullo y deseo de contribuir
 - Entorno agradecido con el centro. Acciones sociales y ambientales en el entorno. Vecinos, negocios e instituciones locales. Establecimientos de alianzas de colaboración.

3.3. Beneficios de la implantación y generalización de la RSEdu

Una institución educativa y sus partes interesadas pueden obtener algunos beneficios importantes al plantear su proyecto educativo de centro con RSEdu y ponerlo en práctica con su mentalidad, decisiones y tareas ordinarias:

- Para las familias:
 - Mejora de la calidad educativa y responsabilidad social del centro escolar de sus hijos
 - Mejora personal e influencia de la RSEdu a la propia familia
 - Garantía de servicios socialmente responsables
- Para los estudiantes:
 - Mejora del ambiente escolar, mayor motivación personal y mejora del rendimiento académico
 - Mejora personal y apertura de horizontes
 - Primera confianza de las empresas al conocer el origen de su formación
- Para los docentes y trabajadores del centro escolar:

- Reconocimiento y respeto de su autoridad moral en su ámbito
- Mejora en salarios y condiciones de trabajo.
- Para los directivos
 - Evidencias significativas para tomar decisiones acertadas
 - Mejora en la comunicación con los trabajadores, las familias, empresas e instituciones públicas
 - Se mantiene la motivación, compromiso y productividad de los trabajadores
 - Se previenen o reducen los conflictos potenciales con familias, trabajadores y otras partes interesadas
- Para la institución educativa:
 - Mejora del prestigio y de la marca corporativa
 - Mejora del rendimiento escolar y aumento de proyectos innovadores
 - Mejora de la cohesión social y las relaciones humanas.
 - Disminución de la “chapuza” y la trampa
 - Diferenciación con respecto a otras instituciones
 - Incremento de demanda por parte de las familias
 - Atracción y retención de los mejores docentes
 - Atracción y fidelización de familias comprometidas con la educación
- Para la inspección educativa y la administración del sistema educativo:
 - Garantía de cumplimiento de la normativa
 - Catalizador de la mejora del sistema educativo
 - Alianzas entre centros escolares y otras instituciones
- Para las empresas e instituciones:
 - Garantía de calidad de los egresados de esa institución educativa
 - Convenios de colaboración formación-empresa por la percepción de alta
 - calidad y responsabilidad social que ofrece el centro.

3.5. Una gobernanza para la RSEdu de la institución educativa

La gobernanza es el factor principal para que una institución educativa tenga la RSEdu como su forma de ser y hacer. La estrategia de la dirección será imprescindible para aumentar la capacidad de los centros educativos de vivir de forma socialmente

responsable respecto, no sólo en su tarea educativa, sino en todas las materias de RSEdu, que, a su vez, tienen una alta repercusión educativa.

Para que una institución educativa se pueda plantear ser socialmente responsable, debería contar con la potestad otorgada por las familias y la administración pública, así como la autoridad moral de un liderazgo que permita a los directivos supervisar y poner en práctica los principios, materias y factores de la RSEdu.

El liderazgo es clave no sólo para la toma de decisiones socialmente responsable, sino también para motivar a los docentes, familias, estudiantes y demás trabajadores del centro, para que practiquen la responsabilidad social como algo propio de cada uno de la cultura de centro en su conjunto.

Para que la RSEdu sea una realidad, además de otorgar la potestad y confianza a la directiva del centro, este debe incorporar los principios, materias y factores de RSEdu en los procesos y estructuras para la toma de decisiones. Para que sea posible, además de otorgar la potestad, las leyes educativas y regulaciones del sistema educativo deben propiciar que las direcciones de los centros tengan margen de maniobra y puedan hacer arraigar la cultura y los valores de la RSEdu en la institución educativa. Si, al contrario, las leyes aportan inseguridad, riesgos injustificados si toman decisiones, sobrecarga de burocracia y provisionalidad en sus decretos, será más difícil que ningún directivo esté cuenta con la capacidad y motivación suficiente para asumir el reto de implementar procesos, sistemas, estructuras u otros mecanismos que permitan aplicar los principios y prácticas de responsabilidad social en la comunidad educativa.

4. DISCUSIÓN SOBRE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA UNA GOBERNANZA EDUCATIVA SOCIALMENTE RESPONSABLE

La legislación educativa y la confianza de las familias, docentes y trabajadores, debería permitir a la dirección del centro, establecer procesos y estructuras que permitan incorporar en el proyecto educativo de centro la RSEdu.

Los directivos deben poder desarrollar estrategias, objetivos y metas que reflejen su compromiso hacia la responsabilidad social. Los directivos deben a su vez demostrar su compromiso y rendir cuentas, así como los docentes, estudiantes y administración pública también deberá rendirlas.

La legislación debe velar por la atención de todas las materias en RSEdu, la atención a los ODS y propiciar autonomía a los centros para que puedan crear y nutrir un ambiente y cultura en los que se practiquen los principios de esta responsabilidad.

La administración pública debe establecer un sistema de incentivos económicos y no económicos asociados al desempeño en RSEdu. Si el reconocimiento es el mismo si se vive o no esta responsabilidad, la tendencia humana será hacia lo más fácil. No sólo se conseguirá con motivaciones externas, pero sin éstas, la motivación interna se debilita y la trascendente dependerá de los valores de cada cual, pues no existirá un entorno que ayude a darse, que es la consecuencia práctica de la RSEdu.

Será imprescindible que el sistema educativo haga un eficiente de los recursos financieros, naturales y del talento humano. No es cuestión de poner más ni gastar más, sino de formar mejor a los directores, otorgarles potestad para que gobiernen y se responsabilicen de sus recursos con rendición de cuentas y confianza.

Será importante que la dirección no se convierta en un estatus de privilegiados o reto imposible que todos eviten, sino un servicio para quienes tengan el talento estratégico de gobernar, que no siempre coincide con el talento técnico de enseñar. Para ello, la legislación debería promover oportunidades justas para que todos puedan acceder a una especie de cuerpo de directivos por méritos basados en competencias y no mera experiencia docente, además de velar por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres con buenas políticas de conciliación.

Por otro lado, plantear políticas educativas a largo plazo; equilibrar las necesidades inmediatas del centro, de los directivos, las familias, los estudiantes, los docentes y demás trabajadores, y tender a estrategias que miren más allá y consoliden una cultura de RSEdu de la que puedan disfrutar las generaciones futuras.

Así como mejorar los procesos de comunicación. La actitud reivindicativa de la sociedad industrial alimenta una escuela industrial. Es necesario que todas las partes interesadas cambien de tono en la comunicación y en todas las direcciones mejore la empatía, la receptividad y la apertura mental, identificando áreas de acuerdo y desacuerdo y aprendiendo a negociar de forma saludable para resolver posibles conflictos. Por su parte, la dirección de los centros debería promover más y mejor la participación eficaz de los docentes y demás trabajadores, así como la participación de las familias y estudiantes en las actividades relacionadas con la responsabilidad social.

Se podría pensar que empoderar a los directores podría llevar a estados totalitarios dentro del centro. Sin embargo, es totalmente contrario a la RSEdu. Sin libertad y democracia no es viable la responsabilidad social y para eso conviene equilibrar el nivel de autoridad, responsabilidad y capacidad de las personas que toman decisiones en representación de la institución educativa.

Es imprescindible que la escuela siga la senda de la transparencia y la rendición de cuentas por los resultados de las decisiones y las actividades del centro, ya sean positivos o negativos, y expongan con ánimo de aprender y seguir creciendo.

Para que la RSEdu se implante en las comunidades educativas es imprescindible crear una cultura de evaluar periódica de los centros, de los resultados, de los procesos de gobernanza, de las prácticas docentes, de la participación de las familias y adecuar las estrategias en función del resultado de estas evaluaciones para vivir en instituciones educativas vivas que sanan, crecen y se fortalecen.

5. CONCLUSIONES

Con lo expuesto, se ha defendido lo que consideramos ventajoso y la gobernanza que requiere para que sea viable en los centros educativos. Ahora cabe preguntarse: cómo se puede disponer de estas direcciones para que se viva la RSEdu de los centros concretos; si realmente será viable; cuánto supondría ese coste en formación, en tiempo...

Plantearse la RSEdu es como afilar el hacha, hay quien puede pensar que no tiene tiempo para afilar el hacha porque tiene muchos árboles que talar, sin embargo, si dedica un tiempo a afilar el hacha cortará más, mejor y en menos tiempo.

Lo primero que habrá que hacer es evaluar para caer en la cuenta de cuál es la situación de partida. Convendrá involucrar a todas las partes interesadas para que cada cual caiga en la cuenta y propiciar el cambio de mentalidad. Convendrá establecer prioridades y hacer un plan que se incluya en el proyecto educativo de centro dotándolo de los recursos necesarios para sacarlo adelante.

REFERENCIAS

AENOR (2010). *Norma ISO 26000*. Consultado el 30 de octubre de 2020.
<https://bit.ly/3knjE6r>

Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la*

- responsabilidad social de las empresas*, COM (2011) 681-final. Consultado el 30 de octubre de 2020. <https://bit.ly/32CTGFN>
- ISO (2010a). *ISO 26000*. Consultado el 30 de octubre de 2020. <https://bit.ly/2UkVIpD>
- ISO (2010b). *Descubriendo ISO 26000*. Consultado el 11 de noviembre de 2020. <https://bit.ly/3knTxMC>
- Martínez-Domínguez, L.M., & Porto-Pedrosa, L. (2018). Creación del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 9(26), 212-230. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.304>
- Martínez-Domínguez, L.M. (2014) La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191 <https://bit.ly/38y1dtf>. <https://doi.org/10.15581/004.27.169-191>
- Martínez Domínguez, L.M. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. *Derecom*, N° 14 (junio-agosto), 69-84. <https://bit.ly/36mgieQ>
- ONU (2009). *Recomendaciones generales adoptadas por el comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer*. <https://bit.ly/3loFqYy>
- ONU (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* París: UNESCO. Consultado el 11 de noviembre de 2020. <https://bit.ly/32x95av>
- ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 11 de noviembre de 2020. <https://bit.ly/3pkkiFn>
- Peterson, P.E. & Ferrell, O.C. (2016). *Business Ethics*. Routledge.
- Sichar, Gonzalo (coord.) (2003). *La empresa socialmente responsable. Ética y empresa*. Fundación Cideal.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <https://bit.ly/35j3OVX>
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación, informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012*. <https://bit.ly/3lIRrOE>
- UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. <https://bit.ly/2Ixbw9R>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://bit.ly/2UihiLj>

CAPÍTULO 89

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO EN LA ETAPA PRIMARIA EN EUROPA

Carmen María Sepúlveda Durán

1. INTRODUCCIÓN

La educación para el emprendimiento es un concepto que ha estado presente en los acuerdos europeos desde antes del cambio de siglo. Su fundamento parte del objetivo de desarrollar una sociedad competente con una economía basada en el conocimiento, el cual nace del acuerdo recogido en la Carta Europea de la Pequeña Empresa en el año 2000. Así, la Unión Europea (2000), publica unas líneas de actuación para atender las necesidades de las pequeñas empresas. Entre ellas, destaca la educación y formación en el espíritu empresarial, en la que se destaca educar en habilidades para el emprendimiento desde una edad temprana. Para comprender la dimensión que entraña educar el emprendimiento, debemos, en primer lugar, tener claro el concepto del mismo. Así, el Diccionario de la Real Academia Española (2020) define emprendimiento como “acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierra dificultad o peligro”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) define la agenda 2030 como un marco de cooperación que pretende garantizar prosperidad y bienestar, protegiendo a nuestro planeta y fortaleciendo la paz. Esta agenda recoge los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo de carácter universal, en la que se nos abarca a todas las personas sin excepción. Debe destacarse que los diecisiete Objetivos están interrelacionados entre sí, y entre ellos debemos destacar el cuarto objetivo: “Educación de calidad”. En él se destaca la necesidad de que los jóvenes adquieran competencias para el emprendimiento, eje central del desarrollo de este trabajo.

Así, en estas líneas se procura hacer un breve análisis de la situación educativa en cuanto al emprendimiento, a través de la consulta y análisis de documentación específica a nivel europeo. La educación para el emprendimiento no supone una novedad para algunas etapas educativas, como las que corresponden a Educación Secundaria,

Formación Profesional o Estudios Universitarios. Por ello, el trabajo se centra en la Etapa de Educación Primaria, al considerarse una etapa básica y con características comunes en los países europeos, y, así mismo, por ser aquella etapa que en los últimos años ha adquirido más transformaciones en los referente a este ámbito.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

La investigación es de naturaleza descriptiva, ya que lleva a cabo el análisis de datos cualitativos. Los datos se obtienen a través de la consulta, análisis y síntesis del Informe de Eurydice (2016): La educación para el Emprendimiento en los centros educativos de Europa. De toda la información que recoge dicho informe, este trabajo se centra en lo referente exclusivamente a la educación para el emprendimiento en la Etapa Primaria y su presencia en las legislaciones educativas de los países europeos.

2.2. Muestra

El análisis hace referencia a cómo abordan la educación para el emprendimiento los países recogidos en el Informe de Eurydice (2016). Estos son: Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (diferenciando Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia), Bosnia Herzegovina, Islandia, Montenegro, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía.

2.3. Objetivos

El objetivo general de este trabajo pretende:

- Conocer la situación de la educación para el emprendimiento en la legislación educativa de los países europeos en lo referente la Educación Primaria.

Como objetivo específico, se señala:

- Analizar y sintetizar la tendencia organizativa de la educación para el emprendimiento en los currículos de la Educación Primaria.

3. RESULTADOS

Tras la consulta del informe Eurydice, se ha elaborado una tabla que recoge cómo se detalla la educación para el emprendimiento dentro de las normativas educativas europeas en lo referente a la Etapa de la Educación Primaria:

Tabla 1.

Resumen de la educación para el emprendimiento en los países europeos.

PAÍS	PRESENCIA EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA
Bélgica	Contenido y objetivo transversal en las distintas etapas educativas.
Bulgaria	Competencia clave del sistema educativo
República Checa	Contenido transversal en las distintas etapas educativas
Dinamarca	Referencia explícita en todas las áreas.
Estonia	Competencia general y objetivo transversal.
Grecia	Competencias relacionadas con la educación para el emprendimiento.
España	Componente transversal en todos los niveles. Se describe la relación entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación a nivel general.
Francia	Competencia clave transversal
Croacia	Perspectiva de integración como contenido transversal.
Italia	Competencia transversal
Chipre	No recogido explícitamente en documentos oficiales educativos.
Letonia	Gran presencia en el área de Ciencias Sociales.
Lituania	Poseen un Programa Nacional de Economía y Emprendimiento, el cual dictamina que es una competencia clave en todos los niveles.
Luxemburgo	Presencia en el área de Lengua.
Hungría	Competencia clave para todas las áreas.
Malta	Contenido transversal
Países Bajos	No tiene presencia en documentos oficiales. Existe autonomía de centros educativos, generalmente se trabaja el emprendimiento través de proyectos.

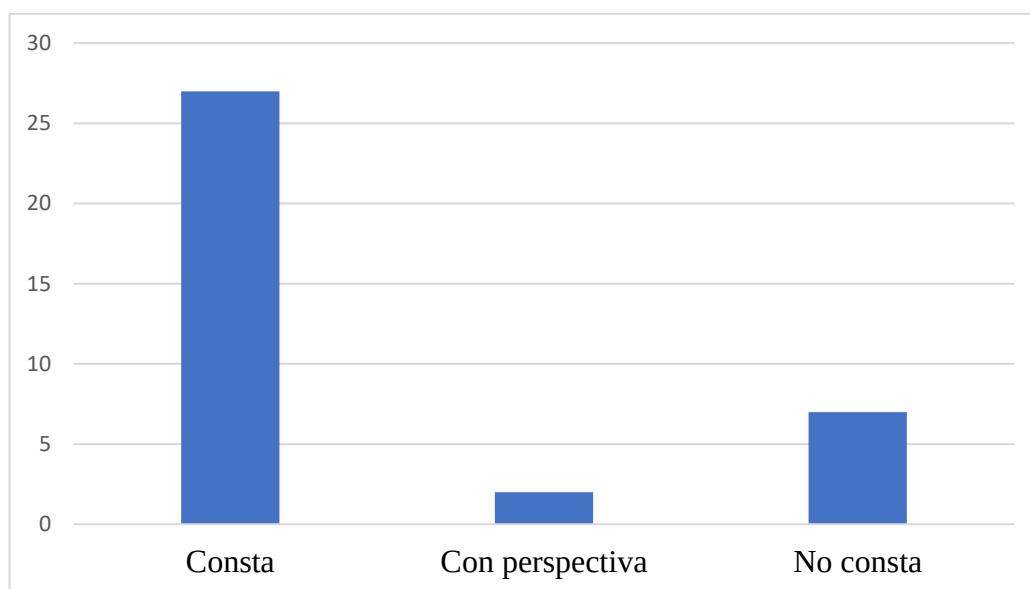
Austria	Competencia específica en la normativa nacional. En Primaria, se trabaja desde le área de Geografía y Economía.
Polonia	Presencia explícita a partir de secundaria.
Portugal	Presencia en la legislación, de manera concreta en el área optativa de Educación para la Ciudadanía. Cada centro la trata desde un enfoque transversal teniendo en cuenta sus necesidades.
Rumanía	Objetivo transversal en relación con las competencias clave.
Eslovenia	Objetivo transversal en relación con las competencias clave.
Eslovaquia	Área de Educación para el Trabajo.
Finlandia	Contenidos transversales a través de las distintas áreas.
Suecia	Objetivo transversal
Reino Unido - Inglaterra	No forma parte del currículo nacional.
Reino Unido - Gales	Presencia en el área Educación Personal y Social.
Reino Unido – Irlanda del Norte	Presencia en la asignatura de Desarrollo Personal y Comprensión Mutua.
Reino Unido - Escocia	No existe currículo obligatorio. Flexibilidad en centros educativos,
Bosnia Herzegovina	En proceso de integración en los planes de estudio.
Islandia	Contenido transversal explícito. Presencia del área Innovación, Estudios Emprendedores y Nuevos Medios.
Montenegro	Área transversal para todas las materias obligatorias. Presencia de una asignatura optativa en el último curso de primaria.
Antigua República Yugoslava de Macedonia	Sin referencias a la educación primaria.
Noruega	En la asignatura de Estudios Sociales.
Serbia	Competencia transversal.
Turquía	Sin referencias a la educación primaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2016).

A modo de resumen, podemos observar que la tendencia europea es recoger de manera explícita la educación para el emprendimiento en su normativa educativa, siendo muy escasos los países que no la contemplan de manera específica para la etapa primaria (sin embargo, pueden reflejarlo para otras etapas, o, dan autonomías a los centros). Por otro lado, Croacia no muestra este tipo de educación en su legislación, pero muestra la intención de hacer cambios próximos en ella e introducirla de manera específica, y Bosnia Herzegovina se encuentra en proceso de implementarla. En definitiva, es un aspecto de relevancia en las distintas legislaciones educativas, cumpliendo la gran mayoría con los acuerdos de la Unión Europea del año 2000. Estos datos se recogen de manera visual en el figura 1:

Figura 1.

Presencia de la educación para el emprendimiento en las legislaciones educativas europeas.

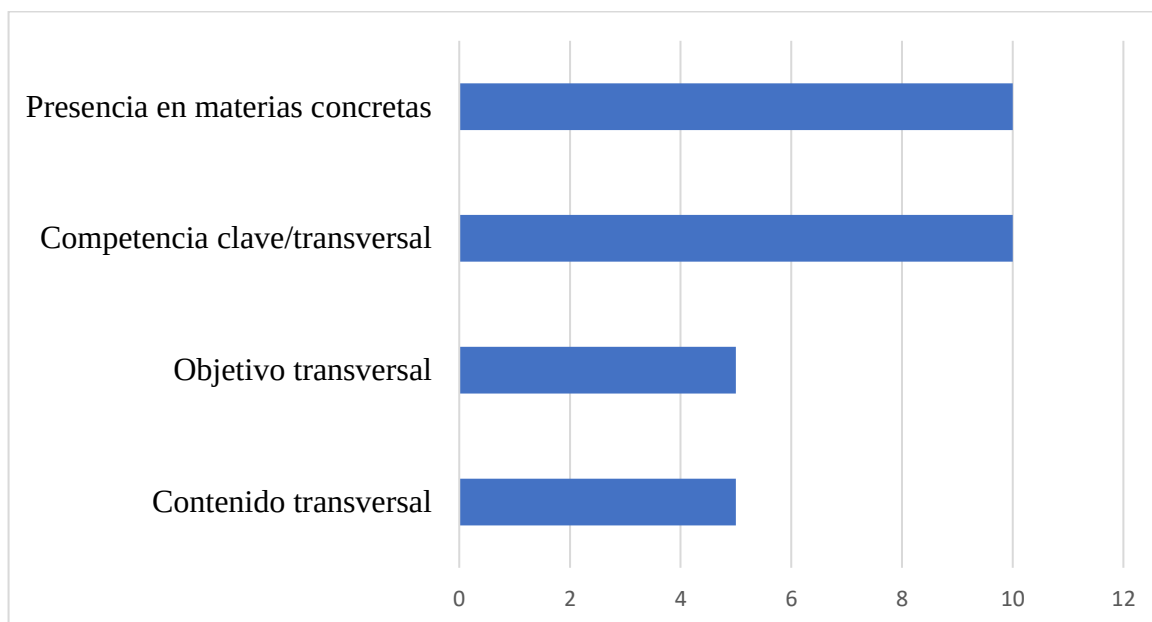


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los países en los que sí consta como parte de la normativa, no todos ellos lo han realizado de la misma manera. Así, podemos observar que lo clasifican en uno de los siguientes elementos curriculares: Un área o materia concreta sobre emprendimiento, como competencia clave o transversal a todas las áreas, como objetivo transversal, o como contenido transversal. En la figura 2 se resume la prevalencia de representación en los distintos currículos educativos:

Figura 2.

Denominación curricular de la educación para el emprendimiento en la legislación educativa de los países europeos.



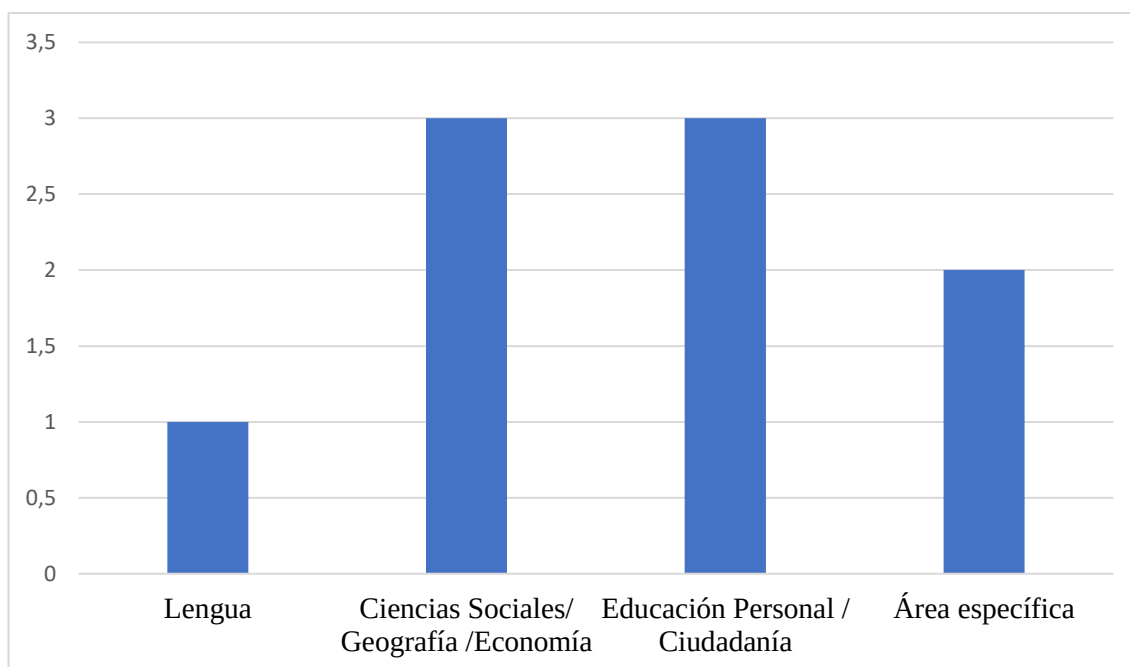
Fuente: Elaboración propia

En referencia a estos datos, se puede observar que la tendencia es la creación de un área o materia concreta dentro del currículo de primaria, o, trabajarla como competencia clave o transversal. Tiene, por otro lado, menos acogida plantearlo como objetivo o contenido transversal. Debemos tener en cuenta que el plantearlo como un área permite un enfoque concreto dentro del horario escolar, mientras que la competencia clave o transversal nos permite trabajarla desde todas las áreas del currículo de manera más generalizada.

Dentro de aquellos países que han optado por trabajar el emprendimiento de manera específica en un área, no todos ellos lo han organizado de igual forma. Así, los países que deciden trabajar el emprendimiento en un área concreta, lo realizan como muestra la figura 3.

Figura 3.

Área en la que se engloba la educación para el emprendimiento en los países europeos.



Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse que solamente uno de los países (Luxemburgo) lo trabaja en el área de Lengua, siendo la tendencia a trabajar el emprendimiento dentro de las áreas relacionadas con las Áreas Sociales. Solamente dos de los países (Islandia y Eslovaquia) tienen un área específica obligatoria. Por otro lado es de interés destacar el caso de Montenegro, no plasmado en la figura 3, que posee una asignatura específica para este ámbito pero tiene carácter optativo.

4. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos facilitados en el informe de Eurydice relativos a la educación para el emprendimiento, es necesario destacar algunas cuestiones de interés para comprender mejor la organización curricular de los países en torno a este ámbito.

Por un lado, sería necesario conocer de primera mano qué conlleva para cada uno de los países los distintos elementos curriculares dentro de su legislación educativa, ya que es posible que la definición de algunos elementos no tengan el mismo significado de unos países a otros.

Así mismo, es necesario señalar que el informe de Eurydice fue publicado en el año 2016 con el fin de conocer el estado de la cuestión en cuanto a educación para el emprendimiento. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en estos años probablemente se hayan producido cambios en algunas legislaciones educativas, por lo que el estado real

actual puede diferir ligeramente a los datos aportados en este trabajo. Igualmente, debemos tener en cuenta este último año cómo la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha inducido a un gran cambio educativo a nivel global.

Finalmente, aunque a lo largo del cuerpo del trabajo no se hace alusión, es preciso recalcar la relación existente entre la educación para el emprendimiento y el desarrollo y aprendizaje del manejo de las Tecnologías de la Información. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) recoge la necesidad de conocer plenamente el uso de estas tecnologías como garantía de una educación de calidad en todos los ámbitos y a lo largo de la vida.

5. CONCLUSIONES

La educación para el emprendimiento es un objetivo marcado por la Unión Europea desde el año 2000. Esto se ha estado trabajando en mayor o menor medida en las etapas educativas superiores, sin embargo, desde los acuerdos de distintos Consejos Europeos (tales como Estocolmo en 2001 o Barcelona en 2002), se plantea que la educación para el emprendimiento se lleve a cabo desde edades tempranas. Así, en el año 2016, se realiza el informe de Eurydice que plasma el panorama general de todos los países europeos. De este documento, se ha sintetizado en este trabajo que la gran mayoría de los países europeos han tomado medidas para impartir este tipo de enseñanza en la Etapa de Educación Primaria, incluyéndolo en algún elemento curricular dentro de su legislación educativa. De todos ellos, la mayoría opta por su enseñanza a través de un área específica o como competencia clave o transversal. Como competencia se trabaja de manera generalizada en todas las áreas de la etapa, mientras que los países que han optado por su enseñanza a través de un área específica lo han decidido hacer mediante áreas relacionadas con las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2016). La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
http://publications.europa.eu/resource/ellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0005.01/DOC_1

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017).

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. París: Francia.

https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Unión Europea (2000). *Carta Europea de la pequeña empresa*. Luxemburgo: Oficina de

Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de

http://www.ipyme.org/es-ES/UnionEuropea/UnionEuropea/PoliticaEuropea/Documents/NB4302600ESC_001.pdf

CAPÍTULO 90

INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC

Julia Zarandietta Martín

1. INTRODUCCIÓN

Barrera. Una palabra de siete letras, que se pronuncia aproximadamente en setenta milisegundos, pero cuyo significado es ancho y alargado, su existencia implica un sufrimiento diario para muchos. Las barreras las generamos nosotros, hacia los demás y hacia nosotros mismos, a raíz de multitud de aspectos y situaciones, elegidas o no; como son el género, la raza, la etnia, lo sociocultural, lo económico, la migración, la religión, la lengua, la personalidad, las características intelectuales, la salud, etc.

En los orígenes de la preocupación por la supresión de las barreras se daba a entender, implícitamente, que hay dos tipos de población: una población normal y otra que estaría apartada de la normalidad (Iwarsson y Stahl, 2002). En consecuencia, los servicios y espacios se debían diferenciar según el tipo de población. Sin embargo, esto causa un efecto negativo, ya que propicia la estigmatización y la segregación de aquella población que se considera apartada de la normalidad, diferente al resto.

Con el concepto de integración sucede algo parecido, se considera que el problema está en aquella persona que precisa de actuaciones especiales y su adaptación del sistema; se acoge a esos sujetos categorizados con otro tipo de necesidades, de otras culturas, con lenguas diferentes o con ciertas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas que, según la lógica de la homogeneidad, se considera que estaban fuera del sistema y que ahora son integrados, acogidos a la actividad y ritmo general. Da la sensación de que, metafóricamente hablando, se les quiere meter con calzador, a toda costa, un zapato que les queda pequeño; se les deja puestos unos zapatos demasiado grandes; se les hace andar con tacones; o, si no pueden andar, que se queden sentados mirando, total, si ya están integrados en el mismo círculo que todos.

En las aulas, que son universos de la diversidad, ocurre lo mismo. Es por eso que quizás la tarea de eliminar las barreras, la estigmatización, deba comenzar dentro de ellas. Ya lo dice el Nobel de la educación César Bona:

Un país mejorará cuando le dé importancia a la educación. La sociedad que queremos está en las escuelas [...]. Los docentes somos líderes, somos *real influencers*. Yo creo firmemente que la escuela no es el reflejo de la sociedad, pero que desde la escuela se puede cambiar la sociedad (2019). Si quieres una sociedad mejor tienes que empezar en la escuela. No hay que cambiar solo estructuras sino también, o sobre todo, cambiar la forma en la que miramos (2018).

Sustituyendo el concepto de integración, brota el de inclusión; protagonista junto a la innovación, investigación educativa y TIC en la educación, de la presente comunicación.

2. DESARROLLO

La inclusión se puede definir como el enfoque que permite abordar y dar una respuesta positiva a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, comprendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la participación activa en la educación, en la vida familiar, en el trabajo y en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades en general (Unesco, 2005). Si nos centramos en el ámbito educativo, es importante decir que la inclusión equivale a un compromiso sobre lo que se debe mejorar del aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado (López, 2016). Como afirma Ainscow (2004) dicho proceso busca la participación y el éxito de todos los alumnos y se enfoca en aquellos que están en riesgo de exclusión social, fracaso o marginación, necesita de la eliminación de barreras.

Hablar de inclusión nos lleva a hacerlo de exclusión, ya que son factores que se encuentran totalmente interrelacionados. Si se nos hace necesaria la primera, es porque la segunda existe. Como afirma Jiménez-Ramírez (2012), la exclusión es un concepto multidimensional y relacional, que tiene una dimensión estructural influida por la trayectoria histórica de las desigualdades, pero en un contexto más globalizado y, a su vez, también, es un proceso dinámico, ya que se produce en un contexto que continuamente está cambiando. Los factores que potencian los procesos de exclusión son muchos, podemos señalar:

- La situación laboral: desempleo, precariedad laboral, carencia de seguridad social, temporalidad, etc.

- Situación económica: carencia de ingresos, ingresos insuficientes o irregulares, endeudamiento, etc.
- Situación cultural: pertenencia a minorías étnicas o grupos de rechazo, extranjería.
- Situación personal: variables críticas de edad y sexo, minusvalías, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales.
- Situación social: carencia de vínculos familiares fuertes, familias monoparentales o carencia de otras redes sociales de apoyo.
- Situación formativa: grado de escolarización, absentismo, abandono prematuro, analfabetismo, etc.
- Situación sociosanitaria: grado de accesibilidad a atención sanitaria.
- Situación residencial: carencia de vivienda, viviendas con infraestructuras deficientes, hacinamiento, viviendas en barrios marginales, etc.
- Situación ciudadana: posibilidad o no de participación civil y política. (Sen, 2000; Subirats, 2002 y 2005; Kars, 2004; Tezanos, 2004).

Una de las principales barreras para la inclusión presentes en España es el antigitanismo. Es el racismo más permitido y aceptado socialmente, hecho reflejado por la Agencia Europea de Derechos Fundamentales. Casi todos los demás racismos están socialmente censurados, más el antigitanismo sigue firme en nuestra sociedad aun cuando se nos hace creer que se va superando con, por ejemplo, la visibilización a través de realitys de televisión como *los Gipsy Kings* (show transmitido en horario de máxima audiencia para casi dos millones de espectadores deseosos de drama ajeno) que, realmente, lo único que hacen es explotar tópicos, perpetuar los estereotipos y alimentar el racismo implícitamente. Se hace una caricatura de la mayor minoría étnica del Estado español.

Cuando analizamos la situación de la población gitana en la escuela, descubrimos un colectivo que, aún, sigue muy marcado por la historia de segregación y exclusión que le ha acompañado desde sus orígenes (Márquez y Padua, 2016). Algunas de las propuestas de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2011) y de la FSG (2012), para frenar el antigitanismo y promover la inclusión en el ámbito escolar son:

- Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y la discriminación que sufren los niños gitanos en los centros escolares, al ser vinculados todos, sin

distinción alguna, con una determinada forma de ser y de comportarse (Macías y Redondo, 2012).

- Sensibilizar a los padres de los niños no gitanos.
- Formar al personal educativo en educación intercultural.
- Tomar las medidas oportunas para combatir el absentismo y el abandono escolar entre los niños gitanos.
- Valorar el papel que tienen los docentes gitanos en el proceso de integración en los centros escolares.
- Trabajar en el aula la lengua, la cultura y la historia del pueblo romaní, valorando todo lo que han aportado al enriquecimiento de la sociedad. Favoreciendo así que la escuela no se asocie con la pérdida de la identidad, mediante la imposición de un modelo cultural concreto que tienda hacia la homogeneización acabando con la diversidad (Macías y Redondo, 2012).

Otro caso específico a mencionar es el de las personas transgénero. En pleno año 2020 gran parte del alumnado transgénero se enfrenta cada día a obstáculos de todo tipo: desde el aislamiento, pasando por las burlas y la intimidación, hasta la falta de apoyo por parte del propio centro. En lugar de esto, maestros y compañeros deberían convertirse en aliados que acompañen en el camino del auto-descubrimiento y la aceptación. Los maestros están en una posición única para crear un ambiente de clase seguro y de apoyo, un ambiente inclusivo. Un docente debe estar formado y poseer los recursos necesarios para responder correctamente ante estas situaciones. Se debe normalizar al máximo el tema que, en muchas ocasiones, es tabú. Ha de ser fomentada una cultura de respeto a las diferencias y no mostrar ni un ápice de tolerancia al acoso.

A continuación, invitando a la reflexión, se compartirá una experiencia. En clase, una alumna pidió por favor a sus compañeros y profesores, que conocía desde hacía años, que a la hora de dirigirse a ella se hiciera por el nombre de Laura, pero algunos de los compañeros de clase y profesores, no todos, se negaron rotundamente. La dejaron en evidencia públicamente en más de una ocasión y se dirigían a ella, a veces incluso siendo innecesario decir el nombre por el contexto, con el nombre que aparecía en la lista de alumnos, Manuel (los nombres son ficticios para mantener a la persona en el anonimato). El nombre en realidad es lo de menos, esto va más allá, se trata de una falta de sensibilidad increíble de una parte de nuestra sociedad (García, 2017).

Es necesario hacer referencia también a dos perfiles concretos de alumnos presentes en casi todas las aulas, (pudiendo incluso coincidir en un mismo alumno). Por un lado, el niño introvertido, que presenta dificultades a la hora de relacionarse y comunicarse con los demás (y no por falta de ganas en muchos casos). Para quien hablar en público, ya sea al exponer un trabajo ante la clase o pedir un rotulador al compañero de al lado, supone un reto; ya que se siente evaluado, examinado o juzgado por el resto. Por otro, el alumnado con Altas Capacidades. También han de ser tenidos en cuenta, sus necesidades académicas no deben ser pasadas por alto, ni subestimadas. Se debe potenciar la capacidad de cada alumno y hacerlo sentir válido.

- Madre: Tu maestro me ha vuelto a escribir una nota en la agenda, ya está bien, dice que no haces las tareas.
- Hija: Mamá, me aburro mucho en clase, yo no quiero estar haciendo todos los días lo mismo como si estuviera en Infantil como mi hermano. Es muy fácil, me dan ganas de dormir. (Jiménez, comunicación personal, 8 de noviembre 2019)

Se podrían dar muchos más ejemplos donde la inclusión educativa es urgente, pero serían necesarias demasiadas páginas. Por eso nos centraremos en las herramientas que sirven para lograr la inclusión real en la escuela del siglo XXI.

La escuela de éste siglo trae consigo: educación inclusiva, que responde a la diversidad; sociedad digital, que integra las TIC en las enseñanza dotando a los alumnos de la competencia digital; metodologías activas, donde el protagonista activo de su aprendizaje es el alumno.

En los últimos años el acceso y uso de Internet ha crecido muy rápidamente, hasta convertirse en el eje central de la sociedad, transformando la forma de comunicarse, aprender, interaccionar, etc. La educación no puede avanzar al margen de esta nueva realidad social (Trujillo, et ál., 2011; Gómez, et ál., 2018). Para dar calidad a nuestro sistema educativo necesitamos docentes comprometidos, la calidad del docente deja huella en la vida de sus alumnos. Para Cáceres et ál., como para muchos, “Un sistema educativo es de mayor calidad cuando está capacitado para atender a todo su alumnado de la mejor manera posible. Por ello, los términos: normalización, inclusión, atención a la diversidad y tecnología deben formar parte de la práctica docente” (2020, p. 41). Podemos afirmar, por tanto, que los tres pilares claves de la Nueva Educación son la inclusión, las metodologías activas y las TIC. Los tres totalmente interrelacionados.

Si bien es cierto que nos encontramos en la era digital, el hecho de que un niño o una niña sean considerados *nativos digitales* no significa que dominen del todo la tecnología. Quienes están ahí para enseñarles un uso ético y responsable de la misma son los maestros y los padres, hemos de ponernos las pilas (Bona, 2019). En la actualidad las necesidades educativas son diferentes, lo que hace necesaria una formación docente en relación a la competencia digital que permita hacer frente a esos nuevos retos educativos, para permitir desarrollarse al ciudadano del siglo XXI.

Respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, otro de los cambios que demanda la educación moderna, decir que es fundamental dejar atrás aquella metodología pasiva y teórica tradicional, tan poco estimulante, donde el alumno es únicamente un receptor pasivo de la información dada por el profesor a modo de discurso. La enseñanza práctica y el contacto con el entorno real son necesarios para que el estudiante adquiera autonomía y motivación, sea capaz de trabajar en grupo y esté preparado para desenvolverse con éxito en la sociedad en la que vive (León y Crisol, 2011).

Un buen uso de las TIC concede numerosos beneficios al aprendizaje, estas herramientas impulsan la generación de conocimiento, fomentan el trabajo colaborativo, la integración social, la autonomía, etc. Al respetar los ritmos de aprendizaje, se promueve la justicia social, transformándose el aula en un espacio democrático e inclusivo (Cáceres et ál., 2020). Según Moreno-Guerrero (2018), las TIC son de suma importancia por lo siguiente:

- Favorecen el aprendizaje independiente, el autoaprendizaje y el colaborativo.
- Favorecen la formación permanente.
- Mejoran la motivación y actitud de los alumnos, con una metodología y estructura pedagógica acorde a las necesidades del alumnado y de las posibilidades de las TIC.
- Ofrecen nuevos procesos de transmisión de la información y de aprendizaje.
- Promueven la interacción entre distintos tipos de códigos y sistemas simbólicos.
- Simulan situaciones de la realidad educativa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el juego ha sido un principio didáctico y un recurso utilizado durante muchos años, sobre todo en Educación Infantil y Primaria (Candia, 2013; Delgado, 2011). Hoy podemos disponer de ellos en su versión más actualizada, los videojuegos y los juegos digitales. Al empleo didáctico de los mismos se

le son atribuidos los siguientes desarrollos (Marín y García, 2005; Marín y Ramírez, 2012):

- Desarrollo del pensamiento reflexivo y del razonamiento, promoviendo la toma de conciencia de lo aprendido y apoyando al progreso del aprendizaje.
- Desarrollo de la capacidad de atención y memoria, como procesos psicológicos cognitivos necesarios para cualquier acto de aprendizaje (Sampedro, 2012).
- Desarrollo de las habilidades necesarias para hacer frente y solucionar situaciones problemáticas y desarrollo de las capacidades de trabajo colaborativo, ambos elementos clave en la práctica de la inclusión (Santos, Cernada & Lorenzo, 2014).
- Desarrollo de la capacidad de superación, con la motivación resultante de completar los objetivos del juego, estimulándose la necesidad de progresar en el conocimiento y aprendizaje.
- Desarrollo de la capacidad de relación y de conductas socialmente aceptadas. Disminución de conductas impulsivas y de autodestrucción, adquiriendo pautas de convivencia y de resolución de conflictos de forma lúdica (Romera, et ál., 2008).

Para que su uso sea enriquecedor y lo más beneficioso posible, se han de tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, no se puede perder de vista el o los objetivos que se tratan de alcanzar con dicha práctica y, por otro, deben ser incluidos los valores educativos.

Algunos ejemplos de videojuegos educativos que pueden favorecer la inclusión del alumnado son *Guitar Hero*, *Treasure Rangers*, *Minecraft: La Locura Creativa entra en las Aulas*, *GRIS*, *Downtown*, *Moss*, *Flippy's Tesla: Inventemos el futuro*, *Civilization*, *La Torre del Conocimiento*, *Brain Training Infernal del Dr. Kawashima*, *The Witness*, etc.

A continuación, se mencionarán varios sitios web dedicados a la inclusión educativa:

- ARASAAC (<https://arasaac.org/>)

El Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa proporciona recursos gráficos y materiales adaptados para posibilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a quienes presentan dificultades en ciertas áreas, entorpeciendo su inclusión.

- Aula intercultural (<https://aulaintercultural.org/>)

La Federación de Trabajadores de la Enseñanza y Unión General de Trabajadores de España crea el Aula Intercultural para proporcionar, con una perspectiva intercultural e inclusiva, formación, materiales didácticos, investigaciones, talleres con el alumnado y campañas de sensibilización. Presenta un apartado para TIC y redes sociales.

- Educación Navarra (<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad>)

La página web de Educación General del Gobierno de Navarra aporta recursos, orientaciones, actividades y documentación sobre principios y prácticas inclusivas en los ámbitos de interculturalidad, educación en valores, convivencia, igualdad, educación de adultos, atención a la diversidad y NEE. Dispone de información y recursos para la inclusión educativa, por ejemplo el denominado "Proyectos de inclusión", que contiene programas, recursos y normativa que el Gobierno de Navarra ha llevado a cabo para regular las necesidades específicas del alumnado. Para las NEE, redirige a la página del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (www.creena.educacion.navarra.es).

- Educa Tolerancia (www.educatolerancia.com)

Se trata de la página del movimiento contra la intolerancia, cuya sede está en España. Ofrece documentación, recursos y materiales educativos para combatir, a través de la educación, la intolerancia presente en la sociedad, las conductas discriminatorias y la exclusión.

- Fundación Mis Talentos (www.mistalentos.cl)

Web de una fundación chilena que trata de impulsar la inclusión en todos los ámbitos. Para las comunidades educativas proporciona normativa, guías, libros, videos, etc. Apuesta por una educación inclusiva que mejore las trayectorias educativas del alumnado excluido y discriminado. Busca favorecer el aprendizaje de habilidades sociales.

- Aulapt.org (www.aulapt.org)

Espacio creado por M^a Carmen Pérez, maestra de Pedagogía Terapéutica. Presenta recursos de calidad para ayudar a los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en la preparación de adaptaciones curriculares individuales. Ofrece recursos didácticos, metodología, vídeos, orientaciones y múltiples formas de apoyo para diferentes asignaturas. Tiene un apartado exclusivo para la inclusión, dirigido a dificultades de lectura y escritura, funciones ejecutivas, altas capacidades y pruebas NAC y diagnósticas, entre otras cosas. Otro de los muchos apartados que hay es el de juegos

online, que ofrece juegos para trabajar, a través de las TIC, la dislexia, la ortografía, la comprensión, etc.

3. CONCLUSIONES

De esta comunicación, han de extraerse las siguientes conclusiones:

“De lo que no se habla no existe y lo que no existe se margina” (Ambrossi y Calvo, 2020). Cuando hay cosas que están poco visibilizadas y normalizadas, permanecen al margen, en la sombra. Esto tiene que cambiar, pero para eso debemos aceptar que todos somos diferentes e igual de importantes. Se puede empezar desde el aula. Fomentando la inclusión a través de las metodologías activas y de las herramientas TIC, se puede transformar el aula, el centro y la sociedad del siglo XXI.

La vocación es fundamental en los maestros. Para poder seguir avanzando son necesarios los docentes conscientes de las dificultades de su trabajo, interesados por los valores que están transmitiendo. Profesionales capacitados para atender a la diversidad, siempre dispuestos a ayudar al que está aprendiendo; que apuesten por la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje constructivista; que ayuden a construir la autoestima de sus alumnos y fomenten la educación emocional, la personalización y la atención a las necesidades individuales.

Eduquemos con el corazón para formar personas felices, tratemos de hacer la vida algo más agradable a nuestros alumnos. Está demostrado que una persona feliz y motivada, estará más receptiva al aprendizaje, tendrá mayor concentración y rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Ainscow, M (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ambrossi, J., Calvo, J. (directores). (2020). La noche que cruzamos el Mississippi (temporada 1, episodio 1) [episodio de serie de televisión]. En S. Martínez, D. Troncoso, J. Calvo, J. Ambrossi (productores ejecutivos), *Veneno*. Atresmedia Televisión; Suma Latina; ATRESplayer PREMIUM

- Candia, M. R. (2013). La didáctica en la educación infantil: más allá de cómo enseñar. En *La organización de situaciones de enseñanza*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Comisión Europea. (2011). *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid. Paraninfo.
- Fernández, C. (2018, 8 de noviembre). *Entrevista a César Bona: "Hay que cambiar la mirada, la diferencia es un regalo no un inconveniente"*. Málaga Hoy. https://www.malahoy.es/malaga/Cesar-Bona-Educacion-libro_0_1298270657.html
- Fuentes, A., Gómez, G., Rodríguez, C., Ramos, M. y Campos, M. N. (2020). Inclusión Educativa y Entornos TIC: Herramientas Educativas. En M.P. Cáceres, M. Ramos, y J.A. Martínez (Ed.), *Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Formación* (pp. 37-53). Editorial Técnica AVICAM.
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. *Dossier en revista Gitanos, pensamiento y cultura*. Consultado el 5 de noviembre de 2020. https://www.gitanos.org/buscador/buscador_recursos.srv?q=educaci%F3n
- García, C. (2017, 9 de febrero). Cómo apoyar a estudiantes transgénero en el aula. *Revista Educación Virtual*, <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2898>
- Gómez, B.L., Thevenet, P.S. y Bellido, M.R.G. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- Iwarsson, S. y Stahl, A. (2003). *Accessibility, usability and Universal Design-positioning and definition of concepts describing person-environment relationships*. *Disability and Rehabilitation* 25(2), 57-66.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- León, M.J. y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes

- sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
- López, N. (2016) Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52.
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Marín, V. y García, M. D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 26, 113-119.
- Marín, V. y Ramírez, A. (2012). Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en educación inclusiva. En Marín, V. (coord.). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 165 – 191). Madrid: Síntesis.
- Márquez, M. J. y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Moreno-Guerrero, A.J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M.A. Cacheiro González. *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid, España: UNED.
- Romera, E. M., Ortega, R., Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
<http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/195/impacto-de-la-actividad-lúdica-en-el-desarrollo-ES.pdf>
- Sampedro, B. (2012). La perspectiva psicológica del videojuego en la infancia y la adolescencia. En Marín, V. (coord.). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 35 – 60). Madrid: Síntesis.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X., Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137 <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Manila: Philippines Asian Development Bank.

- Subirats, J. (2002). Dimensiones de la exclusión social: los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión. *Área social*, (2), 34-53.
- Subirats, J. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Madrid: Fundación BBVA Institut d'Estudis Autonòmics, Generalitat de Catalunya.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales (2ª edición actualizada y ampliada)*. Madrid: Sistema.
- Trujillo, J.M., Hinojo, F.J. y Aznar, I. (2011). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación*, 20, 141-159.
- Zunini, P. (2019, 11 de septiembre). César Bona: “*La escuela no es el reflejo de la sociedad, pero desde la escuela se puede cambiar la sociedad*”. Infobae. <https://www.infobae.com/grandes-libros/2019/09/11/cesar-bona-la-escuela-no-es-el-reflejo-de-la-sociedad-pero-desde-la-escuela-se-puede-cambiar-la-sociedad/>

CAPÍTULO 91

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DESDE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EXTRACURRICULAR

Lorente-Echeverría, S., Bustamante, J.C. y Murillo-Pardo, B.

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LA EXPERIENCIA

El mundo en el que actualmente se sitúa nuestra realidad requiere cambios hacia nuevos modelos centrados en sostenibilidad, calidad ambiental, justicia social y una economía viable a largo plazo (Antúnez, 2017; UNESCO, 2015; Miñano y García, 2020).

La educación es una herramienta óptima para conseguirlos (Sauvé, 1993, UNESCO, 2017, Benayas y Marcén, 2019). Ahora bien, educar para un mundo desconocido y complejo requiere de un cambio social en el plano educativo (UNESCO, 2015; Escámez y López, 2019, REDS, 2018). Un cambio de actitudes y conductas que produzca un aprendizaje significativo durante toda la vida de los ciudadanos, buscando que las personas sean capaces de generar cambios, transformar mentes y hacerse críticas y con capacidad de acción (PNUMA, 2000; Vare y Scott, 2007; REDS, 2018; Miñano y García, 2020). Sin embargo, mientras se le pide a la educación que sea ella quien reformule la visión del mundo, las personas que trabajan en ella aceptan en la mayoría de los casos por supervivencia profesional, desconocimiento o falta de formación una visión del mundo lineal, mecanicista e individualista (Mayer, 2009; Aznar et al., 2014).

Ante la necesidad inminente de transformación consensuada y colectiva, se han generado iniciativas mundiales como la Agenda 2030 y los 17 objetivos de desarrollo sostenible -ODS- (UNESCO, 2015). La sostenibilidad a través de estos objetivos plantea grandes retos que han de materializarse en proyectos y acciones concretas y plausibles. Además, los cambios que supone alcanzar un desarrollo sostenible nos obligan a pensar desde una perspectiva de complejidad, con una actitud integradora que permita aunar el ámbito ambiental, social y económico, y reformular las aportaciones de otros enfoques (Jiménez-Fontana, 2016; Sleurs, 2008; Breiting et al., 2005). Alcanzar una cultura que

cuestione el conocimiento, que ayude a pensar, a ser críticos con el mundo que nos rodea y apostar por una inteligencia colectiva (Rodríguez et al., 2014; Benayas y Marcén, 2019; SDSN, 2020).

Específicamente, las universidades son un escenario fundamental para este proceso social, siendo las que deben proporcionar respuestas a los problemas de la realidad (REDS, 2018; Martínez, 2018; Valderrama-Hernandez et al., 2020). Deben propiciar que las personas sean capaces de convertirse en agentes de cambio que llevan a la práctica modelos innovadores que integren desafíos sociales, económicos y ambientales (Albareda-Tiana et al., 2019; Escámez y López, 2019; Gómez-Jarabo et al., 2019).

La implementación de la Agenda 2030 y sus 17 ODS en el contexto universitario, requiere de un cambio en los modelos pedagógicos, metodologías y formación en competencias, que resulte clave para el desarrollo de una educación en sostenibilidad (Albareda-Tiana et al., 2019; CRUE, 2012; Brundiers y Wiek, 2013). Se trata de potenciar no solo el conocimiento en los ODS, sino una alfabetización crítica sobre ellos y la Agenda 2030 (Benayas y Marcén, 2019; González et al., 2015; SDSN, 2020).

Uno de los procesos que las universidades necesitan asumir es la “sostenibilización curricular” (Albareda-Tiana et al., 2019; Murga-Menoyo, 2015). La creación de un modelo formativo centrado en el alumno/a y su aprendizaje (crear “implementadores de los ODS”), que promueva la formación integral, el desarrollo de aprendizaje a lo largo de la vida y promover actividades de “aprendizaje transformador” que empleen la interdisciplinariedad, el aprendizaje basado en la acción y la participación de múltiples actores (Martínez, Sánchez y Navarro, 2012; Antúnez, 2017; SDSN, 2020; Miñano y García, 2020).

Para alcanzar dicha “sostenibilización curricular”, se hace necesario que se establezcan unas competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad comunes a todos los grados, con la intención de construir un enfoque educativo integrado (CRUE, 2012; UNESCO, 2017). Además, no solo es necesario redactar unas competencias que caminen hacia una sostenibilización curricular, sino tener la capacidad de trabajarlas y evaluarlas (Sleurs, 2008; Geli et al., 2004; Breiting et al., 2005). Es necesaria una transformación positiva de la educación que tenga alcance a la sociedad (Arbat et al., 2010; Cebrián y Junyent, 2014; Albareda-Tiana et al., 2019).

En el camino hacia esos nuevos modelos y cambios, necesitamos aprovechar el potencial de formación de las universidades para capacitar y proporcionar a toda la

comunidad universitaria los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible y que son articulados por la Agenda 2030 (Benayas y Marcén, 2019; Miñano y García, 2020; SDSN, 2020). A este proceso formativo, según la Red Española de Desarrollo Sostenible, se le denomina “educación para los ODS” (EODS). Las universidades ocupan una posición privilegiada en la puesta en marcha de estos procesos formativos (Miñano y García, 2020). Para que la EODS sea más efectiva, y contribuya también a transformar las universidades, son claves elementos transversales como: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, colaboración con agentes externos, alianzas entre universidades y estrategia institucional (Miñano y García, 2020).

La EODS es una actividad incipiente en las universidades españolas y de todo el mundo, pero ya nos encontramos casos inspiradores desde la docencia formal, y otros que involucran e inciden de forma relevante a sectores sociales (Miñano y García, 2020). Así, el objetivo de esta comunicación es describir el desarrollo y las características de una intervención, basada en la “sostenibilización curricular”, que se enmarca en una experiencia de innovación con un enfoque multidisciplinar y extracurricular que busca incidir en los procesos formativos competenciales de los estudiantes de los grados en Magisterio.

2. MATERIAL: PROCEDIMIENTO Y ASPECTOS ORGANIZATIVOS A CONSIDERAR

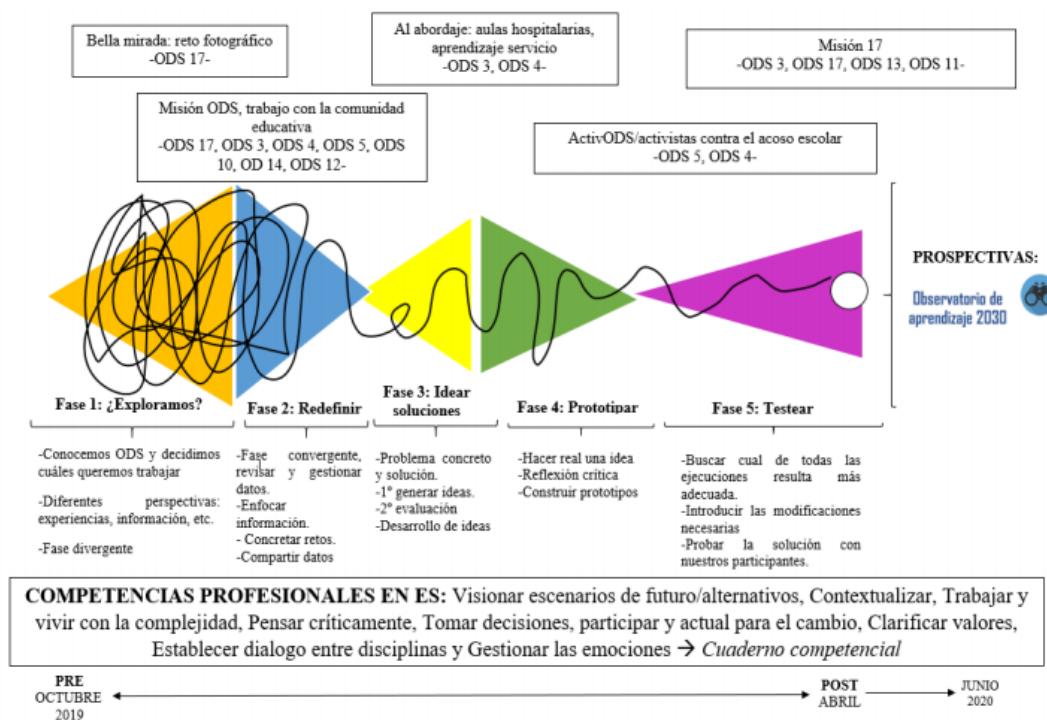
2.1. Diseño de la intervención y participantes

Esta intervención se diseñó y se llevó a cabo durante el curso escolar 2019-2020 (Figura 1), con estudiantes y profesores de Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria (Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza) y agentes externos de la ciudad de Zaragoza (España) (n=62). El alumnado universitario (n=32) pertenecían a segundo y cuarto curso. Por otro lado, el profesorado universitario participante (n=40) estaba constituido por 14 profesores Titulares de Universidad y/o Titulares de Escuela Universitaria (35%), 7 profesores Contratados Doctores (17,5%), 8 profesores Ayudantes Doctores (20%), 7 profesores Asociados (17,5%) y 4 profesores pertenecientes a otras figuras (10%). Por último, los agentes externos (n=10) los

conformaban maestros en activo y jubilados, responsables de servicios de la Universidad de Zaragoza (Unizar Saludable, Oficina Verde y gabinete de comunicación Unizar), y el equipo multidisciplinar de un aula hospitalaria infantojuvenil de Zaragoza.

Figura 1.

Diseño y desarrollo de la intervención “Dar un paso”



El programa se presentó a los estudiantes en una de las reuniones iniciales de curso, a partir de una pregunta desafiante: “¿Queréis utilizar vuestra matrícula para cambiar el mundo?”. Tras esta provocación inicial, se les explicó en qué iba a consistir la intervención. Al terminar la sesión los estudiantes que aceptaron el reto se apuntaron al mismo y firmaron su consentimiento. En cuanto al profesorado, el proyecto se presentó durante una reunión en la que asistían todos los coordinadores de las diferentes asignaturas del Grado de Primaria e Infantil. A partir de su interés y compromiso se realizó una segunda reunión más específica sobre el programa, para concretar aquellos profesores que participarían en la experiencia. Finalmente, los agentes externos comprometidos con la intervención fueron aquellos con los que la Facultad de Educación tenía una vinculación previa, debido a colaboraciones o proyectos comunes que ya estaban en marcha.

Las competencias profesionales en sostenibilidad (visionar escenarios de futuro/alternativos; contextualizar; trabajar y vivir con la complejidad; pensar críticamente; tomar decisiones, participar y actuar para el cambio; clarificar valores; establecer diálogo entre disciplinas y gestionar emociones) trabajadas y evaluadas en la experiencia suponen una serie de capacidades que debe desarrollar el/la docente en su ejercicio profesional (Cebrián y Junyent, 2014).

3. RESULTADOS: PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA “DAR UN PASO”

3.1. Características y retos del programa “Dar un paso”

Dar un paso es una intervención que se sitúa dentro de un proyecto de innovación estratégica de titulaciones que pretende seguir mejorando el proceso formativo del alumnado, alineando las competencias transversales de las titulaciones, con los ODS y la educación para la sostenibilidad de los futuros maestros/as. Un proyecto que ayuda al alumnado a entender el aprendizaje como un circuito multidireccional donde es necesario tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, etc., para favorecer una formación integral.

Desde el inicio del programa se tenía la intención de incorporar y desarrollar competencias y pedagogías de sostenibilidad de forma participativa. Para ello se creó un entorno de aprendizaje interactivo, a través de espacios de acción, donde los participantes co-crearon proyectos resolviendo un ODS particular vinculado a un reto concreto que se situaba en un contexto real. Además, es importante destacar que esta experiencia de innovación fue aprobada en la Comisión de Calidad de los Grados y valorada con créditos de suplemento al título europeo para los estudiantes participantes en la misma.

Dar un paso adoptó un enfoque multidisciplinar y extracurricular en la promoción de un entorno más favorable para el desarrollo de las competencias en sostenibilidad. Una característica clave fue basarnos en el aprendizaje basado en proyectos para que los participantes de la experiencia trabajaran juntos para co-diseñar proyectos o retos inspirados en algún ODS. La elección de dicha metodología activa se basó en la necesidad de proporcionar unos aprendizajes significativos para el alumnado, conseguir una mayor implicación, colaboración y favorecer el pensamiento crítico. Además, para estructurar el desarrollo programa, utilizamos la metodología de “design thinking”, organizando la

intervención en cinco fases, desde la exploración hasta la prueba de los retos ideados. Durante estas fases se destaca el rol de los profesores universitarios y los agentes educativos y sociales participantes en la experiencia. En cada una de las fases propuestas se estructuraron una serie de actividades que permitieron involucrarles, plantearse retos, buscar soluciones, reflexionar sobre lo que estaban haciendo, reflejar sus ideas y cómo las utilizaban, potenciando así un aprendizaje activo y transformador. Durante dos horas semanales, fuera del horario académico, se llevaron a cabo los espacios de acción y co-creación entre los participantes. Es importante destacar, que, según las fases, no solo se trabajaba en las dos horas semanales en la facultad, ya que los prototipos tenían que ponerse en marcha y probarse en los contextos donde se querían abordar los retos.

Otra característica fundamental de la experiencia de innovación fue la creación de un cuaderno competencial colectivo (para cada proyecto o reto), como recurso de aprendizaje para reflexionar, sensibilizar y desarrollar las competencias para la sostenibilidad de los estudiantes, y al mismo tiempo reflejar el trabajo de cada equipo a lo largo del programa. Con este cuaderno todos los participantes pudieron descubrir su potencial para mejorar el mundo y sentirse cada vez con más competencias para lograrlo con éxito. A través de diferentes tareas o rutinas de pensamiento que presentaba el cuaderno se operativizaron las competencias profesionales para la educación para la sostenibilidad, abordando acciones como: cuestionar e investigar, aclarar lo complejo, razonamiento o búsqueda de evidencias, comparar y conectar, explorar puntos de vista, observar y descubrir, etc.

Como se ha reflejado, la intervención se creó a partir de retos o proyectos co-diseñados y desarrollados por los estudiantes, profesorado y agentes externos a la Facultad de Educación, ofreciendo al alumnado una oportunidad para desarrollar sus competencias profesionales en sostenibilidad. Algunos de los retos pretendían formar y sensibilizar a toda la comunidad universitaria, y otros han sido estrategias que han involucrado y afectado de forma relevante a otros ámbitos educativos y sociales. Al mismo tiempo, los retos se trataban de iniciativas orientadas a la formación del alumnado universitario dentro del marco de las titulaciones de Grado de Magisterio en Primaria e Infantil.

Durante los siete meses del programa se desarrollaron cinco retos: 1) Misión ODS, 2) Misión 17, 3) Bella Mirada, 4) Al Abordaje, y 5) ActivODS contra el acoso escolar. La potencia transformadora de estos cinco retos o proyectos ha movido a nuestra

Facultad, a la educación, a la Universidad de Zaragoza, y ha tenido su repercusión en la sociedad. Porque los contextos donde se han abordado los retos han sido desde centros escolares, pueblos, aulas hospitalarias, la Facultad de Educación, de forma presencial y través de las redes sociales (Facebook e Instagram). Finalmente, es importante destacar que este proyecto continúa durante el curso 2020-2021, con una característica muy especial, lo hace de una forma más participativa, con más actores y agentes.

3.1.1 Misión ODS

Una misión que comenzó en la asignatura de 4º curso del grado de Educación Primaria (mención Educación Física), con el objetivo de fomentar el conocimiento y alfabetización de los ODS en los futuros maestros/as. Dichos estudiantes se aliaron con otros participantes del programa que les ayudaron a poner en marcha el reto (n=16).

Este reto consistió en crear una red de trabajo entre la Facultad de Educación y el CRA Bajo Gállego y los pueblos de Leciñena y Perdiguera (Zaragoza). Los estudiantes se trasladaron a los centros durante dos días y su objetivo era buscar agentes de cambio, personas comprometidas y con ganas de implicarse en el cumplimiento de los ODS. ¿Os gustaría tener un pasaporte 2030 para viajar hacia los ODS?

Durante la estancia en ambos centros educativos, los estudiantes promovieron principalmente el ODS4, ODS17, ODS3, ODS5, ODS10, ODS14 y ODS12, a través de talleres interactivos, juegos, simulaciones y vivencias que hacían a los alumnos protagonistas de la experiencia y los convertían en nuevos agentes de cambio preparados para recibir su pasaporte y continuar la misión en su contexto.

Tanto estudiantes como profesorado universitario y agentes externos continuaron con la misión hasta final de curso, colaborando en días especiales como el día de la Educación Física en la calle o a través del diseño de estrategias de promoción de actividad física y otros hábitos saludables durante la situación de alarma sanitaria.

3.1.2. Misión 17

Un reto capaz de construir la Agenda 2030 de la Facultad de Educación, dirigido hacia toda la comunidad universitaria y creado y desarrollado principalmente por 21 participantes (estudiantes, profesorado, maestros jubilados y responsables de Unizar Saludable y Oficina Verde).

Todos los “17” de cada mes las agendas de todos los participantes y la comunidad universitaria coincidían para realizar actividades, talleres, pausas activas, mensajes, fotos, vídeos, etc., todo ello dentro del horario académico. El objetivo principal era que la información, los conocimientos y las acciones llegarán al mayor número de personas. A través de la participación en este reto, se demostraba el compromiso global y el potencial de la Facultad de Educación como agente de cambio. Promoviendo, desde diciembre hasta junio, el ODS17, ODS3, ODS13 y ODS11.

3.1.3. Bella Mirada

Un reto fotográfico participativo, el cual pretendía generar cambios en las personas a través de la fotografía. Dirigido hacia toda la comunidad universitaria y la sociedad en general y creado por estudiantes, profesorado y el Gabinete de Comunicación de Unizar (n=6).

A partir de este reto se buscaba transmitir diferentes puntos de vista sobre la forma de abordar cada uno de nosotros (de forma individual y colectiva) los ODS. Con las imágenes se pretendía ofrecer un efecto transformador en aquellas personas con una sensibilidad especial hacia lo sostenible.

Para el desarrollo del reto se creó una cuenta de *Instagram* “Bella Mirada”, sobre la que se pretendía publicar fotos del programa “Dar un paso” y también otras imágenes que los participantes del reto pudieran aportar. La información se organizaría en columnas (foto, reflexión, conclusión). Y las fotos se colgarían de lunes a viernes, con la intención de que los seguidores aumentasen y se pudiesen ir planteando nuevos retos. Debido a la situación de la Covid-19 este reto tuvo que posponerse y se ha retomado al inicio de este nuevo curso.

3.1.4. Al Abordaje

La propuesta de este reto buscaba favorecer la inclusión de un alumnado (6 a 17 años) con sufrimiento emocional y una patología mental severa. A partir de las necesidades, el equipo multidisciplinar del aula hospitalaria lanzó a los participantes dos retos, relacionados principalmente con el ODS3 y el ODS4. Por un lado, desde el hospital infantojuvenil Parque Goya (Zaragoza) requerían potenciar en su alumnado la práctica de actividad física para mejorar su calidad de vida, introduciendo experiencias y

oportunidades formativas que acercasen a estos niños y adolescentes hacia un estilo de vida más activo y saludable. Por otro lado, se retó a los participantes a co-diseñar recursos o materiales didácticos, proyectos interdisciplinares, así como la introducción de metodologías activas para aprender a ser en un aula diferente. Los participantes y creadores de este reto fueron 26 estudiantes, profesorado y el equipo multidisciplinar del aula hospitalaria.

El reto comenzó en octubre de 2019, aunque adquirió una gran importancia en los últimos meses de curso, ya que a diferencia de otros proyectos que colaboraban con el aula hospitalaria, nuestro compromiso e implicación continuó, adaptándose a la situación de la alarma sanitaria y colaborando con el equipo multidisciplinar del hospital.

3.1.5. ActivODS contra el acoso escolar

Un reto, cuyo objetivo era dar la oportunidad a sus participantes y a todos los estudiantes de la Facultad de Educación, de desarrollar aprendizajes, habilidades y competencias para convertirse en activistas contra el acoso escolar. Este fue desarrollado por 8 estudiantes, profesores y un asesor de formación del Gobierno de Aragón. Y dirigido hacia la comunidad universitaria.

El reto se planteaba desde el diseño de un concurso, principalmente para los estudiantes, que les ofreciera la oportunidad de reflexionar, crear y compartir materiales que les permitiesen pensar, cambiar y evitar situaciones de malestar y sufrimiento. De esta forma, el concurso recogería el diseño de material educativo y buenas prácticas que centros educativos de Aragón ya estaban realizando. Con la intención de desarrollar el ODS4 y ODS5.

La planificación inicial del reto estaba planteada para llevarse a cabo en los últimos meses del curso escolar, pero debido a la situación de la Covid-19, no pudo desarrollarse.

4. DISCUSIÓN: ANÁLISIS DEL ALCANCE Y PROSPECTIVA DE LA EXPERIENCIA

El propósito e intención de la experiencia educativa, como destacan algunas guías (REDS, 2020), es crear nuevos enfoques y estrategias en el contexto universitario que puedan ir más allá de dicho ámbito. Planteamientos como el presentado en esta

experiencia buscan tener un impacto en la comunidad local y global; generar apoyo, colaboración y compromiso en el contexto en el que se desarrollen; formar y sensibilizar a toda la comunidad universitaria; así como aprovechar las experiencias de alianzas con otras universidades y otros actores para desarrollar iniciativas abiertas de educación para los ODS (Murga-Menoyo, 2015; Miñano y García, 2020; REDS, 2018; REDS, 2020).

Un reto ambicioso que busca desarrollar nuevas oportunidades formativas de aprendizaje transformador, basado en la multidisciplinariedad, el aprendizaje basado en la acción y un enfoque de diseño (*design thinking*) (REDS, 2020; SDSN, 2020; Miñano y García, 2020; Maher et al., 2018). Analizar y comprender situaciones complejas de maneras diferentes y creativas, a través de desafíos de co-creación y de compromiso colectivo dentro de la facultad y de la universidad, pueden ser particularmente importantes para ofrecer a los estudiantes (futuros maestros/as) oportunidades para desarrollar las competencias profesionales en sostenibilidad (Albareda-Tiana et al., 2019; SDSN, 2020).

Con la implantación y el desarrollo de los ODS y la Agenda 2030 se remarca la necesidad de que cada Facultad construya su propia Agenda 2030. Una propuesta como la que nosotros presentamos puede ayudar a ello, apostando por el compromiso y responsabilidad de futuros maestros/as, y potenciando una cultura de colaboración en acciones formativas extracurriculares y multidisciplinarias en educación para la sostenibilidad. Ahora bien, para alcanzar este objetivo son necesarias iniciativas y personas que impulsen la sostenibilidad en el contexto universitario y la sociedad (SDSN, 2020; Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, 2020). La intervención “Dar un paso” quiere ser un primer impulso para propiciar que la comunidad universitaria y sociedad esté formada por agentes de cambio.

De la misma forma, como destacan Benayas y Alba (2019), hay que reforzar la idea de que una educación sin acción, sin una implicación directa, y sin la intervención en la resolución de problemas y conflictos es una educación sin alma. No hay educación transformadora si no hay una educación que genera cambios sociales, ambientales y/o económicos. Además, en la formación de maestros queremos aprovechar este programa como una oportunidad para extender la formación y educación en los ODS a los centros de Educación Infantil y Primaria. Así, podremos generar más alianzas entre ellos, y sus planes de innovación podrían basarse en proyectos formativos compartidos y colaborativos (Benayas y Marcén, 2019).

5. CONCLUSIONES

La experiencia de innovación planteada ha proporcionado un avance en el conocimiento de la “sostenibilización curricular” en el contexto universitario, más concretamente en la formación inicial de maestros/as. El diseño y la oportunidad de una intervención flexible y retadora, en la Facultad de Educación, ha favorecido ampliar y seguir avanzando en los próximos cursos con este programa transformador, pero de una forma participativa, con más actores y agentes. Permitiendo el empoderamiento y la movilización de todos hacia la implementación de los ODS en la universidad, dotándoles de conocimiento y habilidades prácticas, a través de intervenciones como esta.

Implementar la Agenda 2030 y desarrollar los ODS en el ámbito universitario es un nuevo reto para docentes en general y aquellos que enseñan a futuros maestros/as. Los resultados de la intervención “Dar un paso” han sido posibles gracias al trabajo en equipo, el apoyo institucional, el compromiso de los estudiantes, y la motivación de todos los participantes para llevar a cabo todo el programa. Ahora en la facultad se habla más sobre los ODS, las competencias transversales y la educación para la sostenibilidad. Se han adquirido recursos, herramientas y estrategias para la mejora del proceso formativo. Por todo ello, es esencial seguir generando una cultura de colaboración y de sostenibilidad, y en esta importante tarea las universidades tenemos una responsabilidad y debemos ser protagonistas comprometidos. Orientemos toda nuestra capacidad e ilusión en crear oportunidades hacia este empeño.

REFERENCIAS

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M., y Fernández-Morilla, M. (2019). Holistic approaches to develop sustainability and research competencies in pre-service teacher training. *Sustainability*, 10, 3698.
- Antúnez, M. (2017). *Problemática del proceso de sostenibilización curricular en el contexto universitario español: la formación del profesorado como catalizador*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
- Arbat, E., Calabuig, T., Cabruja, T., Juandó, P., Llussà, R., Medir, R.M., y Vila, J. (2010). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior. N° 10*:

- Competencias transversales: sostenibilidad*. Programa de Apoyo a la Calidad Docente: Universidad de Girona. GI.471-2011
- Aznar, P., Ull, M.A., Piñero, A. y Martínez, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17 (1), 133-158.
- Benayas, J. y Marcén, C. (Coord.) (2019). *Hacia una educación para la sostenibilidad*. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Breiting, S., Mayer, M. y Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Science and Culture-ENSI.
- Brundiers, K. y Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 5, 1725–1746.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 29-49.
- CRUE. (2012). *Sustainability. Guidelines for the Inclusion of Sustainability in the Curriculum*.
http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Ingles_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Escámez, J. I. y López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49(1), 53-62.
- Geli, A.M., Junyent, M. y Sánchez, S. (eds.) (2004). *Acciones de Intervención y Balance Final del Proyecto de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Universitat de Girona Red ACES.
- Gómez-Jarabo, I., Saban, C., Sánchez, B., Barrigüete, M. y Saénz-Rico, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 2-14.
- González, E.J., Meira-Cartea, P.A. y Martínez-Fernández, C.N. (2015). Sustentabilidad y universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 175(3), 69-93.
- Jiménez-Fontana, R. (2016). *La Evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el Paradigma de la Complejidad* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.

- Maher, R., Maher, M., Mann, S., y McAlpine, C.A. (2018). Integrating design thinking with sustainability science: a research through design approach. *Sustainability Science*, 13, 1565-1587.
- Martínez, A.M., Sánchez, J.A.R. y Navarro, J.G.C. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 325-338.
- Martínez, M. (2018). La enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 53-68.
- Mayer, M. (2009). Escenarios y criterios para la evaluación de la calidad de la educación ambiental en las escuelas. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1894-1897.
- Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico. (2020). Plan de Acción de Educación Ambiental para la sostenibilidad en España 2020-2025 (PAEAS). <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/>
- Miñano, R., y García, M (eds). (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*. Madrid: Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- PNUMA. (2000). *Perspectivas del Medio Ambiente Mundial. Informe Geo 2000*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- REDS. (2018). Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Madrid: Red Española para el desarrollo sostenible (REDS). <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- REDS, (2020). *Cómo evaluar los ODS en las universidades*. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/04/Gui%CC%81a-COMO-EVALUAR-ODS-2020-AAFF.pdf>
- Rodríguez, F., Fernández-Arroyo, J. y Díaz, J. (2014). La hipótesis de transición como herramienta didáctica para la Educación Ambiental. *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 303-318.
- Sauvé, L. (1993). Education relative a l'environnement: representations et modes d'intervention. *Environnement et Société*, 5-10.

- SDSN. (2020). Accelerating Education for the SDGS in Universities: A guide for universities, colleges and tertiary and higher education institutions. Sustainable Development Solutions Network (SDSN). <https://reds-sdsn.es/accelerating-sdg-education>
- Sleurs, W. (ed.) (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes.* Comenius 2.1 Project 118277-CP-1-2004-BE-. <http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/>
- UNESCO (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S., y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XXI*, 23(1), 221-245.
- Vare, P. y Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.

CAPÍTULO 92

ANÁLISIS DE LA CONSTITUCIÓN CHILENA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE

Bernardita Haddad

1. INTRODUCCIÓN

El diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas son una parte fundamental del trabajo de un gobierno. Estas deben dar solución a problemas o necesidades de carácter social o público y no existirían sin la participación de la ciudadanía, que es la que manifiesta los problemas que deben abordar las políticas públicas.

En Chile, podemos ver durante el último año, un sinnúmero de movimientos sociales que demandan políticas de estado para mejorar la educación, la salud, las pensiones y la disminución de la desigualdad social. Desde ahí surge por la presión ejercida desde diferentes actores, un nuevo plebiscito para cambiar la Carta Magna que rige a Chile desde 1980. En el contexto de educación específicamente se observa la necesidad de avanzar en igualdad de oportunidades, para que la inclusión escolar sea una realidad. Un proceso de estructuración escolar inclusiva debe ser generador de cambios sociales, para ello debe considerar todo lo que significa el sistema escolar y para lograr aquello es necesario diseñar políticas públicas que aborden cada una de las necesidades presentadas, pero estas muchas veces se encuentran entorpecidas por los principios constitucionales que analizaremos a continuación.

2. MÉTODO

Esta investigación se basa en el paradigma socio-crítico que estudia la realidad apoyándose en la crítica social con un carácter auto-reflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por las necesidades de los grupos sociales a estudiar.

Se usa un modelo descriptivo para recolectar datos con el análisis de documentos a través del estudio de diferentes fuentes bibliográficas que han recopilado las diferentes

reformas a la educación durante las tres últimas décadas y junto a ellas un análisis de la Constitución chilena hecha en 1980 durante la dictadura.

2.1. La inclusión en Chile

En Chile ya desde hace unos años se comienza a escuchar el concepto de “Inclusión Escolar”, pero ¿qué es inclusión? La inclusión, según la UNESCO (2017) nos da a entender que “la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad” (p.12). Para ello se debe promover la participación activa en la sociedad.

La declaración de los Derechos Humanos de la ONU, 1948, estipula que “todas” las personas tienen derecho a la educación, pero en esa carta no se expresan clasificaciones de ningún tipo.

En el año 1989, UNICEF declara la Convención de los Derechos del Niño, en donde se establecen obligaciones familiares, políticas públicas y sociales para proteger y garantizar el respeto de los niños reconocidos como sujeto de derecho, y dentro de sus derechos fundamentales está la educación. Un año más tarde en 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables, a la discriminación y la exclusión (incluyó a niños/as, colectivos vulnerables, niños/as que realizan trabajos y personas en situación de calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrado en Salamanca, España, 1994, se reconoce el compromiso con la Educación para Todos, estableciendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños/as, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, para que puedan incluir a todos independientemente de sus diferencias o dificultades individuales. Es aquí donde el término de inclusión comenzó a gestarse para dar paso a diferentes políticas públicas que permitieran en varios países comenzar a gestar las mejoras en los sistemas educativos y las inversiones gubernamentales necesarias para lograr la inclusión en educación como proyecto social.

En Chile la ley General de educación (LGE) promulgada en el año 2009, establece en el artículo 4º que “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades

derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”.

Hoy Chile cuenta con una ley de inclusión escolar (ley n° 20.845) vigente desde el 2016, que establece el fin al lucro, en centros de educación básica y primaria, garantizando recursos económicos destinados exclusivamente para fines educativos, pone fin al copago que efectúan las familias en colegios subvencionados por el Estado, incrementando los recursos de la subvención escolar, y regula la admisión escolar, sin embargo no aborda características metodológicas, infraestructura, material ni capacitación entre otras necesidades.

En junio del 2002 se promulga el Decreto 99 de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Esta Convención en la que Chile participa, persigue que los Estados partes eliminen progresivamente toda forma de discriminación que vaya en contra de la dignidad, trato y ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad.

El 17 de septiembre de 2008 se promulga el decreto 201 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Mediante este Tratado internacional suscrito y ratificado por Chile, se reconocen los derechos de todo individuo en especial para las personas con discapacidad

Desde el punto de vista de la educación se deben estudiar estos tratados y convenciones internacionales para observar las reformas educacionales que el país ha realizado y debe realizar con el fin de generar un ambiente propicio de desarrollo del aprendizaje de personas con discapacidad, velar por su participación social como una sociedad inclusiva.

La inclusión para la práctica docente en Chile desde hace algunas décadas ha sido todo un desafío, la perspectiva de educación inclusiva ha dejado ver la complejidad que conlleva la transformación a una pedagogía inclusiva, considerando la diversidad de retos a los que los docentes se enfrentan. Durante los años 90 el Ministerio de Educación de Chile crea los programas PIE (Proyecto de Integración Escolar) que buscaban incorporar estudiantes con discapacidad a la educación formal.

Este programa, si bien tiene directa relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y constituye el marco jurídico más relevante para contribuir en la inclusión a nivel nacional, tiene carácter híbrido, pues convoca la lógica de los derechos humanos pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico. (López et al. 2014. P.256)

Los centros educativos hoy están llamados a ampliar la participación y el aprendizaje del estudiante, al tiempo que trabajan en eliminar las barreras instaladas que impiden el logro de una educación sin exclusiones.

Los profesores tienen hoy una tarea difícil considerando que las políticas educativas se transforman generando mayor exigencia a su labor y en donde no ha existido una comprensión y una preparación acerca de lo que constituye una buena práctica docente en materia de educación inclusiva.

La formación de profesores para una educación inclusiva en el contexto nacional ha mostrado diversas dificultades, hay estudios que han dejado ver las limitaciones de la formación inicial del profesorado para la inclusión. Al respecto, Tenorio (2011), encontró que la mayoría de los estudiantes de pedagogía indica no haber recibido formación en las temáticas de diversidad, integración escolar y necesidades educativas especiales, y expresan no sentirse preparados para la inclusión escolar, lo que atribuyen al excesivo foco de sus carreras en el saber disciplinar, en desmedro del saber pedagógico.

Esto nos lleva a darle importancia a la generación de instancias para el análisis e innovación de su propia práctica, incorporando enfoques centrados en el aprendizaje de todo el estudiantado, tales como el aprendizaje colaborativo o el diseño universal para el aprendizaje. Por último, se debe orientar el perfeccionamiento docente en competencias y estrategias necesarias con sello de profesor inclusivo.

2.2 Educación chilena.

El 18 de octubre del 2019 se comienza a presenciar en Chile un conjunto de manifestaciones llamado “estallido social”. Este fue iniciado por grupos de escolares en respuesta al alza de los precios en el valor del pasaje del metro, sin embargo el movimiento creció y fue tomando mucha fuerza, siendo apoyado por gran parte de la sociedad ya cansada de abusos. Fue así como con la presión social de diferentes gremios de trabajadores, estudiantes y políticos, se logra debatir y establecer un plebiscito después de 40 años para el cambio de constitución a través de una convención constituyente, aludiendo a que la mayoría de las desigualdades sociales están amparadas por la actual Constitución que fue creada en un contexto de dictadura durante 1980.

En este apartado analizaremos solo el derecho a la educación en la Constitución chilena, para comprender la relevancia que tiene este plebiscito y con ello entender por qué han sido los estudiantes, los que han alzado la voz en los movimientos sociales desde

el comienzo de la “revolución pingüina” (como fue llamado el movimiento) en el 2006 a la fecha consiguiendo cambios relevantes en políticas de estado como, la ley general de educación, promulgada en el 2009, ley 21091 de educación superior promulgada el 2018 que, entre otras cosas, otorga gratuidad al sector más vulnerable de la población.

Para contextualizar primero debemos conocer el sistema educacional chileno, el cual comprende tres tipos de centros educativos: subvencionados, municipalizados y privados. Durante los años 80 en plena y debido a la alta demanda de educación se da paso a la política de traspaso de la administración educacional pública estatal a las municipalidades. Las municipalidades son organismos públicos con personalidad jurídica propia y reciben aportes del Estado y los alcaldes pasan a ser los sostenedores de los centros educativos municipales de sus comunas delegando en ellos toda responsabilidad administrativa. Además, se abrió el sistema de subvención escolar para centros municipalizados y privados a través de un sistema de voucher en donde el

Estado paga un monto establecido por cada estudiante asistente a clases. Este sistema comienza a crear una gran desigualdad que afecta directamente a la calidad de la educación, ya que los centros educativos municipalizados no cuentan con aportes privados, y no pueden cobrar matrícula como los privados subvencionados. Así los centros educativos subvencionados pueden invertir más dinero para infraestructura, insumos y recursos humanos, se les permite lucrar con un cobro de mensualidad que se establece de acuerdo al mercado. Por otra parte si consideramos que el dinero entregado por el Estado depende de la asistencia de estudiantes a clases y vemos que hay comunas de sectores con distinta cantidad de habitantes y tamaño geográfico, hace que un centro educativo municipal de una comuna pequeña o rural con menos estudiantes reciba menos recursos para el aprendizaje, generando una desigualdad territorial. Estas desigualdades entre tipos de centros educativos se ven reflejadas directamente en la calidad de la educación ya que en estadísticas nacionales los estudiantes de colegios municipales obtienen puntajes más bajos en pruebas estandarizadas a nivel nacional. Por poner un ejemplo, de acuerdo a los datos publicados por el departamento de evaluación, medición y registro educacional durante 2019, sólo el 30% de los estudiantes de colegios municipales que hizo la prueba de selección universitaria a fines de 2018 quedó seleccionado en las carreras universitarias, al contrario 79% de los estudiantes que salieron de establecimientos privados que fueron admitidos,

En la actualidad se encuentra en marcha la ley de desmunicipalización de la educación promulgada el año 2017 y da paso hasta el 2021 para que los centros educativos municipales vuelvan a ser administrados por el Estado, además elimina la subvención para establecimientos particulares que no sean corporaciones, otorgando mayor equidad en la inversión de la educación pública, con el objetivo de otorgar una mayor relevancia y prestigio a nivel social. Puga (2011) revela en su estudio que “el proceso de municipalización de las escuelas públicas ha significado un desmedro de las oportunidades relativas de quienes acceden a éstas. Controlado el efecto en las posiciones ocupacionales que implica la transformación productiva del país y el desarrollo técnico en general, las personas que estudiaron en escuelas estatales obtienen sistemáticamente mejores resultados relativos que las personas que estudiaron en escuelas municipalizadas” (p.230).

2.3 La Educación en la Constitución chilena

Luego de conocer cómo funciona el sistema escolar chileno, ponemos énfasis en lo que dice nuestra actual Constitución en materia de educación y entendemos por qué se creó este modelo educacional.

Dentro de los derechos constitucionales de las personas declarados en el artículo 19 de la actual Constitución, párrafo 11 aparece la educación como:

-“La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”.

-“Los padres tienen el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (p.18).

Al analizar el texto, podemos ver que en ninguno de los párrafos expuestos alude al derecho del niño, niña y adolescente a la educación, no hace referencia a la educación como un derecho, sino más bien ambos párrafos declaran la “libertad” como centro de la educación. Pero libertad ¿para quién?, para los empresarios del área educativa y para los padres, relegando a segundo plano los derechos de los estudiantes. La Constitución entrega total responsabilidad a los padres de la educación de sus hijos y el Estado solo se hace responsable de darles las “condiciones” para que puedan educarlos. Por su lado le corresponde al Estado dar oportunidades para que todos puedan acceder a la educación. Entonces entendiendo la libertad de los padres a educar y la garantía de acceso que otorga el Estado, se traduce en la posibilidad de elegir un proyecto educativo que más le

acomode, sea este público o privado. Dejando la puerta abierta al lucro en la educación y la desigualdad en la calidad de la misma, entendiendo que los padres con más recursos podrán optar a una educación pagada con mejor calidad.

“Reafirmamos la necesidad de reconocer la educación como un derecho de todos y todas - niños, jóvenes y adultos – pero además la necesidad de ampliar la visión de tal derecho, junto con la visión de la propia educación. Se trata no sólo del derecho a la educación sino a otra educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy, un mundo que acrecienta la desigualdad social, desprecia la dignidad humana y depreda el medioambiente” (Torres. 2002, p.2).

No podemos olvidar que la educación es un derecho humano, debemos establecerlo en las políticas de estado de los países, para ello es fundamental que esté reconocido por la Constitución como madre de todas las leyes en Chile.

La Constitución, en cuanto a los niveles de educación, establece la obligatoriedad de estudios sólo en educación primaria, siendo el Estado el que garantice la gratuidad y el acceso a este nivel, sin embargo, en el resto de los niveles de educación, le corresponde al Estado solo fomentar el desarrollo de la educación, delegando en la comunidad contribuir al perfeccionamiento y desarrollo de la educación.

“La carta fundamental es clara al establecer cuáles son los niveles de educación obligatorios. Sin embargo, esa claridad desaparece cuando se trata de determinar cuáles son los niveles de enseñanza no obligatorios, respecto de los cuales, el estado no está obligado a financiar su gratuidad, sino sólo a fomentar la educación en esos niveles” (Flores. 2014, p.130).

Comentadas fueron las declaraciones dadas el 2011 por el actual presidente de la República Sebastián Piñera, en el marco de la inauguración la sede San Joaquín del Instituto Profesional Duoc-UC, en donde declaró que “la educación es un bien de consumo”, respaldando abiertamente el lucro en la educación. Es así que las instituciones de educación superior públicas y privadas han sido por años criticadas por los altos aranceles a sus carreras de grado y el acceso a las mismas, ya que deja fuera de toda posibilidad de estudios superiores a aquellos estudiantes de sectores vulnerables que han sido formados en escuelas públicas, que por lo demás siempre han mostrado bajos resultados en pruebas estandarizadas de acceso universitario y que no cuentan con recursos para costear sus carreras de grados.

Otro punto de controversia son las inconstitucionalidades declaradas cada vez que se presentan proyectos de ley que van en mejoras de la educación en Chile. Sólo en lo que va del año 2020 en el contexto de pandemia según información publicada por el diario chileno “La Tercera” el 23 de junio del 2020, se han rechazado 46 iniciativas por inconstitucionalidad. En el artículo 92 de la Constitución chilena, se establecen las funciones del Tribunal Constitucional en dónde una de ellas es “resolver las cuestiones sobre constitucionalidad que se susciten durante la tramitación de los proyectos de ley o de reforma constitucional y de los tratados sometidos a la aprobación del congreso” (p.49). Todos los proyectos de ley son revisados por el Tribunal Constitucional, para ver si la nueva norma respeta los principios declarados en la Constitución, si hay algún artículo que no respete los principios de la Carta Magna ya sea en su forma o en su contenido, este es declarado inconstitucional.

Para entender esto debemos conocer otros derechos declarados en la Constitución como el derecho a la propiedad y la igualdad ante la ley.

El mismo artículo 19, que describe los derechos de las personas, en los párrafos:

21° “Toda persona tiene derecho a desarrollar cualquier actividad económica que no sea contraria a la moral, al orden público o a la seguridad nacional, respetando las normas legales que la regulen”.

22° “La no discriminación arbitraria en el trato que deben dar el Estado y sus organismos en materia económica”.

23° “La libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes, excepto aquellos que la naturaleza ha hecho comunes a todos los hombres. Estos bienes son intocables como patrimonio, por lo tanto, todo hecho que vaya en desmedro de este patrimonio individual debe ser indemnizado por el Estado” (p.10).

“Nadie puede, en caso alguno, ser privado de su propiedad, del bien sobre que recae o de alguno de los atributos o facultades esenciales del dominio, sino en virtud de ley general o especial que autorice la expropiación por causa de utilidad pública o de interés nacional, calificada por el legislador. El expropiado podrá reclamar de la legalidad del acto expropiatorio ante los tribunales ordinarios y tendrá siempre derecho a indemnización por el daño patrimonial efectivamente causado, la que se fijará de común acuerdo o en sentencia dictada conforme a derecho por dichos tribunales” (Constitución política 1980, p.11).

Es por esta razón que muchos proyectos de mejoras a la educación son declarados inconstitucionales por afectar el patrimonio de las entidades privadas de educación.

Es así como la nueva ley de educación superior que fue aprobada su mayoría, sin embargo el artículo presentado nº63 que buscaba poner fin al lucro, fue declarado inconstitucional, el tribunal constitucional argumentó en este artículo en particular violaba el principio de propiedad e igualdad ante la ley, ya que restringiría el acceso y la libertad de asociación en el ámbito de la educación.

Este principio tan amplio de igualdad genera libertades tanto para privados y públicos y se puede usar dando diferentes interpretaciones, como en este caso en dónde primó la igualdad para los empresarios y no para el estudiante que se ve limitado en ejercer su derecho de acceso a la educación.

Analicemos este principio de “igualdad ante la ley” también declarado en el artículo 19 de la constitución chilena, párrafo 2. La igualdad ante la ley consiste en que el órgano que ejerce la jurisdicción debe tratar de manera igual a los iguales y de manera desigual a los desiguales. Este derecho protege y garantiza que ningún individuo o grupo de individuos sean privilegiados ni discriminados de manera arbitraria ante los ojos de la ley. Pero en la práctica esto tiene consecuencias negativas a la hora de no existir un criterio de por qué algo es tratado de manera igual o desigual. No se plantean restricciones acerca de las bases que puedan ofrecerse para justificar las desigualdades.

Por lo tanto se generan varias controversias a la hora de declarar inconstitucional o no un proyecto basado en este principio, ya que lo que es igualdad para unos, se convierte en desigualdad para otros.

Ahora bien es a partir de este derecho de igualdad ante la ley, que se desarrollan los principios jurídicos que tienen aplicación en la materia de leyes y decretos orientados a la inclusión social.

Hernández (2011) escribe en una columna del sitio web Fundación Nacional de Discapacitados (FND), “En Chile un niño o un joven con discapacidad ve muy difícil su acceso a la educación, un 50% no culmina su enseñanza básica” pues bien es verdad, ya que la mayoría de los centros educativos escolares y de estudios superiores no cuentan con la infraestructura ni la capacitación del personal para atender a niñas y niños con discapacidad. Desde que se puso fin a las escuelas especiales buscando la inclusión escolar, se han visto paradójicamente excluidos por falta de recursos en el sistema público y privado para que las niñas y niños y adolescentes puedan estudiar en la educación formal. Para Hernández, la actual normativa adolece de preparación y empuja a los niños con discapacidad a un fracaso de vida que no merecen. El cierre de las escuelas especiales,

la exclusión, discriminación y malos tratos que sufren en escuelas formales, es un acto en contra de los derechos de los niños. Es tiempo de cambiar el modelo y constitución de mercado, por un modelo más humano e integrativo.

3. RESULTADOS

1. La Constitución no manifiesta el derecho a la educación, este se traduce en libertad de elección y acceso a la misma.
2. Este análisis también demuestra que los derechos de propiedad se contraponen con los derechos colectivos de acceso a la educación superior.
3. Las personas con discapacidad están amparadas en la Constitución bajo el principio de igualdad ante la ley, pero no se ha avanzado en políticas para la inclusión escolar de este grupo de personas, las reformas presentadas han ido en desmedro de este colectivo.
4. El actual sistema de educación chilena muestra segregación y desigualdad social, no cumpliendo el principio de igualdad ante la ley que establece la Constitución del 1980.
5. Las políticas públicas más importantes para dar paso hacia una educación más inclusiva, incluyendo la posibilidad de una nueva Carta Magna se han realizados a través de la presión de los diferentes movimientos estudiantiles desde el año 2006 a la fecha.

4. DISCUSIÓN

En el sistema neoliberal que predomina en Chile, la educación se enmarca como un privilegio de las altas sociedades, y el modelo para la educación pública a través de los años ha perdido calidad, esto va en desmedro de aquellos que no tienen la opción de ingresar a un sistema privado. El Estado otorga garantías a sectores privados, por encima de los sectores públicos en materia de educación.

El colectivo de estudiantes con discapacidad en dónde no se encuentran considerados ampliamente los niños niñas y adolescentes con discapacidad física, es abordado a través de programas PIE (Proyecto de Integración Escolar) que lo que hacen es integrar al estudiante para luego volver a segregarlo por falta de profesionales, de infraestructura y de recursos.

El modelo educativo chileno muestra grandes brechas en la calidad de la educación entre centros educativos privados, subvencionados y municipales por falta de recursos.

Este modelo educativo genera mucha desigualdad social, haciendo que la inclusión escolar se vea entorpecida y con grandes carencias del sistema. Esto refleja que es necesario ampliar la cobertura de la ley de inclusión escolar, generando con ello recursos adecuados para nivelar el estándar académico entregado en los diferentes tipos de centros educativos, unificar desde el Ministerio el lenguaje educativo, las metodologías, la capacitación docente y la infraestructura de aquellos centros más vulnerables, para que todos incluyendo a estudiantes con discapacidad no vivan en la tan llamada desigualdad social.

Considerando las demandas sociales que han levantado los estudiantes a través de los años, los cambios de paradigmas que exigen la necesidad de Dignidad e Igualdad social, se comprende la necesidad de nuevas políticas de estado en materia de educación inclusiva comenzando por una nueva Carta Magna, que defina claramente la educación de todas y todos a lo largo de la vida como un derecho fundamental.

5. CONCLUSIONES

1. Realizar el análisis de la educación representada en la constitución chilena y el estudio de diferentes políticas educativas durante las últimas décadas, nos permite conocer parte de las razones ideológicas de la dictadura militar, de privatizar el sistema educacional chileno, transformándolo en un creciente mercado que, a través de los años, los distintos gobernantes democráticos no han podido terminar.
2. Se ha podido evidenciar que las políticas educativas no han podido acabar con un sistema educativo segregado que por muchos años ha generado desigualdad, y bajos logros de aprendizaje en nuestros estudiantes.
3. Se comprende la relevancia política de este nuevo plebiscito que buscaba crear una nueva constitución en donde la educación esté establecida como un derecho y no una libertad, permitiendo reformas profundas al sistema educativo chileno.
4. Se entienden que los diferentes movimientos sociales estudiantiles que desde el 2006 a la fecha se han levantado, han logrado cambios para que el sistema

educativo sea más inclusivo sin desigualdad, sin embargo, no ha sido suficiente por diversas trabas constitucionales.

REFERENCIAS

- Cardoso, R., y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1).
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>
- Carrasco, A., y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213577.pdf>
- Constitución política de la República de Chile. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de Octubre de 1980.
- Decreto 99. Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago 25 de Marzo de 2002.
- Flores, J.C. (2014). *Derecho a la Educación. Su contenido esencial en el Derecho chileno*. Centro de Estudios Constitucionales de Chile Universidad de Talca.
- Hernández, A. (2011). *Discapacidad y Educación = Exclusión*.
<http://www.fnd.cl/discapacidadyeducacionexclusion.html>
- Diario La Tercera (23 Junio del 2020). *El detalle de los 46 proyectos que están en el Congreso y que el gobierno considera inconstitucionales*. La Tercera.
<https://www.latercera.com/politica/noticia/el-detalle-de-los-46-proyectos-que-están-en-el-congreso-y-que-el-gobierno-considera-inconstitucionales/74F3YLTNE5FXTJEU3DH5R7MYNY/>
- Ley 20.845. Ley de inclusión Escolar. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago 20 de Mayo 2015.
- Ley 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago 17 de Agosto de 2009.
- López, V. et al. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.

- Naciones Unidas. (2008). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- OMS y Banco Mundial. (2011). *Resumen Informe Mundial de la Discapacidad*. OMS.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Pineda, R. (2000). Las potestades constitucionales del Gobierno y el Congreso Nacional en materia de gasto público. *Revista Chilena de Derecho*, 27(2), 373-395.
- Puga, I. (2016). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 213-232.
- SENADIS. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*.
<https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A, (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182.
<https://core.ac.uk/download/pdf/81648462.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www.unicef.org/convencion_2.pdf

CAPÍTULO 93

PROPUESTA DE ACTIVIDADES ENTORNO A LOS ODS: ACERCANDO LAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS A LOS MAESTROS EN ACTIVO

Beatriz Mazas Gil y Esther Cascarosa Salillas

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de muchos años los compañeros del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales a la que pertenecemos, han trabajado mano a mano con maestras de escuelas con el fin de implementar proyectos y actividades concretas para trabajar las ciencias con alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria. En estos proyectos, mayoritariamente se trabaja la indagación, la modelización y la argumentación en el aula. Los alumnos con los que se trabajaba han conseguido aprendizajes significativos a largo plazo (Gil Quílez, et ál., 2012; Gil-Quílez y Martínez Peña, 2013; Martínez-Peña y Gil-Quílez, 2014; Ambite, et ál., 2020). Dados estos resultados, desde la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza, nos invitaron a trabajar siguiendo esta metodología con docentes y centros educativos rurales, y en concreto hacerlo dentro del marco de los ODS.

Los motivos por los que es apropiado introducir la ciencia en las primeras etapas de la Educación parten de que los niños disfrutan observando y pensando sobre aspectos de la naturaleza; favorece las actitudes positivas hacia la misma; que el uso del lenguaje científico influye en el desarrollo de conceptos científicos, o bien, que una exposición temprana a los fenómenos favorece una mejor comprensión de los conceptos científicos que se estudiarán en un futuro (Eshach, 2006).

El objetivo principal de este trabajo es el diseño, implementación y análisis de diferentes actividades para trabajar a partir de las prácticas científicas descritas por Bagiela, Puig y Anaya, (2018), con maestros en activo en la etapa de Educación Infantil y Primaria en un contexto rural que incluya los objetivos de desarrollo sostenible. Concretamente, las acciones realizadas fueron las siguientes: 1) diseñar una secuencia de trabajo para plantear nuevas metodologías en cuanto al estudio de las ciencias, aplicado en un tema concreto, pero extrapolable a otros contenidos científicos, 2) trabajar la

modelización y la argumentación con los maestros interviniendo puntualmente en el aula a partir de un tema concreto: los animales, 3) proponer otras actividades para trabajar con la misma línea metodológica aplicando algunos de los objetivos de desarrollo sostenible.

2. MÉTODO

Pretendemos trabajar las prácticas científicas para generar conocimiento científico. En primer lugar, planteamos una actividad que llevamos a cabo con los maestros para que puedan replicarla con sus estudiantes en todos los centros del CRA, en la que utilizamos la modelización. Entendemos por *modelo* “la representación mental de un hecho real, fenómeno u objeto” (Justi, 2006). La creación de modelos en el aula permite a los docentes acceder a las ideas del alumnado sobre un tema concreto y conocer cómo evolucionan a través de la comunicación de sus modelos mentales (Mendonça y Justi, 2014). Las fases propuestas por Oliva (2019) se sintetizan en la figura 1:

Figura 1.

Fases de la modelización (Oliva, 2019)



Esta primera actividad consiste en trabajar con los maestros la modelización con el tema de los animales para que conozcan estas metodologías y puedan elegir ponerlas en práctica con sus estudiantes en otros temas de ciencias. Aprender a trabajar de esta manera las ciencias implica conseguir que los alumnos construyan modelos mentales robustos entorno a temas concretos. Estos modelos mentales les permitirán identificar fenómenos, emitir hipótesis, dar explicación fundamentada y generalizar conocimientos.

A continuación, en la segunda parte de la sesión se les presenta una propuesta de actividades relacionadas con la anterior, en la que se trabajarán los conceptos científicos necesarios para poder contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2.1. Participantes

Trabajamos con un total de 25 maestros de Educación Infantil y Primaria del CRA (Centro Rural Agrupado) “Luis Buñuel”, que engloba 7 localidades del entorno de Zaragoza (Bárdenas, El Bayo, Santa Anastasia, Sabinar, Valareña, Pinsoro y Rivas). El proyecto se llevó a cabo entre el 1^{er} y 2^o trimestre del curso 2019/20.

2.2. Diseño

En este Proyecto se proponen varias actividades relacionadas con los ODS. En primer lugar, se trabaja a partir de la modelización el personaje de Félix Rodríguez de la Fuente, un tema sobre el que los maestros presentaban interés a nivel del CRA, para incluirlo en su programación en todos los cursos, desde infantil hasta primaria.

En este sentido, planteamos una actividad para desarrollar por grupos con los maestros en el aula denominada “Los animales extraordinarios”. Se pidió a los maestros que pensarán en crear un animal inventado pero que pudiera ser real (evitando poderes y magia), valorando las características que tiene que tener para sobrevivir en un medio concreto: el desierto.

En ella tratamos las características de los animales, las del medio ambiente, la educación en valores (respeto por la naturaleza, bienestar animal...) y el desarrollo sostenible (agua, medio ambiente, energía, uso responsable de recursos...). Con el desarrollo de esta actividad contribuimos a la meta del objetivo 4 “Educación de Calidad” que dice así: *4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.*

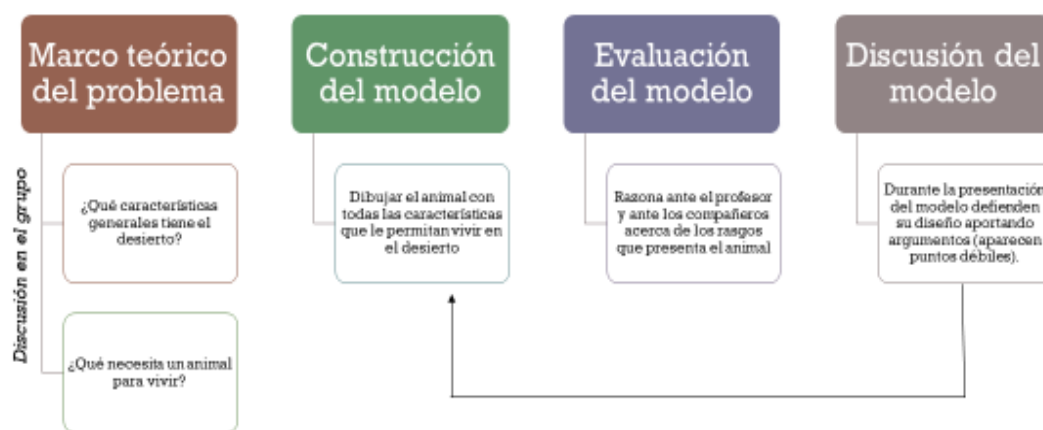
Una vez realizada esta actividad, se presentarán otras que podrán trabajar con sus estudiantes en el aula, para profundizar en los ODS trabajando con las metodologías expuestas.

2.2.1. Actividad inicial

El objetivo es trabajar el concepto de ser vivo como un sistema complejo, no como un conjunto de condiciones aisladas (así tratamos de estimular el pensamiento sistémico). Para ello necesitamos conocer cuál era el modelo inicial de ser vivo de los alumnos, poniendo de manifiesto la relación entre el animal y el medio en que viven. La secuencia de trabajo se recoge en la figura 2:

Figura 2.

Secuencia de trabajo de la actividad



Los maestros tenían que discutir en grupo las características del animal, del medio, y las necesidades que tiene para sobrevivir de manera justificada (decisiones conjuntas de grupo: nombre del animal, rasgos anatómicos, fisiológicos, etológicos...). Podían utilizar cualquier tipo de elemento informativo (internet, libros, artículos...) para documentarse y crear su animal. Después debían construir el modelo a partir de un dibujo que explicitaba todas las características que habían acordado, y por último debían presentarlo al resto de compañeros, que les planteaban preguntas sobre su viabilidad, mejoras, aportaciones (al haber estado trabajando en el mismo modelo, cada grupo habrá discutido sobre diferentes aspectos, que aflorarán en la discusión y comprometerán el modelo de los compañeros). Se trata de la evaluación y discusión sobre el modelo original, en el que se sugieren cambios para la mejora del modelo final (Gil-Quílez, de la Gándara, Dies, Martínez Peña, 2011).

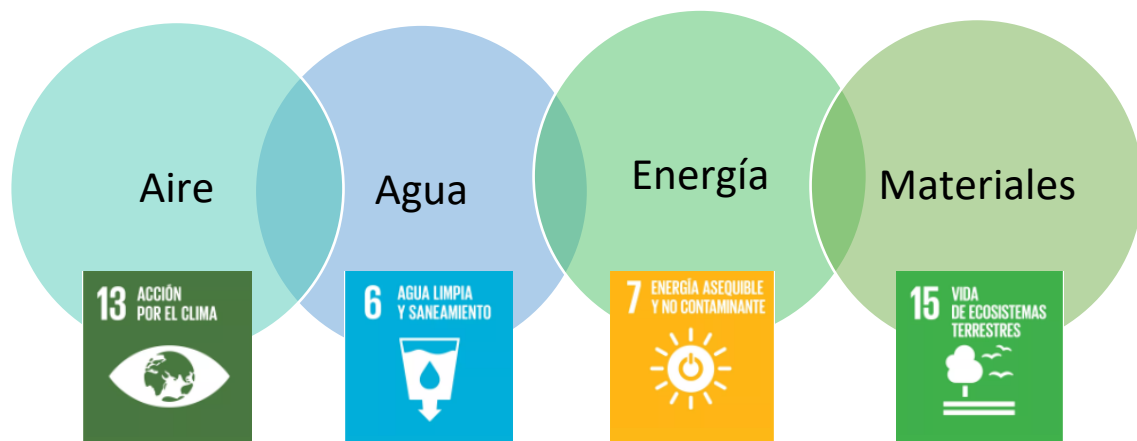
El reto para el guía de la actividad aparece al intentar promover la curiosidad para que los alumnos estén motivados para realizar la actividad fundamentando las respuestas a las preguntas planteadas.

2.2.2. Propuesta de actividades para trabajar los ODS

En concreto se proponen cuatro actividades (siguiendo con el respeto al medio ambiente que se incluye en el tema general sobre Félix Rodríguez de la Fuente) que engloban diferentes ODS (Figura 3).

Figura 3.

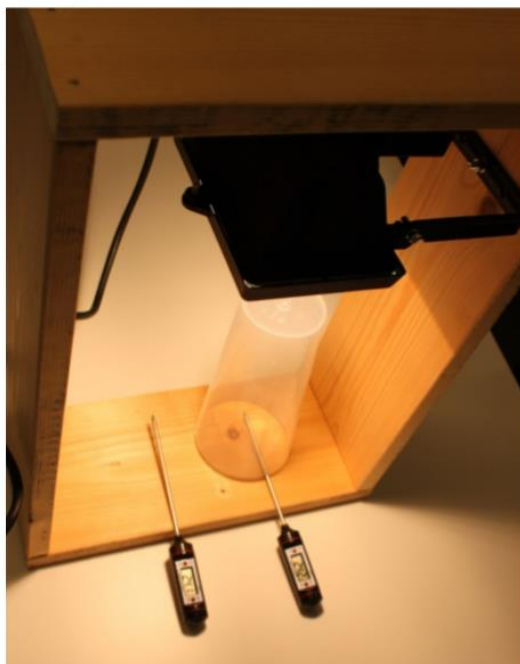
Esquema de las actividades planteadas en relación a los ODS



- a) En la actividad sobre el **aire** se propone que mediante un modelo simple (que consta de un vaso y dos termómetros) se simule la estructura de la Tierra con su atmósfera, tal y como se ilustra en la figura 4. Dos termómetros, uno ubicado debajo del vaso que se coloca boca abajo, se iluminan durante un cierto período de tiempo (definir). Esto ilustra los efectos de una atmósfera en un planeta.

Figura 4.

Ilustración del experimento que se realiza sobre el aire simulando el efecto invernadero.



De este modo, tras analizar e interpretar el resultado, relacionándolo con el efecto invernadero planetario, podemos introducir un debate en el aula sobre las causas y las consecuencias sobre el mismo, con el objetivo de contribuir con la meta 13.3 del ODS 13, denominado “acción por el clima”, en la que se *pretende mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.*

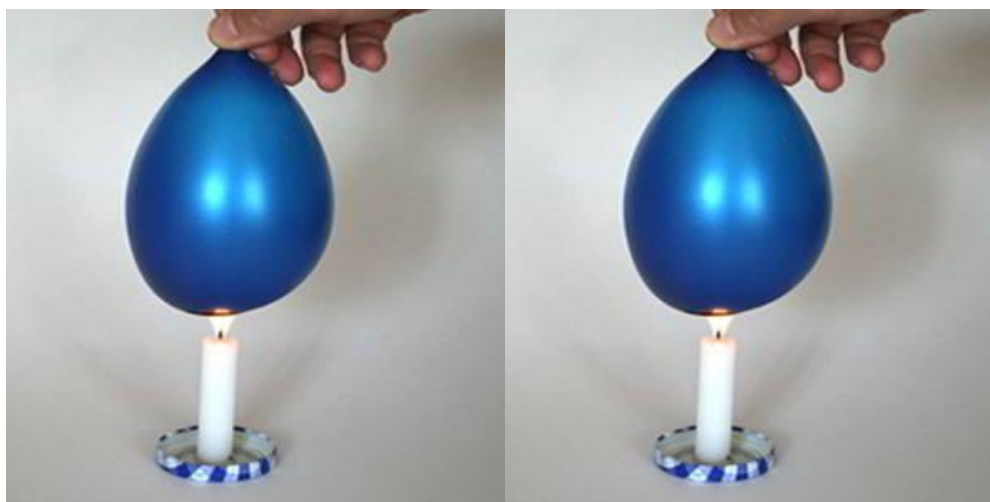
b) La siguiente actividad, sobre el **agua**, tiene que ver con el ODS nº6: “Agua limpia y saneamiento”. Se trata de calcular la huella hídrica de cada alumno⁴⁶, seleccionando las acciones cotidianas que realizan y percatándose de cuánta agua se necesita para producir cada uno de los alimentos que consumen. La reflexión sobre la pregunta *¿Es importante potabilizar para poder volver a usar el agua?*, nos acerca a la meta 6.3 que dice *De aquí a 2030, mejorar la calidad del agua reduciendo la contaminación, eliminando el vertimiento y minimizando la emisión de productos químicos y materiales peligrosos, reduciendo a la mitad el porcentaje de aguas residuales sin tratar y aumentando considerablemente el reciclado y la reutilización sin riesgos a nivel mundial*, sobre todo en esta última parte relacionada con la reutilización.

▪ ⁴⁶ <https://huelladeciudades.com/AppHHCali/main.html#calcu>
 ▪ <https://www.watercalculator.org/wfc2/esp/>

c) Sobre la **energía**, planteamos una actividad en la que también interviene el agua. Los alumnos deberán buscar una explicación al siguiente fenómeno con los globos (Figura 5):

Figura 5.

Ilustración del experimento que se realiza sobre la energía utilizando el modelo simple de globo lleno de agua y aire.



Globo con agua y aire

Globo solo con aire

Un globo lleno de aire explota de inmediato, mientras que el globo lleno de agua se puede colocar sobre una llama durante cualquier período de tiempo. Dado el mismo suministro de energía, el aire se calienta mucho más rápido que el agua. Por lo tanto, el aire alcanza temperaturas y presiones para permitir que el globo explote antes que el agua. El agua puede almacenar más calor por volumen que el aire. El experimento tiene que ver con la capacidad que tiene el agua de enfriarse o calentarse muy lentamente, y por tanto actúa como regulador térmico de la Tierra. Realizamos el experimento planteando casos similares para establecer relaciones:

Caso 1: Hervir agua en la vitrocerámica lleva cierto tiempo, pero si tu pones la mano enseguida te quemas, ¿qué diferencias hay en estos dos hechos?

Caso 2: Distintos tipos de materiales en los radiadores.

Los alumnos aprenderán que el agua puede almacenar grandes cantidades de calor muy rápidamente sin cambiar mucho sus propiedades. Sin embargo, el aire, como cualquier gas, se altera drásticamente. El experimento proporciona un enfoque directo y vívido de las propiedades de las capacidades de calor de diferentes sustancias. Al generalizar las observaciones y transferirlas a los procesos globales en la Tierra, los

alumnos comprenderán que los océanos pueden absorber el calor de manera más efectiva que la atmósfera, lo que ayuda a mitigar el calentamiento global.

En esta actividad estaremos trabajando el ODS nº7 *Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna*, y en concreto la meta 7.a *De aquí a 2030, aumentar la cooperación internacional para facilitar el acceso a la investigación y la tecnología relativas a la energía limpia, incluidas las fuentes renovables, la eficiencia energética y las tecnologías avanzadas y menos contaminantes de combustibles fósiles, y promover la inversión en infraestructura energética y tecnologías limpias*.

d) Finalmente, trabajamos los **materiales**. Se propone un caso para trabajar la argumentación.

Se presenta un problema en Pinsoro: *Resulta que se ha construido una nueva fábrica en el término municipal que está contaminando el aire y provocando algunos problemas respiratorios a los habitantes. La fábrica ha supuesto un gran desembolso y da mucho trabajo a las personas del pueblo, por lo que hay un gran dilema y se ha llamado a todos los vecinos implicados para que muestren su opinión*. En la figura 6 se explican los personajes, lo que tienen que defender (y argumentar) y las normas del juego para resolver el problema.

Figura 6.

Presentación del caso y de las normas para resolver el problema propuesto

¿CÓMO JUGAMOS?

- Organizar a los niños en grupos de expertos en cada tema y nombrar un portavoz
- Buscar información sobre su tema concreto o inventarse las cifras, pero tener datos concretos
 - Alcalde y concejales: dinero que aporta la fábrica, en qué se emplearía...
 - Trabajadores de la fábrica: argumentos para mantener la fábrica, salarios, tasa de empleo...
 - Asociación de vecinos: síntomas de enfermedades respiratorias producidas por la contaminación, efectos sobre los niños...
 - Técnicos: datos sobre los componentes del aire contaminado, efectos, comparación con otros ambientes, límites tolerables
 - Periodistas: información sobre los implicados, buscar a quién entrevistar, responsables, afectados, preguntas clave para comprometer al resto de los participantes en el debate.

El profesor actúa de moderador en este caso introduciendo nuevas situaciones como, por ejemplo: el alcalde cambia de punto de vista, porque su hijo de repente se pone enfermo, los analistas detectan que las sustancias emitidas son cancerígenas, los trabajadores de la fábrica son redistribuidos a otros puestos, se reubica la fábrica en un

lugar que no contamina al ser humano, solo a los animales de la zona, o la fábrica propone introducir unos filtros que depurarían la calidad del aire vertido...

El tema de reflexión último debe ser el medio ambiente. Colaboramos con conseguir las siguientes metas del ODS nº15 *“Vida de ecosistemas terrestres”*:

15.1 Para 2020, velar por la conservación, el restablecimiento y el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y los ecosistemas interiores de agua dulce y los servicios que proporcionan, en particular los bosques, los humedales, las montañas y las zonas áridas, en consonancia con las obligaciones contraídas en virtud de acuerdos internacionales

15.2 Para 2020, promover la gestión sostenible de todos los tipos de bosques, poner fin a la deforestación, recuperar los bosques degradados e incrementar la forestación y la reforestación a nivel mundial

15.3 Para 2030, luchar contra la desertificación, rehabilitar las tierras y los suelos degradados, incluidas las tierras afectadas por la desertificación, la sequía y las inundaciones, y procurar lograr un mundo con una degradación neutra del suelo

15.5 Adoptar medidas urgentes y significativas para reducir la degradación de los hábitats naturales, detener la pérdida de la diversidad biológica y, para 2020, proteger las especies amenazadas y evitar su extinción.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la actividad inicial que se recogieron tienen que ver con la exposición y la discusión de la actividad en gran grupo. En general los maestros crearon animales acordes a las características de los animales del desierto mezclando aquellas de unos y de otros que pudieran favorecer la supervivencia en el medio que se había planteado. De esta forma tuvieron que hacerse preguntas pensando en el animal, como, por ejemplo: ¿Qué comerá? ¿Cómo se reproduce? ¿Cómo se desplaza? ¿Cómo se protege del frío y del calor, siendo temperaturas extremas? ¿Cómo va a defenderse? Etc.

De esta manera conseguimos conocer sus modelos originales a partir de la reflexión sobre sus conocimientos previos y sobre lo que han buscado para completar lo que necesitaban (Gil-Quílez et al., 2011). También ayudará a los alumnos a contestar preguntas o resolver problemas, y serán conscientes de que su modelo puede ser mejorado.

También, se promulga el carácter social de la actividad, integrando el trabajo cooperativo, al comparar los resultados con los de otros equipos y al plantearse y responder preguntas sobre un tema de indagación.

Se presentan (Figura 7) algunos de los resultados de como trabajamos y los animales que diseñaron y expusieron los maestros en esta sesión.

Figura 7.

Maestros trabajando durante la sesión de animales extraordinarios



Los maestros entendieron la actividad, trabajaron de forma cooperativa, aportaron diferentes ideas de animales justificando cada una de las características y su funcionalidad para con el medio en el que vive el animal extraordinario. De entre las propuestas presentadas cabe señalar que en algunos de los grupos incluyeron capacidades fantásticas o superpoderes que permitían sobrevivir al animal en el desierto sin demasiados inconvenientes. Una vez comentado el objetivo de la actividad entendieron que de esta forma no se desarrolla el pensamiento científico, aunque aplaudimos su creatividad.

5. CONCLUSIONES

A través de esta actividad, los maestros experimentaron la modelización en el aula. En primer lugar, recorrieron a sus ideas previas, valorando cuales poner en juego en la actividad. Evaluaron la relación entre el tipo de medio en el que tenía que vivir el animal y las características físicas que debía tener. Necesitaron argumentar sus propuestas, no solo dentro de su grupo de trabajo, sino también a la hora de exponer sus decisiones. Y revisaron sus modelos con las aportaciones de sus compañeros.

Con respecto a la presentación del resto de actividades, aunque no las hemos realizado sí que las hemos analizado en profundidad, indicando en cada una de ellas los objetivos de desarrollo sostenible y los contenidos científicos que se trataban. Los maestros se mostraron muy agradecidos al proporcionarles directamente actividades plausibles en el aula y relacionadas con sus intereses y con su entorno, lo cual favorece que se trabajen de este modo, utilizando metodologías que desarrollan el pensamiento crítico como son la indagación, modelización y argumentación.

REFERENCIAS

- Ambite, M., Laborda, M., Gil-Quílez, M.J. y Martínez Peña, B. (2020). Fenómenos que motivan: construyendo ecosistemas en el aula de primaria. *Aula de innovación educativa*, 298, 21-25.
- Bargiela, I.M., Puig, B., y Blanco Anaya, P. (2018). Las prácticas científicas en infantil. Una aproximación al análisis del currículum y planes de formación del profesorado de Galicia. *Enseñanza de las ciencias*, 36(1), 7-23. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2311>
- Gil-Quílez, M.J., de la Gándara, M., Dies, M.E. y Martínez Peña, B. (2011). Animales extraordinarios: la construcción y uso de modelos en la Escuela Primaria. *Investigación en la escuela*, 74, 89-100.
- Gil-Quílez, M.J. y Martínez Peña, B. (2013). Conocer lo pequeño para comprender lo grande. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 73, 36-43
- Gil-Quílez, M.J., Martínez-Peña, B., De la Gándara, M., Ambite, M. y Laborda, M. (2012). *Journal of Life Sciences*, 6, 91-98.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de Ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 173-184.

- Martínez-Peña, B. y Gil-Quílez, M.J. (2014). El río: un tema cotidiano para el aula de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22(3), 257-266.
- Mendonça, P. C. C. y Justi, R. (2014). An instrument for analyzing arguments produced in modeling based chemistry lessons. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(2), 192-218. <https://doi.org/10.1002/tea.21133>
- Oliva, J.M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2648>

CAPÍTULO 94
APRENDAMOS A MIRAR.
ESTUDIO DE CASO DESDE UN AULA HOSPITALARIA.

Javier Rodríguez Velasco, María Elisa Antolín Martín y Vanesa Sainz López

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar, es necesario conocer qué es el cáncer, definido como un conjunto de afecciones que se identifican por el desarrollo de células anómalas, las cuales se multiplican, aumentan y se dispersan por el cuerpo de manera descontrolada, pudiendo alcanzar cualquier zona del mismo (Puente y De Velasco, 2019).

Entendemos por cáncer infantil estas afecciones cuando se dan en personas de entre 0-18 años, siendo sus pacientes niños y adolescentes. El aspecto genético es el que cobra mayor importancia. Del mismo modo, se ignoran las causas en la mayor parte de los casos de cáncer infantil (Domenech et al., 2009). Por ello, es importante destacar que, como afirma la doctora López-Ibor (2009):

Como punto de partida es importante considerar que nuestro enfermo es ante todo un niño. Integrar la enfermedad en su vida normal y la de su familia es la forma de dar continuidad a una vida en la que irrumpe un diagnóstico de cáncer (p. 281).

Encontramos un conjunto de fases que debemos considerar durante el proceso de la enfermedad (Bengoechea y Moreira, 2013):

1. Diagnóstico: es un periodo muy significativo, en el que la persona y su familia se enfrentan a sentimientos muy intensos. La entrevista con el médico cobra un valor esencial. Se busca transmitir: información sobre el diagnóstico, el tratamiento y objetivos del mismo; y la causalidad, recalcándoles que ellos no son los culpables. Del mismo modo, se les muestra que contarán con el apoyo necesario (Mack y Grier, 2004).

2. Inicio del tratamiento: supone un periodo de adaptación. Todo el equipo que forma la Unidad de Oncología se vuelca para facilitar la efectividad del tratamiento.

3. Etapas de mantenimiento: permanecen con el tratamiento indicado. El objetivo fundamental es que recobren la máxima normalidad en su día a día.

4. Fin de tratamiento: alegría para la familia y todo el equipo porque el proceso ha concluido exitosamente. Además, este momento ayuda a otras personas que comienzan.

5. Supervivencia a largo plazo: es necesario un seguimiento hasta la adultez, para controlar los posibles efectos secundarios a largo plazo y para canalizar otras dificultades.

6. Recaída: es posible la aparición de recaídas, para las cuales será necesario la aplicación de diferentes tratamientos orientados a su curación o a su estabilización.

7. Muerte: la curación de una persona en ocasiones resulta imposible. A pesar de conocer el diagnóstico de una enfermedad incurable, el equipo se debe volcar desde el inicio por curar al niño. La muerte no es repentina, por lo que facilita la preparación del duelo.

Las circunstancias particulares y clínicas, así como los diferentes tratamientos que deben afrontar los niños y adolescentes con cáncer, provocan en ellos cierta vulnerabilidad para desarrollar dificultades significativas a nivel emocional y social, pudiendo afectar directamente a su calidad de vida (Méndez Venegas, 2005).

La enfermedad influye en la estabilidad emocional, tanto del niño como de los familiares. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, aunque esta se vea alterada por una situación complicada, no siempre tiene que ser de manera negativa. Fomentar una actitud positiva puede facilitar la protección de nuestra salud a nivel general (Simon, 2020). “Cada familia aporta un significado único y específico de la experiencia y debemos potenciar sus valores actitudinales” (Velasco et al., 2019, p. 245).

Los niños y adolescentes deben ser tratados en una Unidad de Oncología Pediátrica, “un equipo multidisciplinar que trabaja colocando al enfermo en el centro para atender a sus necesidades médicas, psicológicas, sociales y espirituales” (López-Ibor, 2009, p. 281).

Esta se centra totalmente en el niño. Su principal objetivo es curarle y que “llegue a ser un adulto sano desde un punto de vista integral” (Bengoechea y Moreira, 2013, p. 171). Buscan adaptarse al niño en lo que necesite (Velasco *et al.*, 2019). Asimismo, apuestan por la formación continua, tanto a nivel curricular como personal (López-Ibor y Bengoechea, 2018).

Podemos definir las Aulas Hospitalarias como medios educativos integrados en un hospital para ocuparse de los niños y adolescentes ingresados en un centro hospitalario por periodos extensos o breves de tiempo (Cabezas Gallardo, 2008).

El Aula Hospitalaria en la que nos vamos a centrar en este estudio “trabaja en la educación de niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de cáncer; apuesta por la no interrupción de su vida escolar en su aspecto académico y, cuando es posible, social.” (Fierros et al., 2020, p. 2). Su principal objetivo es “integrar la enfermedad en la vida normal del niño”, y por eso les preparan desde el primer día para su vuelta al colegio de referencia (Fierros *et al.*, 2020, p.5).

Bengoechea y Moreira (2013), apuntan la necesidad de “acercarnos a la realidad diaria que experimenta el niño, dándole la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades y tratando que la enfermedad no sea un paréntesis en la vida del niño” (p. 177).

Además, en esta Unidad de Oncología y Hematología Pediátrica se da mucha importancia a la Educación Infantil, considerándola una etapa básica y crucial para el desarrollo evolutivo del niño. Es esencial ya que, en este momento, es posible influir en el desarrollo de la personalidad (Cabello Salguero, 2011).

Como afirma Campos (2010), recordamos que:

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano. En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores [...] y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensoperceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida. (p. 7)

Por otro lado, es esencial la labor del maestro de llegar a cada uno de sus alumnos. Pero no podremos conseguirlo si no aprendemos a mirar a las personas que tenemos delante, preguntándonos cada día cómo están o qué necesitan, en cualquiera de sus dimensiones. Por ello, siguiendo el espíritu de trabajo de este Aula Hospitalaria, este tipo de situaciones “exige que olvidemos al enfermo y veamos al ser humano” (Caballero Soto, 2007, p.158).

Dentro de la importancia de aprender a mirar, destacamos la necesidad de prestar atención a los posibles problemas que podamos observar en nuestros alumnos, desde las edades más tempranas, puesto que, como afirman Medina Alva *et al.* (2015):

Una detección precoz de signos de alarma que señalen alteraciones en detrimento de su evolución normal, tienen repercusión crucial para lograr el máximo potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano y de la sociedad en su conjunto. (p. 565)

Encontramos dificultades emocionales y conductuales en la niñez, cuyo descubrimiento temprano permitirá desarrollar la intervención oportuna, y con ella una

disminución e incluso la desaparición del problema (Garaigordobil y Maganto, 2013). Al conseguir esto, la estabilidad y la calidad de vida, tanto de la persona como de la familia, mejorarán.

En esta Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica se preocupan por el completo bienestar del niño y su familia, prestando mucha atención a posibles alteraciones del desarrollo. Surge la complicación al comunicar a la familia algún tipo de problema personal o social en el niño, puesto que deben añadir una dificultad más a la situación tan grave en la que se encuentran. Por ello, es necesaria la coordinación de todo el equipo para identificar cuál es el momento más oportuno para transmitir la noticia.

Como hemos mencionado anteriormente, los primeros años son cruciales para el desarrollo evolutivo de la persona, y en este debemos considerar diferentes aspectos:

El apego: vínculo que se forma entre un niño y sus figuras de referencia, surgido por el cuidado, afecto, cercanía y conexión entre ambas. Asimismo, como afirman González y Paredes (2017), conlleva “un componente emocional, que se resume en sentimientos de seguridad” (p. 3), satisfaciendo así una de las necesidades básicas del individuo. Destacamos 4 tipos de apego: seguro, inseguro evitativo, inseguro ambivalente y desorganizado. Estos derivarán en diferentes modelos de personalidad y patrones de conducta, llegando a encontrar casos de “trastornos del apego” (Galán Rodríguez, 2010).

La personalidad: Allport (citado en Vera Ramos, 2019), define la personalidad como “la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (p. 20). De esta manera, tenemos capacidad para formar la personalidad. (Florez et al., 2005). Destacamos la influencia del entorno y la predisposición de la persona (Avia, 2020). Del mismo modo, supone la “identidad asumida por la persona” (Florez-Alarcon et al., 2005, p. 64).

El desarrollo integral: la persona es un conjunto, y por ello, los docentes deben tener en cuenta todas sus dimensiones, otorgándoles la importancia que merecen. Para este desarrollo es necesaria la participación de la familia, ya que es en este entorno y con estas personas con las que el niño va a ir adquiriendo una serie de patrones de comportamiento, virtudes, normas y formas de ver la vida que le marcarán en la adultez (González Ospina y Paredes Nuñez, 2017). El papel de la escuela también es fundamental para estimular la inteligencia emocional del niño. Esta promueve el bienestar de las personas y “se propone optimizar el desarrollo humano, [...] el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida” (Bisquerra Alzina, 2005, p. 97).

Finalmente, destacaremos la importancia de trabajar las habilidades sociales y la autoestima para que el desarrollo de la persona sea pleno y efectivo. Gardner (citado en López Cassà, 2005), plantea la teoría de las inteligencias múltiples, en la que defiende la existencia de diversas capacidades, de las que destaca la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Asimismo, Pérez Juste (2015), hace referencia a la importancia del otro, que nos ayuda a completarnos y alcanzar nuestra plenitud: “Crezco, en definitiva, junto al otro, con el otro, por y para el otro” (p. 398). Por otro lado, el valor de la autoestima es muy llamativo, ya que, como dice Perpiñán (2013), “el niño necesita sentirse valorado, querido y aceptado para construir su autoconcepto y su autoestima. Por eso es básico el desarrollo de la salud emocional en la educación de los más pequeños” (p. 24).

Tras conocer el contexto y los aspectos fundamentales a considerar en el desarrollo y formación de las personas, pasaremos a exponer el caso de una niña de 5 años que forma parte del alumnado de un Aula Hospitalaria que se encuentra integrada en una Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

En la presente investigación, se ha realizado un estudio de caso, profundizando en la realidad de una alumna que pertenece a un aula hospitalaria de la Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica, para encontrar explicaciones a su comportamiento y advertir las áreas de mejora en las que necesita trabajar. Al no abordar la parte de intervención en este estudio, se puede encuadrar como diseño no experimental o ex post facto de tipo descriptivo, utilizando un enfoque metodológico mixto que combina estrategias cualitativas y cuantitativas.

2.2. Participantes

La persona que se va a evaluar en este estudio es una niña de 5 años de Educación Infantil que pertenece al alumnado de un Aula Hospitalaria que se encuentra integrada en una Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica. Dentro del contexto familiar, destacamos que es hija única y que sus abuelos ocupan un lugar fundamental. Para la recogida de información se ha precisado de la colaboración de siete personas: la propia

niña; su padre y su madre; y cuatro profesionales, de los cuales distinguimos dos maestros, una psicóloga y una psicopedagoga. Todos coinciden en el contexto del Aula Hospitalaria donde acude la niña.

2.3. Técnicas e instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido: el test SENA (Sistema de Evaluación de niños y adolescentes), que va dirigido a detectar problemas emocionales y de conducta (interiorizados, exteriorizados y específicos) y se divide por categorías representando los resultados en gráficas; el test de la Figura Humana y de la familia, que es una prueba proyectiva; y las entrevistas a los profesionales que trabajan con la niña, de las cuales, hemos dividido las respuestas en cuatro bloques: características de la niña, tipo de relaciones, familia e intervención y evolución hasta ahora.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Después de observar aspectos llamativos en el comportamiento de esta niña, los profesionales del centro realizaron una entrevista a los padres. Posteriormente, administraron el test SENA a los padres y al tutor de la alumna, y el test de la figura humana y la familia a la niña. Los datos recogidos en estas pruebas han sido analizados y contrastados con las respuestas que han sido proporcionadas en las entrevistas realizadas a los profesionales.

El análisis de los datos se basa en los resultados obtenidos en los tests y su contrastación a través de las entrevistas realizadas. En primer lugar, se describe la interpretación del test de la figura humana y la familia realizados por la niña. Posteriormente, se analizan los informes del test SENA efectuados por los padres y el tutor de la alumna. A continuación, se describen los resultados de las entrevistas, y finalmente, se realiza una conclusión contrastando los resultados y relacionando todas estas herramientas.

3. RESULTADOS

Examinaremos los resultados comenzando con la descripción del **test de la figura humana y la familia**. En esta prueba proyectiva, la psicóloga pidió dibujar a la alumna: una niña, un niño y una familia.

Dibujo de la niña: dibuja a una niña sola, una mancha rosa, hace unas rayitas y un “triángulo” a lo lejos. Al preguntarle la psicóloga, la niña explica que el triángulo es un volcán y lo otro es lava que va a arrasar a la niña.

Dibujo del niño: dibuja un niño solo y al lado un círculo. Comparando ambos dibujos podemos apreciar que son muy diferentes, llamando nuestra atención y pudiendo revelar un problema personal.

Dibujo de la familia: La niña hace rayajos y no dibuja a nadie. Únicamente, a un lado, pinta un monigote. Cuando la psicóloga le pregunta, responde que es su abuelo materno. La familia ausente en el dibujo indica que algo sucede respecto a las relaciones de la niña con su familia y figuras de referencia. Además, se le pide que diga qué personas de su familia están cerca suyo. Al ver que no sale de ella, la profesional le pregunta por sus padres. La niña le contesta: “lejos”.

En cuanto a los datos obtenidos en el **test SENA**, pasaremos a describirlos atendiendo a las diferentes categorías.

Escala de control: muestra que es fiable.

Índices globales: los índices del tutor se muestran muy elevados y, a diferencia de sus padres, asegura que la niña carece de recursos personales. Cabe destacar que todos coinciden con la máxima puntuación en el índice de problemas conductuales; siendo la menor la que hace referencia a los problemas emocionales, lo cual puede deberse a la corta edad de la niña que solo tiene 5 años.

Escala de problemas, se dividen en:

- Interiorizados: los progenitores, mantienen los índices por debajo de la media. En las respuestas del tutor nos llama la atención la importancia que le da a la depresión.
- Exteriorizados: la gráfica del profesor muestra índices muy altos. La madre también se encuentra por encima de la media, a diferencia de los del padre que se encuentran muy centrados. Es considerable la puntuación en cuanto a la conducta desafiante, que el profesor marca con un valor alto. Del mismo modo, destaca el ítem de la agresión.

- Otros: la madre y el tutor perciben un comportamiento inusual. El padre por su parte, muestra índices por debajo de la media.

Escalas de vulnerabilidades: la madre observa problemas de regulación emocional y dificultades de apego. El tutor coincide destacando además el aislamiento.

Escalas de recursos personales: los resultados de los progenitores son muy similares y no coinciden con los del tutor que advierte problemas de integración y competencia emocional e inteligencia emocional.

Ítems críticos: el padre no ha señalado ninguno de ellos. Esto es diferente en los resultados de la madre y el tutor. Ambos coinciden en dos puntos: intimidada a otros y se balancea rítmicamente sobre sí misma sin razón aparente. Respecto a la madre, apunta problemas más dirigidos a la conducta, ya sea hacia ella misma o hacia los demás; mientras que el profesor se centra en problemas de relación y aislamiento.

Finalmente, analizaremos las **entrevistas realizadas a los profesionales**, divididas en cuatro grandes bloques según el tema que se aborda en las mismas.

Primer bloque - características de la niña. Los profesionales la definen como una niña muy inteligente y que disfruta mucho aprendiendo. Señalan que a nivel socio-afectivo muestra muchas carencias, y se relaciona con otras personas de manera inadecuada, provocando rechazo. Encontramos también un carácter impulsivo y extravagante. Destacamos la búsqueda de protagonismo y su habilidad hacia la música. Se deben reforzar aspectos como los vínculos seguros, espacios de confianza y normas.

Segundo bloque - tipo de relaciones con otras personas. Con sus iguales no mantiene un vínculo y estos tienden a alejarse de ella. Los profesionales observan discusiones por el liderazgo del grupo y que sola con otro niño o niña su actitud es más positiva.

Con los adultos, su actitud es provocadora y retadora. Intenta buscar cariño, pero sin los recursos adecuados, lo cual puede provocar entre ambos un distanciamiento. Es una niña muy independiente. Estos especialistas aseguran que son figuras de referencia para ella, con la que actúan con una mezcla entre autoridad y afecto.

Tercer bloque - la familia de esta niña. Es hija única. La familia no tiene una gran red de apoyos. Los abuelos maternos les ayudan llegando a invadir en algunos momentos el rol materno. A los padres les cuesta poner límites y la niña tiene mucha autoridad. Además, observan en ellos miedo ante toda la situación. Los profesionales que han

trabajado con esta familia han observado un cambio importante en la actitud de los padres desde su llegada al hospital, siendo este muy positivo en cuanto a la relación con su hija.

Cuarto bloque – la intervención con la niña y su evolución hasta ahora. Los especialistas destacan la importancia de la detección precoz de posibles problemas y la realización de una intervención teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra la familia. Por ello, con todo el equipo que forma la unidad, se determina cuál es el mejor momento para hablar con la familia y atender sus necesidades en este aspecto. El objetivo de estos profesionales es que la niña se desarrolle plenamente en todas sus dimensiones, apostando por la adulta que puede llegar a ser y evitando que la enfermedad se convierta en un paréntesis en sus vidas o les evite conocerla como ser humano. Inciden mucho en la parte personal, la relación con los demás y el respeto a las normas. La refuerzan positivamente e intentan mostrarle siempre cariño y confianza. Los profesionales han observado mejoría, sin embargo, todos consideran necesaria una intervención específica.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo, ha sido conocer las carencias y dificultades que muestra esta niña a nivel personal y social, puesto que observamos previamente que esto estaba influyendo en su persona y en sus relaciones con iguales y adultos, incluida su familia.

Para ello, se han realizado pruebas a esta alumna y a sus padres (test de la figura humana y de la familia, y test SENA); así como entrevistas a la familia y a los profesionales que trabajan con ella. Los resultados obtenidos nos muestran que la niña carece de competencias personales, sociales y emocionales.

Su forma de relación provoca rechazo y, por lo tanto, aislamiento. Sus relaciones familiares dejan ver un problema de vínculo, así como comportamientos autoritarios y distantes.

En cuanto a su familia, en primer lugar, destaca la importancia que le da a los abuelos maternos, lo cual se refleja claramente en el dibujo de la familia realizado por la niña. Por otro lado, llama la atención el bajo grado de consciencia de los padres en cuanto a las dificultades y conductas de su hija. Esto queda reflejado en el test SENA, en el que se aprecia una clara diferencia entre las gráficas de los progenitores (más centradas) y el tutor (índices más desiguales y llamativos), que resalta claramente las áreas que la niña necesita trabajar.

Refiriéndonos a la evolución observada desde su llegada al hospital, todos los profesionales muestran su satisfacción por el progreso tan positivo que están mostrando. Se debe al equipo multidisciplinar y a la colaboración de la familia. La Unidad ha supuesto para ellos una gran ayuda, tanto a nivel médico como personal, gracias a que los grandes profesionales que en ella se encuentran trabajan por y para el niño.

Todos los especialistas entrevistados subrayan la necesidad de un programa de intervención específico para esta niña, que ayude a atender sus necesidades en todos los niveles, logrando su desarrollo integral y evitando conflictos futuros más difíciles de solucionar, puesto que continúa mostrando dificultades significativas, tanto a nivel personal como relacional.

Después de realizar esta investigación nos reafirmamos en la importancia de otorgar herramientas a los niños desde pequeños, que les permitan desarrollarse de manera satisfactoria en todos los ámbitos, así como la gran repercusión de un diagnóstico precoz que evite complicaciones futuras más graves y mejore la calidad de vida. Además, los resultados muestran que una correcta intervención ayuda a mejorar sus habilidades y reforzar sus carencias.

Es muy bonito darse cuenta de que, si nos preocupamos realmente por conocer a las personas, podemos ayudarlas a mejorar su calidad de vida, acompañándolas en su crecimiento y desarrollo personal.

Así mismo, resaltamos la forma de trabajar del equipo multidisciplinar de esta Unidad de Hematología y Oncología Pediátrica, en donde cada uno de sus profesionales se vuelcan totalmente en el niño y su familia, buscando su bienestar físico, psíquico, social y espiritual. Del mismo modo, nos gustaría destacar un aspecto que estos expertos manifiestan en su día a día, y que consideramos fundamental en el ámbito educativo: aprender a mirar. Ver y trabajar en el ahora, pero apostando y confiando en lo que la persona puede llegar a ser y hacer en un futuro.

REFERENCIAS

- Avia, M. D. (2020). José Luis Pinillos y la Psicología de la Personalidad: Paradojas productivas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(1), 48 – 64.
- Bengoechea Menéndez, C., y Moreira Sánchez, C. (2013). Un camino de posibilidades. Experiencias artísticas en una unidad de oncología pediátrica.

- Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 169 - 190.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95 -114.
- Caballero Soto, S. A. (2007). El Aula Hospitalaria un camino a la Educación Inclusiva. *Investigación Educativa*, 11(19), 153 - 161.
- Cabello Salguero, M. J. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de Educación Infantil. *PEDAGOGÍA*(11), 178 - 188. www.pedagogiamagna.com
- Cabezas Gallardo, A. (2008). Las Aulas Hospitalarias. *Innovación y experiencias educativas*, (13), 1 - 8.
- Campos, A. L. (2010). *Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación*. Cerebrum – Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano.
- Domenech, A. C., Pérez-Gómez, B., Aragonés, N., Pollán, M., y López-Abente, G. (2009). *La situación del cáncer en España, 1975 - 2006*. Centro Nacional de Epidemiología.
- Fierros, M., Bengoechea, C., Yáñez, S., Martínez, C., y López-Ibor, B. (2020). Un colegio en una unidad de oncología pediátrica: El papel crucial de la educación en el contexto de una enfermedad grave. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1 -16. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.5>
- Florez-Alarcon, L., Mercedes Botero, M., y Moreno Jimenez, B. (2005). Personalidad positiva y salud. *Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica*, 59 - 76.
- Galán Rodríguez, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(108), 581 - 595.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros*, (351), 34 - 39.
- González Ospina, L. M., y Paredes Nuñez, L. S. (2017). Apego y Resiliencia. *CienciAmérica*, 6(3), 1 - 4.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153 - 167.

- López-Ibor, B. (2009). Aspectos médicos, psicológicos y sociales del cáncer infantil. *Psicooncología*, 6(2-3), 281 - 284.
- López-Ibor, B., y Bengoechea, C. (2018). Y tú, ¿qué va a ser de mayor?: Educar durante la enfermedad. *La educación que queremos*. Fundación Botín.
- Mack, J. W., y Grier, H. E. (2004). The Day One Talk. *Journal of clinical oncology*, 22(3).
- Medina Alva, M. P., Caro Kahn, I., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., y Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3), 565 - 563.
- Méndez Venegas, J. (2005). Intervención emocional y conductual para el niño con cáncer y su familia. *Gaceta mexicana de oncología*, 4(3), 60 -64.
- Pérez Juste, R. (2015). Sociedades multiculturales, interculturales y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 388-415.
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia*. Narcea.
- Puente, J., y De Velasco, G. (2019). ¿Qué es el cáncer y cómo se desarrolla? Obtenido de Sociedad Española de Oncología Médica (SEOM): <https://seom.org/informacion-sobre-el-cancer/que-es-el-cancer-y-como-se-desarrolla>
- Simon, S. (2020). *Fomento el bienestar de su salud emocional*. Obtenido de American Cancer Society: <https://www.cancer.org/es/noticias-recientes/fomento-el-bienestar-de-su-salud-emocional.html>
- Velasco, C., Bengoechea, C., y López-Ibor, B. (2019). Afrontamiento y bienestar psicológico en padres de niños y adolescentes con cáncer durante el tratamiento. *Psicooncología*, 16(2), 227 - 249.
- Vera Ramos, F. D. (2019). *Expresan sus emociones a través del juego*. Perú: Biblioteca de Educación y Ciencias de la Comunicación - UNT.

CAPÍTULO 95

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE UN FUTURO AMENAZADO. TERAPIAS EMERGENTES O EL RIESGO DE NEGLIGENCIA.

M^a Lourdes González-Luis y M^a Daniela Martín-Hurtado

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Krisis y Kairós: Signos y Síntomas

“Cada expresión de la Civilización Occidental es a la vez una expresión de Barbarie”

Walter Benjamin

El concepto crisis representa condiciones en la cuales se imponen transformaciones estructurales ya que las formas y normas fundamentales de funcionamiento de un sistema social no solo no funcionan bien, sino que generan situaciones de caos, malestar colectivo, carencias, violencias y resistencias. ¿De dónde surgen históricamente estas situaciones de crisis?, ¿cuál es su carácter?, ¿cuáles son sus dinámicas principales?, ¿qué podemos o debemos hacer?

Es en la coyuntura histórico-mundial del largo siglo XVI cuando emerge el capitalismo centrado en el Atlántico, junto a las invenciones simultáneas de las Américas, África, y Europa en cuanto categorías geo-históricas continentales y regionales, construyéndose las formas de clasificación y estratificación racial que conjugadas con las nuevos modos de explotación del trabajo -subyugados a las dinámicas de acumulación de capital en el naciente mercado mundial, y con la redefinición del poder patriarcal-, que se origina el patrón de colonialidad del poder que continúa siendo el hegemónico.

Denominamos las formas modernas de la dominación usando el sustantivo colonialidad para significar y acentuar no solo su origen colonial sino, sobre todo, la continuidad de estas jerarquías de poder y formas de desigualdad (económicas, geopolíticas, epistémicas, etno-raciales, sexuales, etc.). Y entendemos el poder no solo como dominación o como poder ‘sobre’, sino también como poder ‘para’ y poder *como capacidad e impulso vital humano* tomando la definición de Enrique Dussel (2007) en su filosofía política de la liberación. En este sentido la cuestión del poder no solo se refiere

a luchas contra regímenes de dominación sino también a modos de auto-afirmación y auto-creación de los sujetos históricos (Zemelman, 2007) que construyen formas de vida distintas y alternativas al paradigma de vida moderno/colonial. Es a estos procesos a los que se les ha denominado la nueva política de decolonialidad y liberación, alentando las resistencias y alternativas al modelo-mundo en muchas regiones del planeta.

Esta discusión nos lleva a caracterizar más precisamente nuestro objeto de análisis que es la condición presente como “crisis de la civilización occidental capitalista”. Es decir, más que una simple crisis económica, es una crisis de un modo de vida con sus formas de política, ecología, ética y conocimiento, ética y subjetividad, entendiendo que ha habido una lógica civilizacional sistemática regido por la búsqueda desmedida de ganancia, relaciones mercantiles de competencia, formas de gobierno que separa jerárquicamente gobernantes y gobernados, y valorizaciones estético-culturales y epistémicas que afirman la superioridad de unos sujetos sobre otros y unas culturas sobre otras. En esta línea, Quijano argumenta que:

los deseos y necesidades de poder y de lucro de los controladores de este poder son, cada vez más, ilimitados y perversos. Todo recurso es, en ese sentido, instrumental para esos fines. Eso lleva a la destrucción de nuestra casa común, el planeta, y a matarnos entre nosotros, (...) de ese modo, en su fase actual este patrón de poder es el mayor peligro global, (...) el actual nuevo período implica el conflicto más profundo del capitalismo colonial/ moderno y nos coloca a todos en una auténtica encrucijada histórica. (2008, p. 11-20)

La episteme moderna consolida una visión del mundo estructurada en torno a la *mercantilización de la naturaleza*, como fundamento lógico y correlato práctico de la *naturalización del mercado*, de la *propiedad* y del *individualismo posesivo* (Descartes, 1637; Smith 1776; Locke, 1689). En la trayectoria histórica de la episteme moderna, la desacralización de la naturaleza es un proceso correlativo a la desnaturalización de lo humano; lo que ontológica y políticamente significa la deshumanización de lo humano.

La evaluación que hace Quijano de la era presente como *crisis raigal* del patrón de poder moderno/colonial, nos lleva a profundizar las distintas dimensiones de la crisis actual. ¿Cuáles son sus expresiones claves?, ¿cuáles son las posibilidades de reestructuración de la modernidad capitalista y su patrón de poder? ¿qué luchas surgen en este contexto?, ¿qué perspectivas de futuro se van construyendo en el camino?

2. MÉTODO

2.1. Diagnósticos de Urgencia: la peor de las crisis, la de los DDHH.

La irrupción de los que están en el subsuelo, ¿transitará a través de los mismos carriles por los que transcurrieron las rebeliones y las luchas obreras? ¿Cómo podemos deducir o descifrar las formas de hacer política de los excluidos? El momento privilegiado, el que ilumina aún fugazmente las zonas de penumbra (es decir, los márgenes mirados desde el Estado), es la insurrección, el momento de ruptura en el que los sujetos despliegan sus estrategias.

Raúl Zibechi

La crisis actual y la que amenaza en el escenario postpandémico, es la de mayor escala y profundidad que este sistema ha experimentado, y por eso se cuestiona la capacidad que pueda tener el sistema de revivir sus condiciones de rentabilidad y crecimiento. Varios de los analistas de la crisis actual la entienden como terminal dado que las lógicas dominantes de economía, gobierno, conocimiento y subjetividad ya han intentado colonizar todo el planeta, y con ello, se acaban los espacios de mercado que abrir, el trabajo se ha precarizado, y la burbuja financiera ha estallado. Hemos superado nuestro límite.

A diario, las noticias nos recuerdan que, como especie humana, estamos sobrepasando los límites de la capacidad de regeneración del planeta que habitamos: huracanes, inundaciones y sequías, microplástico en los mares, antibióticos en los ríos, una biodiversidad en franco deterioro.

Sin embargo, entendemos esto como si de los ingredientes de una receta se tratara, escuchándolos repetidamente, pero permitiendo que la información no llegue más allá que nuestra memoria a corto plazo. Y esto se debe a que una reacción común ante la angustia que provocan estas primeras consecuencias del colapso del sistema, ha sido la defensa de los ‘valores y logros de la modernidad’, sin enfrentar el hecho de que histórica, política y ecológicamente, estos *derechos* son en realidad *privilegios*. En esta línea David Attenborough, en su documental “Una vida en nuestro planeta” recalca, narra lo que el Apolo 11 significó para la humanidad: ver la tierra y ya después no ver nada más. La cúspide del desarrollo tecnológico y el triunfo de la inteligencia y de los sistemas de financiación científica que nos mostraron bellos pero aislados, y por lo tanto limitados y anclados a lo finito de nuestro planeta.

Quienes asumimos el diagnóstico de que estamos asistiendo a una crisis civilizatoria terminal planteamos que lo que hoy nos embarga –a la especie humana y al planeta– no

son algunas fallas o fracasos puntuales de esta modernidad, sino su rotundo éxito. (Lang, Machado, Rodríguez, 2019)

El rasgo fundamental de nuestro tiempo es, entonces, que asistimos al triunfo aplastante de la modernidad, solo que ese triunfo es una tragedia, pues se ha erigido sobre el avasallamiento sistemático de la vida en sí. Esta crisis civilizatoria es también, y decisivamente, una crisis del pensamiento crítico; porque, y en palabras de Edgardo Lander (2019), NO es la humanidad en abstracto la que ha sobrepasado la capacidad de carga del planeta, ya que tanto en términos de quienes padecen las peores consecuencias del cambio climático, como en términos de la responsabilidad de este, hay profundas desigualdades, y aun así, aquellos que pertenecemos a las porciones planetarias con capacidad de acción, nos encontramos ante un componente psicológico negatorio a la necesaria desaceleración de todos estos patrones de consumo y acumulación de todo lo consumible y todo lo acumulable.

Dijo Hannah Arendt (1992), en su brillante crítica del totalitarismo en el discurso ‘Sobre La humanidad en tiempos de oscuridad’, refiriéndose al periodo de la segunda posguerra:

Los ‘pilares de las verdades más conocidas’ [...] hoy están destrozados; no necesitamos ni críticas ni hombres sabios para sacudirlos más. Solo necesitamos mirar a nuestro alrededor para ver que estamos parados en medio de un verdadero montón de escombros de tales pilares. Ahora, en cierto sentido, esto podría ser una ventaja, promoviendo un nuevo tipo de pensamiento que no necesita pilares y apoyos, ni estándares ni tradiciones, para moverse libremente sin muletas en terrenos desconocidos.

Pero con el mundo tal como es, es difícil disfrutar de esta ventaja.

Tiempos distintos, pero no sin conexión. Sin embargo, los escombros de la postguerra estaban acompañados de la idea de la finalización. La guerra estaba acabada, la destrucción era visible, la moral estaba pisoteada, los muertos contados y los traumas predichos; lo que quedaba era reconstruir, reinventarse, resurgir. La crisis que vemos hoy está muy lejos de terminarse, y la disposición a cuestionar esos pilares que fundamentan los valores antropocéntricos es poca y es extremadamente incómoda. Además, esa disposición tiene que nacer, como lo ha empezado a hacer, como una fuente vital individual, o desde espacios alternativos, ya que las respuestas del sistema no son adecuadas ni suficientes.

Desde los intereses materiales y los dogmas ontológicos y epistemológicos a partir de los cuales gobiernos, empresas y la mayor parte de la comunidad científico-académica miran la crisis del planeta, son pocas las posibilidades de que las causas estructurales básicas de este proceso de devastación sean reconocidas. Ello exigiría estar dispuestos a cuestionar los fundamentos mismos de la modernidad colonial, sus concepciones antropocéntricas patriarcales de separación sujeto/objeto y su concepción de la llamada naturaleza como un objeto externo, fuente de ‘recursos’ para la apropiación por parte de seres humanos que identifican la felicidad con la acumulación material. (Lander, 2019)

La sostenibilidad se sigue asociando con reponer lo usado para mantener un balance entre la inmediata atención a las necesidades actuales y la planificación con respecto a las actividades futuras; dicho de otra manera, de producir más o lo mismo que lo que se utiliza. El signo matemático de igual o mayor que ($\geq$) viene a resumir esta premisa, pero, todo esto quiere decir que ¿debemos producir más para poder reponer?, ¿debemos planificarnos mejor para que lo que se produce sea sostenible?, o ¿debemos cuestionar nuestras necesidades para que el ánimo detrás de la producción de las mismas cambie?

Como dice Lander, la fe ciega en que se encontrarán respuestas tecnológicas para cada nuevo problema que enfrente la humanidad tiene severas consecuencias. Walter Benjamin, por su parte, ya había señalado que, acaso, la revolución consistía en tirar del freno de emergencia de la locomotora y saltar de la dirección única que marcaban los rieles del progreso.

3. RESULTADOS

3.1. Terapias Emergentes o de cómo pensar en los márgenes

Las crisis sistémicas se deben entender como momentos de grandes riesgos y sufrimientos para la mayoría de la humanidad, largas coyunturas de hambrunas, desempleos, guerras, violencias múltiples, plagas, pérdidas de vida y recursos; pero también como periodos de emergencia de nuevos modos de vida y de insurgencia de movimientos y alternativas libertarias y de equidad. En ese sentido se podrían entender tanto a partir del concepto naturista de “crisis curativas” como a través de la noción de Schumpeter de “destrucción creativa” ya que implican tanto, destrucción de lo viejo como creación de algo nuevo.

Pero, ¿qué significado tiene la exigencia de transformar el mundo cuando las peligrosas señales del deterioro ecológico claman por su conservación? ¿Cuál es la línea divisoria que permita discernir entre aquello que conservar y aquello que hay que transformar? ¿Qué significa comprender la realidad en un encuentro cosmopolítico de cara a un mundo en crisis?

En muchos lugares del planeta, especialmente en el Sur -África y América Latina-, las alternativas radicales y civilizatorias se están cultivando en muchos escenarios. Estas sostienen la vida en múltiples sentidos en contra de los modelos de desarrollo capitalistas y patriarcales que la destruyen. El desafío está en visibilizarlas, conectarlas y vigorizarlas, en condiciones que parecen mucho más desfavorables que hace algunos años. No obstante, todos los continentes siguen siendo escenario de disputa entre las presiones del proyecto del capital por transformar la vida en cosa, y un ideario y múltiples prácticas que perviven para evitar la total y definitiva cosificación de la vida.

De la misma manera, las plataformas digitales, aun concebidas desde las lógicas del mercadeo y los estándares de poder y dominio tradicionales han empezado a ser cuna también de iniciativas que no les da miedo colorear fuera de las líneas. Cada vez más propuestas de formas alternativas de vida se plantean y se aportan en las redes sociales, y muchas veces, lamentable o afortunadamente, son la única fuente de recursos desde donde la persona observan un cómo hacer las cosas de manera diferente, más sostenible, más amigable ecológicamente.

Sin embargo, las etiquetas asociadas a estas prácticas, y las dinámicas en estos espacios que al fin y al cabo siguen sujetos a parámetros de consumo, necesitan ser vistas con ojo analítico, una arista más dentro del concepto de pensamiento crítico, y así poder distinguir entre lo auténtico y significativo, de lo reproductivo y vacío. Aun así, entender que el llamado ‘wellness’, tan popular en la nueva cultura del bienestar individual, está dando respuestas prácticas al qué y al cómo abordar nuestro trayecto en la tierra es esencial para la ciencia investigadora, ¿por qué?, porque lo hace, casi en su mayoría, desde la posición de privilegio, y no solo eso, sino que en otros muchos casos, las corrientes de transmisión terminan deformando el mensaje más puro, y exigiendo seres humanos que vivan una sostenibilidad perfecta dentro de un sistema que postula lo opuesto.

La asignación de valor, de origen y de práctica debe llenar de contenido al concepto de sostenibilidad, porque, aunque la necesidad de la sostenibilidad es la expansión y el

cambio, la consciencia no exige menos que hacer sabiendo por qué se hace y conociendo de dónde nace, y así, visibles, conectadas y vigorizadas, no solo existirán de nuevo, sino reafirmarán su valor.

El concepto de re-existencia se revitaliza también, ahora más que nunca, y logra superar la falsa dicotomía entre resistencias y alternativas. La re-existencia se postula en términos políticos y culturales, a veces identitarios, desde modos de vida declarados desechables o sin valor para la acumulación de capital y, por ende, invisibilizados por el pensamiento moderno/colonial, aunque —o precisamente porque— son modos de vida centrados en la reproducción de la vida. Plantea la disputa en términos de lenguajes de valoración profundamente diferentes, inconmensurables; esta disputa está en juego si un territorio se destina a sostener la vida o a ser sacrificado a la acumulación de valor abstracto. El concepto es retomado en los últimos años por muchas voces, sobre todo feministas, decoloniales y de la ecología política.

Los procesos que defienden y sostienen la vida se refieren a la vida toda. No sopesan el valor de una vida contra el de otra. Luchan por un mundo vivible para todos los seres que poblamos la Tierra. La vida que debemos sostener es una vida en dignidad. Esta dignidad no se refiere a un canon de ‘necesidades básicas satisfechas’ estandarizado, sino a la autodeterminación, al control colectivo sobre los asuntos que determinan la vida, incluida la definición de cuáles son las necesidades contextualizadas para construirla. (Gabbert, K. Lang, M. 2019)

Como dice el geógrafo brasileño Carlos Walter Porto Gonçalves (2006)

Más que ‘resistencia’, que significa reaccionar ante una acción anterior y así, es siempre un acto reflejo, tenemos re-existencia. Es decir, una forma de existir, una determinada matriz de racionalidad que actúa en las circunstancias, inclusive re-actúa, a partir de un *topoi*, en fin: de un lugar propio, tanto geográfico como epistémico. En verdad, actúa entre dos lógicas.

4. DISCUSIÓN

4.1. Hacia la Transpedagogía

Se trata, pues, de difundir una nueva lógica de existencia para otro ‘proyecto mundo’ más justo, igualitario y sostenible.

La necesaria transformación en los mecanismos relacionales del ser humano en el mundo, requiere en primera instancia una revolución de las mentalidades, la penetración de una conciencia nueva del ‘ser y estar en el mundo’. Las que no requieran mecanismos de control y de motivación a la actuación ética de personas, de empresas, de grupos humanos, ni midan indicadores económicos según nivel de actividad o participación en iniciativas sociales, ecológicas, humanitarias. Así el elemento ético humano parece verse encorsetado en una lista de requisitos o en una dinámica de solidaridad vertical.

Asoman, entonces, las propuestas de re-existencia y las de una educación –como práctica de la cultura y como *metanoia* (conversión, revolución) de las conciencias. Una educación, otra, comprometida con una cultura de vida, de paz, contrahegemónica, no calculable. Un discurso y una praxis pedagógica contra la crueldad (Segato, 2018). La crueldad extractivista respecto de los recursos, el expolio de la tierra y depredadora de todo ser vivo que la habita; la crueldad contra las mayorías despojadas, vulneradas en su existir, negadas sus condiciones de vida digna, violentadas en sus derechos primigenios.

Llamaremos pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas (...), La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. (...) La sujeción de las personas a la condición de mercancía impuesta a las mayorías por el carácter precario del empleo y del salario, así como el retorno y expansión del trabajo servil, semi-esclavo y esclavo, también son parte de lo mismo. La predación de territorios que eran espacios de arraigo comunal, y de paisajes como inscripción de la historia, para su conversión en commodities por la explotación extractivista y el agro-negocio son facetas de esa cosificación de la vitalidad. (Segato, 2018)

Urge entonces una Transpedagogía que se involucre en esa Transmodernidad necesariamente decreciente que va *más allá del desarrollo*. Una educación, otra, que descubra un nuevo ritmo en la existencia, que apueste por la lentitud priorizando la convivencia humana global dignificada. La vida emerge como producto de un tejido material y espiritual de flujos, de sentido, que se va construyendo en la diversidad. La vida requiere necesariamente de la comunidad; es una producción comunitaria.

Quienes planteamos que los desafíos emancipatorios nos exigen ir más allá de la modernidad y trascender radicalmente sus presupuestos epistémico-políticos para proyectar otros horizontes civilizatorios no desconocemos los riesgos. No desconocemos la fragilidad, la vulnerabilidad y el carácter todavía embrionario de las alternativas que vemos germinar desde las re-existencias. Aun así, no nos parece posible imaginar en términos realistas horizontes de futuro para la vida humanamente reconocible como tal, si no encaramos en serio, colectivamente, como especie, estos desafíos. (Lang, Machado, Rodríguez, 2019. P.347)

5. CONCLUSIONES

5.1.- A modo de conclusión inconclusa: tácticas, estrategias y tentativas de sanación.

Hemos de aprender a mirar esa imagen de lo posible más allá del contexto y encuadre que nos imponen las reglas. Y para adquirir es nueva mirada, primero hemos de pararnos a pensar qué *inercias* nos arrastran o nos frenan impidiendo dar respuesta a los deseos de cambio, a la traslocación. Paradójicamente, ese pararse a pensar, arranca del movimiento que nos pone en el lugar del interrogante, el movimiento que lleva al lugar de la conciencia.

Asoma así la educación como *estrategia* y como *táctica* para la acción comprometida. Compromisos, activismos, no solo como actos reivindicativos más o menos resonantes y/o rompedores, sino como práctica inquieta y continuada de micro acciones constantes donde el objetivo reside en ese lugar de la posibilidad.

Entender que la sostenibilidad debe ser la nueva integralidad, su sinónimo o incluso su forma evolucionada, donde toda la acción que hagamos como especie y como individuos sea sostenible. Dejar atrás la noción del tiempo como un cálculo de productividad y el de la sostenibilidad como el reponer lo usado y verla como la oportunidad de desacelerar y pensar por qué compramos lo que compramos, quienes están involucrados en la elaboración de nuestra ropa, en que está envuelto nuestro alimento, como nos trasladamos o planificamos nuestros tiempos de ocio.

Debemos asumir – ya – que la situación planetaria ha sido causa de la mala planificación y del error humano, lo cual es parte mismo del ser, y que, aunque en los

inicios del siglo XX el desconocimiento sobre la diversidad ambiental fuese amplio, ya no lo es, y ya se conocen las líneas de acción que conjunta e individualmente deben seguirse.

Habitamos instituciones que generan inercias y dejan poco espacio a la acción disruptiva. Nos envuelven las cotidianidades tan obligantes como alienantes. Lo que conlleva la inercia es la pérdida de oportunidad. Inercia es falta de conciencia de la repercusión de las acciones que llevamos a cabo, del imaginario que crean, del discurso que contienen y que hemos hecho nuestro sin advertir su peligro.

La mala planificación y el error humano ya no podrá justificar la situación mundial, y lamentablemente el conocimiento sobre la deuda norte-sur tampoco. Estamos en ese punto de la emergencia donde hasta los criterios de justicia están peligrando y toda nuestra inteligencia puede enfocarse en prácticas comprometidas a la vida, o en negligencias a nuestra máquina de soporte vital, el planeta y el constructo social.

A esto se une otra idea (la del pedagogo Deligni) donde cada espacio educativo que se abre, cada lugar de vida que se logra sostener por un tiempo, resulta una *tentativa*. Una línea de fuga capaz de convertir un espacio precario es un espacio de vida. Las tentativas, más allá de la lógica de los proyectos, son dueñas de su tiempo, de su valor. Y solo funciona cuando permite a quienes la habitan seguir aprendiendo, seguir respirando, seguir desplazándose, seguir tejiendo un mapa imprevisible de alianzas con otras tentativas. De lo que se trata es de desvelar la inercia, revelar conciencias, llevar a cabo tentativas y constituirse entonces en espacios pedagógicos donde se producen aprendizajes significativos, conocimientos relevantes y conversiones proyectadas.

Los problemas sociales a los que nos enfrentamos en la actualidad desafían a científicos, historiadores, psicólogos, artistas, educadores. El reto es unir conocimientos para buscar soluciones complejas a realidades complejas. La habilidad para integrar saberes y crear nuevos conocimientos es un sello distintivo de la investigación innovadora contemporánea. Desde esta interdisciplinariedad obligada hoy, habrá que buscar ecosistemas de valores compartidos para superar las barreras multisecularmente impuestas.

El aspecto psicológico negatorio que mencionábamos antes parece impedir que nos atrevamos a actuar bajo la premisa que nuestro impacto individual es tan bajo que no vale la pena el sacrificio de replanificar nuestro modo de vida. Las lógicas sistemáticas entran a jugar en todo esto, pero nos tocará aplicar la educación para el compromiso, la valentía,

y la capacidad de sacrificio, y que simulando la espiral de un caracol el trabajo inicie en un punto minúsculo y se extienda y se convierta en una estrategia de dignidad, de cuidados, y de apoyo mutuo.

En cuanto a la educación, habremos de convenir que el aprendizaje sucede en cualquier momento y lugar, sucede sin estar compartimentado, y es esa porosidad entre los saberes, los intersticios, lo que nos aporta la comprensión global de la realidad. En la sociedad del conocimiento, las habilidades para conectar, relacionar, discriminar y contrastar son prioritarias; por ello, el aprendizaje se debe articular a través de grandes preguntas, significativas, relevantes para los implicados/as en los procesos, vinculadas a las comunidades. Preguntas abiertas que no tienen una sola respuesta; problemas que no tienen una única solución y nos obligan y responsabilizan con la participación activa, creando nuevos significados. Se trata de *pensar el acto educativo como un genuino acto político*, que sale de su lugar para cambiar las cosas, para repensar los sistemas de relación y comunicación, cuestionar los paradigmas dados.

Crear y recrear una educación para la sostenibilidad integral, centrada en el aprendizaje y el desarrollo de la persona como ser íntegro, ético y enfocado a la acción comprometida, pero orientada a la sociedad reinventada, inclusiva, colaboradora, empoderada y amable con lo natural y lo que es hermoso siendo salvaje.

Así se ofrecerá una experiencia distinta de la vida en el mundo, enfrentada al proyecto mundial triunfante. Estamos ante un nuevo trayecto, un tránsito impensado, un territorio inexplorado que ya no se ubica en los ámbitos de conocimiento fragmentados, sino que estamos arribando a la Transpedagogía, que asoma como espacio para recrear en el conflicto, como un poder contra poder, como contra-discursos y contra-prácticas de la crueldad, apostando por una cultura de vida, por una cultura de paz.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona: Gedisa.
- Arrighi, G. (1999). *El Largo Siglo XX*. Akal.
- Bernstein, J. (2009). *Acople depresivo global (radicalización de la crisis)*. América Latina en Movimiento.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*. Trotta.
- Edgardo, L. (2019). La sostenibilidad de la vida puesta en jaque por el gran capital. En Gabbert, K., Lang, M. (eds.) *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?*

- Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Edición Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- Gabbert, K., Lang, M. (eds.) (2019). *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Edición Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- Hughes, J., Scholey, K., Fothergill, A. (2020). *David Attenborough: Una vida en nuestro planeta* [película]. Netflix.
- Lang, M., Machado Aráoz, H., Rodríguez Ibáñez, M. (2019). Transcender la Modernidad capitalista para re-existir, En Gabbert, K., Lang, M. (eds.) *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Edición Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala, p.346.
- Lao-Montes, A. (2011). *Crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos*. Nexus.
- Porto-Gonçalves, C. (2006). 'A reinvenção dos Territórios: a experiencia latino-americana e caribenha'. En Ceceña, A.E. (2006) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, Buenos Aires: Clacso, p. 165.
- Quijano, A., Wallerstein, I. (1992, noviembre). La Americanidad como concepto o las Américas en el Moderno Sistema-Mundo. *Internacional Journal of Social Sciences*, 134.
- Quijano, A. (2008). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. https://www.lahaine.org/est_espanol.php/des_colonialidad_del_poder_el_horizonte 9.
- Santos, B. (2009). 'If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies'. En *Law, Social Justice & Global Development Journal*.
https://www.academia.edu/34598171/If_God_Were_a_Human_Rights_Activist_Human_Rights_and_the_Challenge_of_Political_Theologies
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos.

CAPÍTULO 96

ANÁLISIS DE LOS APOYOS DENTRO DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

Lucia Gayol Rodríguez y Marta Sandoval Mena

1. INTRODUCCIÓN

La literatura sobre la educación inclusiva ha documentado repetidamente los efectos positivos de la colaboración en la implementación de un aula inclusiva (Carter y otros, 2009; Cook y Friend, 2006; Naraian, 2010; Spencer, 2005). De hecho, la cooperación entre el profesorado y el profesor de apoyo se considera un indicador de calidad en los entornos inclusivos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2010). Reducir la distinción entre alumnos con NEE y sus compañeros es una herramienta intrínseca para construir la capacidad inclusiva (Hwang y Evans 2011; Solís et al. 2012) donde la colaboración de los docentes sirve para la personalización de la enseñanza, ya que con dos docentes en el aula existe mayor alcance de apoyo para los estudiantes; además facilita la evaluación de las necesidades de los estudiantes y, en consecuencia, permite a los profesores decidir más rápidamente qué tipo de apoyo es apropiado en cada caso y situación.

Se habla de co-docencia cuando dos docentes colaboran para impartir una asignatura en un mismo espacio, teniendo ambos dos la responsabilidad de la programación, la instrucción y la evaluación (Conderman, Johnston-Rodríguez y Hartman, 2009; Cook y Friend, 1995; Fluijt, Bakker y Struyf, 2016; Friend, 2008). La co-docencia requiere de la adquisición y desarrollo de diversas habilidades por lo que es un proceso gradual en el que se sugiere empezar por la forma más sencilla: Uno enseña (tutor o docente del aula) y otro observa y/o asiste (docente de apoyo) hasta poder alcanzar una co-docencia completa en el que sea compatible el cambio de rol en las sesiones.

Existen muchos modelos de trabajo en la codocencia. a continuación, se muestran distintos modelos derivados de las investigaciones de los siguientes autores:

Tabla 1.

Modelos de codocencia Fuente: elaboración propia.

(Mastropieri, Scruggs, & Mcduffie, 2007)	(Pancsofar & Petroff, 2016)	(Cook & Friend, 1995)	(Huguet, 2006)	(Hughes & Murawski, 2001)
Un profesor, un asistente	Un profesor, un observador	Apoyo a la enseñanza de un docente	Ayudar a un alumno y sentarse a su lado	Co-enseñanza de apoyo
Enseñanza por estaciones	Uno ofrece, otro da apoyo	Enseñanza por estaciones	Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia	Co-enseñanza por estaciones
Enseñanza paralela	Enseñanza paralela	Enseñanza paralela	Se agrupan temporalmente algunos alumnos dentro del aula	Co-enseñanza en grupos simultáneos
Enseñanza alternativa	Uno adapta la enseñanza del otro	Enseñanza alternativa	El maestro de apoyo se mueve por toda el aula dando apoyo a todos los alumnos	Co-enseñanza alternativa
Enseñanza en equipo o enseñanza interactiva	Responsabilidades compartidas de la planificación Co-planifican, co-enseñan	Enseñanza en equipo	Trabajo en grupos heterogéneos/Trabajo en grupos cooperativos Dos maestros realizan la actividad y conjuntamente dirigen al grupo juntos	Co-enseñanza en equipo

Como podemos observar en la tabla I, podríamos señalar, que la mayoría de los autores están de acuerdo en considerar estas cinco modalidades de codocencia:

- Apoyo a la enseñanza del docente: el tutor/profesor del aula asume la responsabilidad de las tareas del aula y el otro papel asume un papel pasivo en el aula de apoyo.
- Enseñanza por estaciones: Los estudiantes se reparten en grupos donde cada grupo realizará distintas actividades e irán rotando. Así se puede impartir distintos contenidos en una misma sección. Pudiendo adaptar las actividades a todos los alumnos. El tiempo por cada actividad/sección es de 15-20 minutos.
- Enseñanza paralela: El grupo se divide en dos subgrupos y cada maestro puede explicar el mismo contenido simultáneamente o contenidos distintos. A mitad de la sesión, los maestros cambian de grupo. La mayor dificultad está en realizar actividades adecuadas para cada subgrupo sin que el alumnado perciba la adecuación de las actividades a las características del grupo.
- Enseñanza alternativa: Se divide la clase en dos subgrupos, uno de ellos más pequeño, con el grupo más pequeño se trabajará ciertos contenidos que necesitan refuerzo y con el otro docente atiende a los demás.
- Enseñanza en equipo: Planifican, enseñan y evalúan los dos al mismo tiempo.

La colaboración entre los maestros se basa en las concepciones sobre qué es colaborar y en las competencias (Cook y Friend, 2006; Garderen y otros, 2009). Por lo que este proceso no se logra simplemente cuando dos personas trabajan juntas, se llevan bien o dedican tiempo a una actividad conjunta, sino que requiere esfuerzo, diligencia, capacitación (Robinson y Buly, 2007). Además de compartir recursos, toma de decisiones y responsabilidad de los resultados (Carter et al., 2009). Existe una abundante documentación acerca de las ventajas, con carácter general, del apoyo de dentro del aula tanto para los alumnos y los docentes. Por ejemplo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir del grupo aula y pueden seguir manteniendo como referente al profesor de aula, lo que provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo. Por otro lado, revierte en una mejor atención del alumnado, teniendo un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el aula y ofreciendo la posibilidad de ajustar las medidas específicas a las necesidades. También facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios y mejora el clima escolar y la convivencia favoreciendo procesos de cohesión grupal y conocimiento mutuo entre los iguales. Para el alumnado vulnerable, el aula ordinaria se convierte así en el espacio de referencia en que se debe integrar la acción educativa de los maestros especialistas de pedagogía terapéutica, en coordinación con los

tutores del grupo. Para que sea efectivo es necesario que exista una misma estrategia metodológica y un alto nivel de coordinación entre los docentes.

Además, a parte de los efectos en los estudiantes con los beneficios de la colaboración entre los docentes constituye un instrumento de desarrollo profesional docente. La codocencia representa una de las claves más eficaces para atender a la diversidad en el aula, ya que plantear distintas estrategias metodológicas, distintos tipos de actividades, diseñar materiales no uniformes y distintas formas de agrupamientos contribuye de una manera excepcional a ampliar las respuestas a la diversidad del alumnado. El apoyo dentro del aula ordinaria aporta, además, la ventaja de la reflexión conjunta de cuanto acontece en la práctica escolar, del análisis de la problemática que se plantea y de la adopción de nuevas estrategias educativas e investigación conjunta sobre la práctica docente, evitando la desconexión entre los profesores. De acuerdo con lo cual y como dice Fortes (1994), el profesor de apoyo tendría como finalidad actuar dentro del aula ordinaria para llevar a cabo la unificación de actividades y contenidos dentro del aula e intervenir en situaciones grupales de todos los alumnos en el aula. Este replanteamiento de las funciones asignadas al apoyo debe abarcar al propio alumno, ya que él mismo debe ser el artífice de su propio aprendizaje.

Para que se den las condiciones que permitan desarrollar la codocencia con eficacia, los profesores deben tener una responsabilidad compartida e implicarse de forma activa en tres importantes tareas: co-planear, co-instruir y co-evaluar. Disponer de un tiempo y un espacio para programar y planificar conjuntamente es necesario para generar: actuaciones más positivas dentro del aula, un reparto más equitativo de la responsabilidad, un mayor compromiso conjunto y una claridad en los roles docentes (Bouck, 2007; Carty y Marie Farrell, 2018; Casale y Thomas, 2018; Conderman y Hedin, 2017). Además, no podemos obviar que lo que emerge de este modelo son los valores que se derivan con frecuencia, de una forma más o menos intuitiva, con la distribución del tiempo en la explicación de los contenidos y en la práctica, en el trabajo individual o en el colectivo. El conjunto de estas decisiones configura una determinada estructura de enseñanza y de apoyo.

Las dificultades más usuales en la interacción de los maestros encontradas en distintas investigaciones son: la falta de formación docente (Carty y Marie Farrell, 2018; Strogilos, Tragoulia y Kaila, 2015); escaso tiempo para planificar de manera conjunta (Bauler y Kang, 2020; Carty y Marie Farrell, 2018; Friend, 2008; Hang y Rabren, 2009);

Descompensación en el reparto de roles y responsabilidades docentes y desequilibrios de poder (si se recogieron datos de esta problemática) (Bacharach, Heck y Dahlberg, 2008; Bauler y Kang, 2020); Poca variabilidad en la forma de organizar la instrucción dentro del aula lo que conlleva una menor capacidad para ajustar la intervención a las necesidades de los estudiantes (Carty y Marie Farrell, 2018; King-Sears y Strogilos, 2020); Falta de apoyo por parte del Equipo Directivo (Bessette, 2008; King-Sears, Brawand, Jenkins y Preston-Smith, 2014; Strogilos, Tragoulia y Kaila, 2015).

En nuestro país, la codocencia aun no es un enfoque asentado en la mayoría de las comunidades autónomas. Incluso en alguna de ellas resulta una práctica improbable porque las instrucciones sobre funcionamiento de los apoyos son contrarias a poder realizar apoyo dentro (por ejemplo, cuando se dicta que el apoyo debe realizarse al menos con tres estudiantes con Necesidad Específica de apoyo educativo). No obstante, en Asturias en la circular que dicta las instrucciones de inicio del curso 2017-2018 se establece que la respuesta a la diversidad debe impulsar la eliminación de barreras para la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, estableciendo para ello como recursos al profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje. Dichos profesionales llevan a cabo funciones de apoyo y refuerzo complementadas con el asesoramiento y apoyo al profesorado en la planificación de actividades y materiales. Posteriormente, en la circular de inicio de curso 2018-2019 se restringen los apoyos individuales a un máximo de 5 horas semanales para este profesorado, entendidos estos como las horas en las que dichos especialistas imparten docencia exclusivamente a un único alumno o alumna. Así, las restantes horas, hasta completar la jornada, se asignan a la atención en pequeño grupo o a la docencia compartida, fomentando gradualmente y siempre que las posibilidades lo permitan, esta última opción. Para poder llevar a cabo dicha docencia compartida, la circular establece además la necesidad de priorizar para este profesorado periodos complementarios para el asesoramiento y coordinación con el profesorado de los grupos de referencia y para la elaboración de materiales curriculares de apoyo. El apoyo educativo fuera del aula se convierte así en una medida excepcional priorizándose la docencia compartida y el apoyo dentro del aula como medidas que procuran una educación inclusiva dirigida a alcanzar el éxito de todo el alumnado. Actualmente, en las instrucciones del curso escolar 2020-2021, se insiste en un modelo de intervención de dichos especialistas dentro del aula ordinaria, dejando la atención fuera para casos excepcionales solo cuando el análisis del contexto, así lo requiera. Se

fomentará tanto la coordinación docente como las medidas organizativas y de atención a la diversidad que impliquen docencias compartidas facilitadoras de la puesta en práctica de metodologías activas, del trabajo por proyectos o tareas integradas de carácter interdisciplinar.

El presente estudio quiere aportar en este sentido y persigue analizar y describir las expectativas, creencias y prácticas docentes de este perfil profesional en relación con el apoyo dentro del aula. El objetivo principal se centró en comprender dichas prácticas y valorar su impacto desde las voces de estos profesionales.

2. MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cualitativo a través de grupos de discusión o focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de los profesionales de Pedagogía Terapéutica, vinculados con la respuesta a la diversidad. Se llevaron a cabo seis Grupos de Discusión o focales, en los que se analizaban distintos aspectos en torno al apoyo dentro del aula. Los grupos de discusión se grabaron en audio tras recoger el consentimiento informado de todos los participantes. La duración media de cada grupo fue de una hora y 17 minutos. Los criterios que se establecieron para seleccionar la muestra fueron, por un lado, estar en activo en la especialidad de Pedagogía Terapéutica en centros educativos de Asturias y desempeñar dicha labor docente principalmente en centros de titularidad pública y en la etapa de primaria.

2.1. Participantes

La muestra de estudio, quedó configurada por 44 maestros/as de la especialidad de Pedagogía Terapéutica que se distribuyó en torno a 6 grupos de discusión de unos 5/6 miembros cada uno. En cuanto al género, el 88,64% fueron mujeres y el 11,36% hombres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 25 y 39 años. Todos los maestros tenían experiencia docente como especialistas en Pedagogía Terapéutica.

Tabla 2.

Características de los participantes en los grupos de discusión de docentes especialistas en Pedagogía terapéutica

GRUPO	PARTICIPANTES	TIPO DE CENTRO	NIVEL EDUCATIVO

1	8 (7 Mujeres/ 1 Hombres)	MIXTO (7 públicos 1 concertado)	EI Y EP
2	8 (7 Mujeres / 1 Hombre)	MIXTO (7 públicos 1 concertado)	1 CEE EI Y EP
3	8 (7 Mujeres/ 1 Hombre)	MIXTO (7 públicos 1 concertado)	EI Y EP ESO (1)
4	7 (6 Mujeres / 1 Hombre)	UNICAMENTE PUBLICOS	1 CEE EI Y EP
5	6 (5 Mujeres / 1 Hombre)	UNICAMENTE PUBLICOS	EI Y EP
6	7 mujeres	UNICAMENTE PUBLICOS	3 CEE EI Y EP
TOTAL	44 participantes (39 mujeres y 5 hombres)	3 concertados y 41 públicos	38 EI y EP 5 CEE/ 1 ESO

Fuente: Compilado por los autores

2.2. Análisis de la información

Dichos grupos se conciben por la necesidad de acompañar la investigación de un proceso de análisis y reflexión por parte del profesorado y se estructuran en torno a un guion de preguntas dirigidas categorizadas en diferentes dimensiones (Localización del apoyo, Autopercepción de la eficacia del apoyo y Apoyo dentro). Todas ellas, relacionadas con la percepción que los especialistas en Pedagogía Terapéutica tienen sobre las estructuras del apoyo que desarrollan en sus centros y especialmente sobre el desarrollo de sus funciones y el rol que desempeñan dentro de las mismas, concretamente en lo que se refiere al apoyo dentro del aula. Toda la información fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo en el que se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida.

Tabla 3.

Categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión

Dimensiones	Categorías
Localización del apoyo	Tipo de apoyo
	<i>*Condicionantes prácticos del tipo de apoyo</i>
Autopercepción eficacia del apoyo	Eficacia apoyo desarrollado en el centro
	Eficacia apoyo dentro vs apoyo fuera

Apoyo dentro	Frecuencia
	Tipos de Codocencia
	Concepción apoyo dentro
	Formación y conocimientos
	Experiencia profesional en el apoyo
	Sensaciones y sentimientos
	Planificación y coordinación
	Aspectos positivos
	Aspectos negativos
	Cualidades personales y profesionales ideales
	Satisfacción del tutor en la práctica de la codocencia
	Satisfacción del alumnado en la práctica de la codocencia
	Satisfacción del PT en la práctica de la codocencia
	Relación e interacción entre docentes
	Entorno aula
	Normas y rutinas
	Destinatarios apoyo
	Impacto apoyo para la inclusión
	<i>*Percepción estudiantes sobre la figura del PT</i>
	Percepción claustro en relación con la práctica del apoyo

*Categorías emergentes

3. RESULTADOS

Los resultados se han agrupado en las categorías de análisis antes mencionadas.

3.1 Localización del apoyo

En lo que respecta a la primera dimensión que hace referencia a la “Localización del apoyo” aunque los profesionales refieren el desarrollo de distintos tipos de apoyo, la mayoría opta por una modalidad mixta que combina el apoyo fuera del aula de forma individual o en pequeño grupo con el apoyo más inclusivo, dentro del aula de referencia del alumnado. En este caso, hay 7 participantes que hacen apoyo dentro del aula de forma exclusiva, mientras que solo tres de los docentes hacen un apoyo fuera, alejado del grupo de referencia. Los profesionales reflexionan acerca de los condicionantes que encuentran a la hora de desarrollar el apoyo y resultan determinantes para que el apoyo se produzca

dentro o fuera del aula. Para la etapa de Educación de Primaria, a pesar de la recomendación de la normativa de desarrollar el apoyo inclusivo, dentro del aula no siempre se lleva a cabo de esta manera y existen otros condicionantes como el Liderazgo Inclusivo del Equipo Directivo del centro impulsado frecuentemente por la presencia de una figura de apoyo a la inclusión en el mismo (PT/AL), el perfil del tutor o la metodología; siendo predominante una metodología más tradicional y transmisora en esta etapa que deja poco margen a trabajar en codocencia en el aula.

3.2 Autopercepción de la eficacia del apoyo

En relación con la segunda dimensión “Autopercepción de la eficacia del apoyo” la mayoría de los docentes consideran que el apoyo que desarrollan en su centro es eficaz, aunque podría optimizarse más. Aun así, muestran un grado de satisfacción alto en relación con la eficacia del apoyo que desarrollan en su centro. En general se concluye que, aunque el apoyo no sea el deseado, siempre resulta beneficioso. Sólo un pequeño porcentaje estima que la falta de coordinación previa y durante las sesiones de apoyo lo convierte en algo negativo, en ocasiones. Para muchos el enfoque del trabajo dentro del aula les genera inestabilidad por la sensación de pérdida del objetivo de intervención específica del PT pues no queda claro cómo pueden encajarla en el espacio aula y sienten que esa vertiente de la intervención no se desarrolla de forma eficaz. Para todos los participantes la eficacia del apoyo está ligada frecuentemente a la labor emocional que como especialistas de Pedagogía terapéutica desarrollamos con el alumnado más vulnerable.

3.3 Modelos de apoyo dentro

Considerando la tercera dimensión referida al “Apoyo dentro”, la mayoría de los especialistas en Pedagogía terapéutica determinan que el apoyo dentro es infrecuente. Aun así, manifiestan que cada vez se empieza a practicar más este modelo de intervención. Dicho apoyo se da de forma más frecuente en la etapa de infantil siendo más infrecuente en primaria o secundaria donde aún prevalece el apoyo fuera del aula ordinaria. Respecto a los conocimientos previos y formación todos los docentes determinan que no tienen formación ni conocimientos para llevar a cabo el apoyo dentro. Admiten no conocer autores de referencia ni formas “tipo” de llevar a cabo la codocencia

y añaden que esa falta de formación y conocimientos es común tanto en el PT como en el tutor. Algún participante añade que en la formación docente universitaria hay muy poca formación práctica sobre codocencia y que donde se lleva a cabo es en el aula, cuando empiezas a ejercer la profesión. Ven la necesidad de añadir al plan de estudios temáticas concretas que apoyen el desempeño del apoyo dentro de forma inclusiva. Existe a su parecer poca conexión entre la Universidad y la Escuela, existiendo una clara discrepancia entre la teoría y la práctica. Esto provoca que mayoritariamente trabajen al lado del alumno con NEAE (sombra). Casi todos aluden a la poca coordinación previa y a recurrir a la improvisación en la mayoría de las circunstancias, como señala este docente: *“Entras, improvisas según lo que está haciendo el tutor, y te vas”* (Docente PT N° 25)

La mayor parte de las prácticas de codocencia a las que hacen referencia están relacionadas con servir de guía a los alumnos con Necesidad Educativa Especial (acnee) (condicionado por el tipo de discapacidad que presenta), la atención grupal, la elaboración de materiales (juegos, anticipaciones...), el apoyo al trabajo en mesa o asambleas y/o la atención al alumnado con más necesidades, rotando entre uno y otro. En los casos en que existe coordinación (poco frecuente) según estiman los participantes, la sesión se planifica de forma previa y el PT desarrolla el apoyo intercambiando roles con el tutor, asumiendo la clase o apoyando al alumnado con NEAE. Esto es lo deseado por todos los participantes, si bien, la mayoría concluye que la coordinación previa para la codocencia se ciñe mayoritariamente a pedir un material al PT para la sesión con el acnee o a desarrollar una tarea específica, como un taller de refuerzo. En los casos en los que el grupo de referencia está organizado de forma cooperativa, el apoyo dentro es más funcional pues se reparten los grupos de trabajo entre ambos profesionales y se desarrolla la misma tarea más individualizada y de forma simultánea en el aula. Solo uno de los participantes valora positivamente la codocencia que se desarrolla en su centro, donde se ha implantado un instrumento de coordinación en forma de cuadrantes para facilitar el seguimiento y el sentido del apoyo dentro.

3.4 Preocupaciones /Cuestiones personales

Los docentes manifiestan su preocupación sobre la falta de conocimientos y estrategias para desarrollar su trabajo con otro profesor dentro del aula, siendo el apoyo dentro una excepcionalidad, en la que muchos se encuentran en demasiadas ocasiones improvisando y siendo autodidactas. Esto repercute directamente en las sensaciones y

sentimientos que les provoca desarrollar el apoyo dentro. Afirman estar condicionados por varios factores como la relación entre el propio PT y el tutor estimando que es necesario y urgente que se valore el trabajo del PT como algo funcional por parte del tutor. *“Cuando no es de igual a igual fracasa el apoyo dentro porque no existe ni coordinación ni valoración de nuestro trabajo como Pts.” (Docente PT N° 9)*

La mayoría se sienten bienvenidos en el aula de forma general, aunque algunos distinguen la respuesta en relación con la concepción que tenga el resto del profesorado.

“Claro, yo por ejemplo este año me encuentro bienvenida, feliz de la vida. Puedo hacer lo que quiero. El año pasado era un cacho de estiércol que había en el Instituto, tirada en una esquina y que estaba quitando a los niños que molestaban. Quiero decir, yo creo que hay las dos vertientes. ¿La perfecta? Ésta, la de este año” (Docente PT N° 3) *“Y cuando ven que realmente eres una ayuda. O sea, que no vas a molestar, que vas a ayudar” (Docente PT N° 39).* Resulta sorprendente que la mayoría no se siente valorado como especialista y cree que el resto de profesorado no comprende el trabajo del especialista en PT, unos porque creen que les falta formación y otros porque no entienden la labor que desempeñan. Muchos comparten la opinión que el tutor cree que vas a ayudarle a él en lugar de al alumnado.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a la voz del profesorado y nos ha ayudado a comprender y situar algunas cuestiones relacionadas con las trayectorias y experiencias profesionales del profesorado de Pedagogía Terapéutica en relación con el apoyo dentro del aula. Algunas conclusiones que nos aporta dicho estudio nos permiten observar que los docentes comparten su compromiso por ofrecer una respuesta educativa inclusiva al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La mayoría, creen en la necesidad de utilizar prácticas educativas como el apoyo dentro del aula, si bien, no poseen la formación y los conocimientos necesarios para desarrollarla de forma efectiva. Para ellos parecen innegables los beneficios de la práctica de la codocencia para la inclusión del alumnado, tal y como han manifestado investigaciones previas (Scruggs, et ál., 2007). De la misma forma, casi la totalidad de los docentes comparte sentimientos de soledad y aislamiento a la hora de llevar a cabo la codocencia, manifestando frustración a veces por falta de tiempos para la coordinación y otras, por no sentirse valorados por el tutor. En este sentido ya hay referencias en otros estudios

(Crawford y Porter, 2004; Sandoval, et ál., 2018). En este sentido, la formación en codocencia desde las Universidades supone un requisito indispensable para el desarrollo de las prácticas de apoyo inclusivas, partiendo de procesos reflexivos y críticos y aportando conocimientos y experiencias relevantes desde una perspectiva de funcionalidad para el propio docente y, por ende, para el alumnado diverso.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que en Asturias el apoyo dentro del aula y la codocencia aparece recogido en la normativa vigente, esto no parece tener un efecto inmediato en la práctica, llevándose a cabo dichas intervenciones de forma excepcional y no ordinaria y no habiendo un acuerdo entre los docentes sobre cómo llevarla a cabo en la práctica. Los resultados ponen de manifiesto diversas necesidades como la de ir más allá de las voces de los especialistas de apoyo respecto a su experiencia en codocencia desarrollando estudios de casos a través de la observación directa a fin de examinar y comprender la práctica de los maestros y la relación de estas prácticas con la inclusión del alumnado vulnerable. Por otro lado, parece necesario también contar con la voz de otros de los protagonistas en la codocencia. Por un lado, los tutores; con el objetivo de valorar su visión sobre el apoyo dentro en relación con los aspectos analizados desde la perspectiva del especialista en pedagogía terapéutica; y por otro, los estudiantes, dándoles la oportunidad de relatar sus experiencias con el apoyo dentro del aula. Parece claro que, para avanzar de la teoría a la práctica, se deben seguir estudiando más a fondo el uso de los diferentes enfoques de enseñanza conjunta por parte del profesorado con el objetivo de poder consensuar un modelo de apoyo dentro del aula que permita una colaboración real y el establecimiento de prácticas basadas en la co-enseñanza que reviertan en un verdadero beneficio para el alumnado.

REFERENCIAS

Bacharach, N., Heck, TW y Dahlberg, K. (2008). Co-enseñanza en educación superior. *Revista de Enseñanza y aprendizaje universitarios (TLC)*, 5(3).
<https://doi.org/10.19030/tcl.v5i3.1298>

- Bauler, C., y Kang, E., (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 1-17.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.
- Carty, A., y Marie Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121.
- Casale, C., y Thomas, S. (2018). Interactive co-teaching strategies: developing effective partnerships. *On the Horizon*, 26(3), 260-269. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2017-0078>.
- Conderman, G., y Hedin, L. (2017). Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 18-23. <https://doi.org/10.1080/00228958.2017.1264815>.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., y Hartman, P. (2009). Communicating and Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cook, L., y Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Effective Practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.
- Crawford, C.; Porter, G. (2004). Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education. Toronto: L'Institut Roehrer, 23p.
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M., y Miquel, E. (2019). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>.
- Fortes, A. (1994), Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito. *Revista Complutense De Educación*, 6(2), 243. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220243A>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>.

- Fluijt, D., Bakker, C., y Struyf, E., (2016). Team reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/1080/08856257.2015.1125690>
- Garderen, D. y otros, (2009). Using a metacognitive Approach with Case-Based Instruction to Enhance Teacher Reflection and Promote Effective Educational Practices for Diverse Learners. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463514>
- Hang, Q., y Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hwang, Yoon-Suk& Evans, David (2011) Actitudes hacia la inclusión: Brechas entre creencia y práctica. *Revista Internacional de Educación Especial*, 26(1), 136-146.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., y Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651-680. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9391-2>.
- Robinson, L., y Buly, M., (2007). Breaking the Language Barrier: Promoting Collaboration between General and Special Educators. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 83-94.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri, y K. A. McDuffie. (2007). “Co-Teaching in Inclusive Classrooms”: A Metasynthesis of Qualitative Research” *Exceptional children* 73, 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Solís, M. et al (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the schools*, 49(5). <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., y Kaila. M., (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities* 61(1), 32-40.

CAPÍTULO 97

ROMPIENDO BARRERAS: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA PARA LA ELIMINACIÓN DEL ESTIGMA EN SALUD MENTAL

Carla López-Núñez y Susana Al-Halabí

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015, 2018) estima que una de cada cuatro personas sufrirá algún tipo de trastorno psicológico a lo largo de su vida, sumando millones de personas afectadas en todo el mundo. Esta realidad social ha impulsado a investigadores y clínicos a desarrollar nuevos tratamientos para ayudar a aquellos que más lo necesitan bajo el amparo de la Psicología, una disciplina científica en continuo crecimiento. No obstante, y a pesar de los avances científicos que se han producido en el ámbito psicológico, todavía queda mucho recorrido en relación al *estigma* que sufren las personas que padecen un problema de salud mental. Uno de los retos fundamentales que existe en la actualidad en este ámbito profesional tiene que ver con la erradicación de la idea (en muchos casos, colectiva o social) de que padecer un determinado problema psicológico o un trastorno mental es un fracaso en sí mismo; en cambio, los expertos advierten que el fracaso radica en la forma en que la sociedad trata a las personas que sufren algún tipo de problema psicológico (Muñoz et al., 2009). A pesar de ello, el estigma que la sociedad muestra hacia las personas con un problema de salud mental es un fenómeno en aumento que merece atención (Navarro Gómez y Trigueros Ramos, 2019).

Las personas con problemas psicológicos sufren, además de las dificultades de integración derivadas de su problemática, las consecuencias del desconocimiento social que existe hacia los trastornos psicológicos y quienes los padecen. Estas actitudes de rechazo e imagen negativa por parte de la sociedad, crean barreras que impiden la evolución de los pacientes y aumentan su riesgo de marginación (Muñoz et al., 2009). Existen diferentes fuentes de estigmatización, y el profesional sanitario ejerce una labor fundamental para reducir o eliminar dicha estigmatización en múltiples niveles:

- *Estigma personal*: el estigma personal (o “autoestigmatización”) que la persona experimenta al recibir un tratamiento de carácter psicológico, debido a que se percibe como “un problema” en su totalidad y no como “una persona que, simplemente, tiene un problema que debe solucionar”. En esta línea, la internalización de las actitudes negativas por parte de la persona estigmatizada le puede llevar a experimentar un sentimiento de fracaso, una minusvalía personal, una menor autoestima o a creer que dependerá de por vida de la ayuda externa (tratamiento psicológico o farmacológico) para poder realizar una vida normalizada.
- *Estigma público*: los prejuicios que existen en nuestra sociedad ante las personas con problemas de salud mental favorece también un estigma público del ámbito de lo psicológico, donde la comunidad incluso culpabiliza o desprecia a aquellas personas que solicitan ayuda profesional. Más aún, el estigma puede ser agravado a nivel institucional debido a que los propios profesionales podrían adoptar una postura paternalista ante sus pacientes o clientes, o incluso a nivel familiar, como consecuencia de la vergüenza y devaluación social todavía asociadas al hecho de tener un familiar con problemas de salud mental (por ej., véase van der Sanden et al., 2013).

Las diversas fuentes de estigma asociadas a la salud mental han moderado tradicionalmente la eficacia de las intervenciones psicológicas, contribuyendo a la aparición de otras consecuencias negativas que van desde respuestas de estrés agudo en los pacientes (no reguladas) hasta la mortalidad prematura (Hatzenbuehler, 2016), problemas en las relaciones interpersonales o dificultades para acceder al mercado laboral (Chronister et al., 2013; Marwaha y Johnson, 2005). En concreto, el estigma mantenido por parte de los profesionales sanitarios da lugar a una tipología de *estigma estructural* que representa un mecanismo poco reconocido que debe ser analizado y erradicado, ya que produce profundas desigualdades en materia de salud (Hatzenbuehler, 2016). En este sentido, los profesionales sanitarios pueden favorecer prácticas poco humanas como la despersonalización o el etiquetaje (“asignar un diagnóstico” y anular a la persona) durante los procesos comunes de evaluación y tratamiento psicológicos, que obviamente dificultarán el tratamiento posterior, la recuperación y la reinserción social de los pacientes, poniendo barreras a la eficacia de las intervenciones psicológicas o farmacológicas de elección. Angell et al. (2005) resumen estas actitudes estigmatizadoras en: a) aquellas basadas en el paternalismo o la coerción; b) deshumanización basada en la percepción de las personas con trastornos psicológicos como carentes de sentimientos

y derechos básicos; y, c) la transmisión de mensajes desmoralizadores, proclamando que el curso del trastorno será difícil y que la recuperación supondrá un largo proceso.

Objetivo del presente proyecto de innovación docente

Algunas preguntas claves que surgen tras el análisis de la literatura previa son las siguientes: ¿estamos haciendo lo suficiente por integrar a las personas con problemas de salud mental en nuestra sociedad? ¿La marginación social, el desconocimiento o los prejuicios son aspectos que actualmente agravan el sufrimiento que padecen las personas con trastornos psicológicos? Todas estas preguntas deben ser claves en la formación de los psicólogos sanitarios o clínicos, quienes deben profundizar en su formación no solo en los contenidos académicos propios del Grado de Psicología, sino también en la formación en valores, así como de derechos humanos, que defiendan los intereses y necesidades de las personas que van a tratar en su ámbito profesional.

Por otro lado, cabe mencionar que la metodología docente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene un objetivo doble: 1) transmitir conocimientos y competencias académicas; y, 2) potenciar la adquisición de capacidades y destrezas que acerquen al alumnado a las demandas reales de su ámbito profesional. En este sentido, tanto la especialidad de Psicología como la asignatura de Intervención en Psicología Clínica (donde se enmarca este proyecto) tiene como objetivo último fomentar la adquisición de destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida de las personas.

Por ello, el objetivo principal de este proyecto de innovación docente es sensibilizar al alumnado acerca de las diferentes fuentes de estigma que pueden aparecer en los procesos de evaluación y tratamiento psicológicos. De esta forma, se pretende erradicar el posible estigma por parte del alumnado hacia los pacientes con trastornos psicológicos, fomentando su formación en valores, conciencia social y sensibilización hacia la diversa caracterización e impacto de los problemas de salud mental en nuestra sociedad.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El proyecto de innovación docente se desarrolla como parte de la asignatura de “Intervención en Psicología Clínica” del Grado de Psicología (4º curso) de la Universidad Loyola Andalucía. Esta asignatura, de carácter básico, trabaja las competencias básicas que debe adquirir cualquier profesional de la psicología clínica en relación a las destrezas y habilidades para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la calidad de vida de las personas. En concreto, esta asignatura contribuye a la formación de profesionales capaces de conocer en profundidad las técnicas y recursos comunes en el tratamiento de diferentes trastornos psicológicos, así como aspectos generales relacionados con el desarrollo de la psicoterapia en el ámbito clínico.

2.2. Instrumentos

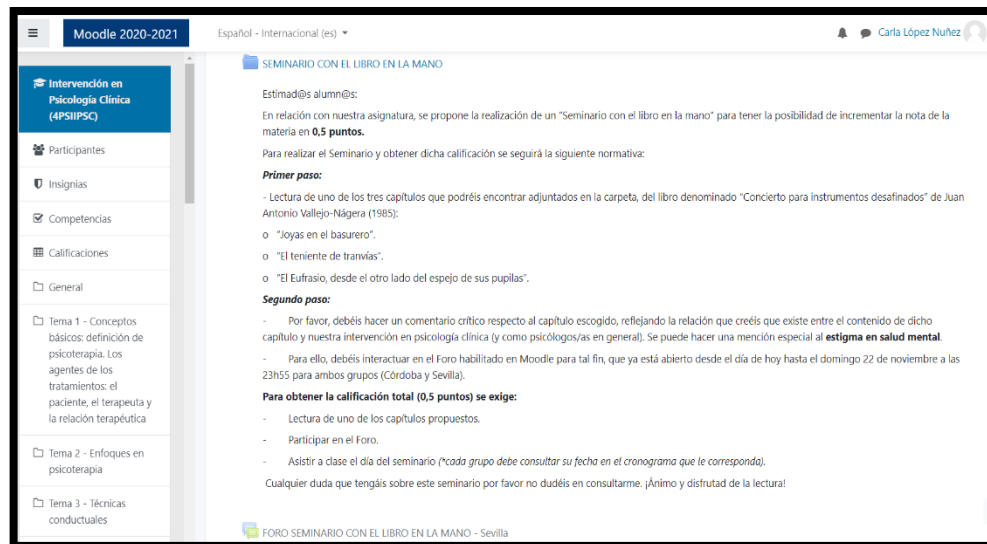
Para la realización del proyecto de innovación docente se utilizaron dos herramientas clave que se detallarán a continuación: la plataforma Moodle y un instrumento de evaluación estandarizado (*Community Attitudes to Mental Illness*, CAMI).

2.2.1. Plataforma Moodle

La Universidad Loyola Andalucía utiliza la plataforma *Moodle* como herramienta para centralizar tanto el contenido y material de las asignaturas, como las diferentes actividades que son parte de la evaluación final de las materias. A continuación, se presenta un ejemplo de una de las actividades subidas a *Moodle* (Figura 1).

Figura 1.

Ejemplo de tarea subida a Moodle (seminario “Con el libro en la mano”).



2.2.2. Evaluación del estigma hacia la salud mental

Se aplicará la versión española (Ochoa et al., 2015) del cuestionario denominado *Community Attitudes to Mental Illness* (CAMI) (Taylor et al., 1979). Esta escala se compone de 40 ítems valorados en una escala Likert de 5 puntos (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo) que miden cuatro factores diferenciados: 1) autoritarismo, 2) benevolencia, 3) restricción social, y 4) ideología de la salud mental. En concreto, las áreas que se evalúan son las siguientes: a) opiniones acerca de si la enfermedad mental representa una clase inferior a los individuos sanos; b) actitudes de acogida de pacientes (es decir, si existe una actitud paternalista); c) percepción de peligro para la sociedad (si los pacientes necesitarían hospitalización); y, d) creencias y actitudes relacionadas con la inserción social de las personas que presentan problemas de salud mental.

El cuestionario es libre y está publicado en una web específicamente diseñada para adquirir y conocer en profundidad este instrumento: <https://camiscale.com/>.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación docente, los alumnos son informados de la propuesta de actividades durante la presentación de la asignatura en el aula. En la guía docente de la asignatura figuran las tareas obligatorias (Tabla 1) que deben desarrollar a lo largo del cuatrimestre. Los alumnos conocen, por tanto, de antemano todas

las tareas que deben desarrollar, así como la puntuación asignada a cada tarea (en total supone un 20% de la nota final de la asignatura).

Tabla 1.

Secuencia de actividades del proyecto de innovación docente

Actividad	Descripción	Puntuación asignada en la asignatura
Nº 1	Difusión social de las diferentes fuentes de estigma que son propias dentro del ámbito de la salud mental, siguiendo una normativa concreta: a) Elección de temática y redacción de informe destacando las principales fuentes de estigma en esa área en concreto, así como las principales pautas y buenas prácticas que debe llevar a cabo el psicólogo para eliminar tales barreras. No hace falta seguir un formato específico, sino que la estructura de la información es completamente libre. De esta forma, se pretende fomentar la creatividad y autonomía del alumnado. b) Envío del informe a la profesora, quien revisa el contenido y reenvía de nuevo las correcciones a los alumnos para hacer las modificaciones pertinentes. c) Los alumnos transforman el contenido del informe en material que pueda ser difundido en el conjunto de la sociedad. Se potencia el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales para difundir el material elaborado.	1 punto
Nº 2	Para realizar este seminario se deben seguir los siguientes pasos:	0,5 puntos

Seminario “Con el libro en la mano”	a) <i>Primer paso</i>: lectura de uno de los capítulos del libro “Concierto para instrumentos desafinados” de Juan Antonio Vallejo Nágera. En particular, es recomendable que los estudiantes escojan alguno de los siguientes capítulos: “Joyas en el basurero”, “El teniente de tranvías” y “El Eufrasio, al otro lado del espejo de sus pupilas”. b) <i>Segundo paso</i>: los alumnos deben realizar un comentario crítico en la plataforma Moodle respecto al capítulo escogido, reflejando la relación que los alumnos creen que existe entre el contenido de dicho capítulo y la intervención de los profesionales sanitarios en el ámbito de la psicología clínica. Además, esta información debe estar relacionada con la propuesta de mejoras para eliminar el estigma que sufren los pacientes que se describen en cada uno de los capítulos. c) <i>Tercer paso</i>: los alumnos deben participar en un foro de discusión que tendrá lugar en una sesión de la asignatura (previa calendarización en el cronograma de clases).	1 punto
Nº 3 Capítulo de libro	Los estudiantes deben realizar en grupos un breve capítulo de libro con el propósito de <i>generar un libro conjunto</i> bajo un proyecto integrador que tendrá como objetivo analizar y sintetizar el estigma que sufren las personas en diferentes ámbitos de la salud mental. Además, este capítulo de libro generado por los alumnos tendrá como objetivo último describir cómo los profesionales de la salud mental pueden contribuir a disminuir dicho estigma en cada una de las áreas analizadas. Cabe mencionar que en todo momento se	1 punto

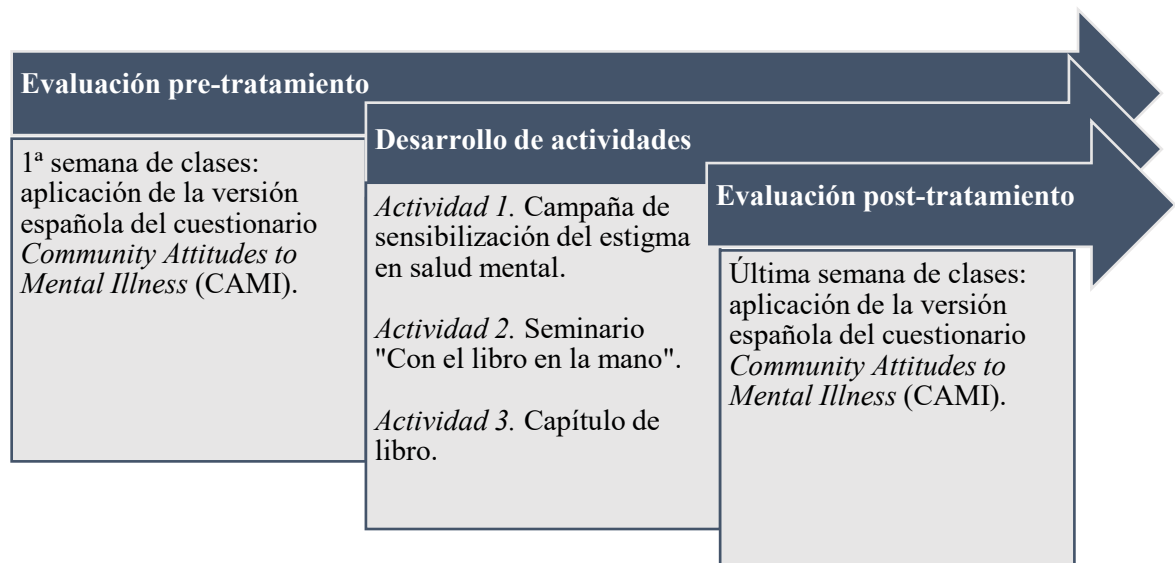
pretende fomentar un enfoque relacionado con la protección de los Derechos Humanos.

La profesora actúa como editora de dicho libro, y será la principal responsable de editar y publicar el material trabajado por los alumnos.

El diseño del presente proyecto educativo contempla la aplicación de la versión española del cuestionario CAMI (Ochoa et al., 2015) en la primera semana de clases (evaluación pre-tratamiento), así como en la última semana de clases (evaluación post-tratamiento), con el propósito de comprobar si existe un cambio en las actitudes de los futuros profesionales de la Psicología en relación a los trastornos de salud mental (en todas las dimensiones previamente mencionadas). Para realizar esta evaluación se cuenta con la valoración positiva del Comité de Ética de la Universidad Loyola (sección “Proyectos de Innovación Docente”). La Figura 2 resume el proceso de evaluación que debe realizarse bajo el diseño del proyecto de innovación docente.

Figura 2.

Resumen del proceso de evaluación del proyecto de innovación docente.



3. RESULTADOS

Los resultados del proyecto de innovación docente permitirán cumplir con algunas de las competencias abordadas en la asignatura de Intervención en Psicología Clínica. En particular, este programa educativo permite ahondar en las siguientes competencias básicas (CB) y competencias específicas (CE) del Grado de Psicología:

- CB3: “La capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”.
- CB4: “Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”.
- CE19: “Saber analizar necesidades y demandas de los destinatarios en función de los diferentes contextos y ser capaz de utilizar estrategias y técnicas para involucrar a los mismos en la intervención”.
- CE24: “Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención básico en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento) en los diferentes contextos”.

Por otro lado, no solo se abordan competencias académicas sino también profesionales que permiten a los estudiantes una formación integral como psicólogos . Las competencias profesionales que se esperan a raíz de la implementación del presente proyecto de innovación docente se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Adquisición de nuevas competencias profesionales

Competencias	Área	Definición
Competencia 1	<i>Derechos Humanos</i>	Desarrollar prácticas profesionales que estén en conexión con la promoción de los Derechos Humanos, tanto de los pacientes como de sus familiares.
Competencia 2	<i>Sensibilidad interpersonal</i>	Aumentar la sensibilidad como profesionales sanitarios hacia las personas que presenten un problema de salud mental.
Competencia 3	<i>Capacidad crítica</i>	Emitir juicios que impliquen reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética, aplicados al ámbito de la salud y salud mental.
Competencia 4	<i>Transmisión de información</i>	Incrementar las capacidades para transmitir información, ideas, problemas y soluciones referente al campo de la Psicología Clínica, ajustado a las necesidades de los pacientes.

Competencia 5	<i>Análisis de necesidades psicológicas</i>	Analizar necesidades y demandas de los pacientes en función de los diferentes contextos, y ser capaz de utilizar estrategias y técnicas para involucrar a los mismos en la intervención.
Competencia 6	<i>Diseño y planificación de tratamientos psicológicos</i>	Desarrollar y diseñar tratamientos psicológicos (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento) incluyendo medidas para reducir o eliminar el estigma que sufren las personas con problemas de salud mental.

Por otro lado, el presente proyecto educativo permite fortalecer el ejercicio profesional del psicólogo sanitario y clínico mediante habilidades multidisciplinares y valores que influya en el futuro a varios colectivos: a) pacientes o clientes tratados de manera individual o grupal; b) familiares y otras personas allegadas; c) otros profesionales sanitarios (otros psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionales, educadores sociales, etc.); d) profesionales sanitarios que se dediquen al ámbito de la investigación en salud pública; y, e) a la sociedad en su conjunto, ayudando de esta manera a la reducción o eliminación del estigma social, así como fomentando la eliminación de barreras sociales y prejuicios hacia nuestra profesión y, sobre todo, hacia las personas que presentan cualquier tipo de problemática asociada a su salud mental.

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente proyecto de innovación docente es sensibilizar a los alumnos de la asignatura de Intervención en Psicología Clínica de 4º curso del Grado de Psicología de la Universidad Loyola Andalucía acerca de las diferentes fuentes de estigma que pueden aparecer en los procesos de evaluación psicológica y tratamiento psicoterapéutico posterior. Se pretende construir el aprendizaje del alumnado mediante el fomento de la educación basada en competencias (previamente descritas). En general, este proyecto permite realizar experiencias innovadoras que dotarán a los estudiantes de una formación basada en la adquisición de competencias específicas y transversales dentro del campo de la psicología sanitaria y clínica. Este aprendizaje repercutirá positivamente en la formación del alumnado a nivel académico y también a nivel profesional.

Adicionalmente, la metodología que se seguirá es en formato grupal y fomentará el aprendizaje constructivista. Por tanto, los alumnos deberán desarrollar las actividades en colaboración con sus compañeros, evitando en todo momento realizar actividades individualistas. Es por ello que este tipo de actividades fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre iguales, así como la puesta en marcha de habilidades tales como escucha activa y empatía. El hecho de difundir los resultados de sus investigaciones y lecturas hacia la comunidad universitaria (y la sociedad en su conjunto) también permite la transferencia de conocimientos hacia otros organismos universitarios con los que normalmente no tienen contacto, o no suelen trabajar. Además, la búsqueda de información y la transferencia del conocimiento se hace en base a evidencias científicas.

El presente proyecto educativo fortalece la sensibilidad y la ayuda hacia colectivos vulnerables que, desgraciadamente, sufren un mayor estigma relacionado con problemas de salud mental. Por tanto, esta propuesta de innovación docente se enmarca dentro de un contexto de fomento de valores personales, actitudes prosociales, ayuda a colectivos desfavorecidos e inclusión social. En general, se pone en valor que, para ser un buen profesional, el alumnado debe tener una formación paralela en valores, intentando ver no solo al “paciente” sino también a la persona que hay detrás de una intervención, que sufre y que está expuesto a múltiples fuentes de estigma que deben ser eliminadas. Por todo ello, este proyecto de innovación docente permite formar mujeres y hombres comprometidos con la sociedad.

5. CONCLUSIONES

El presente proyecto de innovación docente permite al alumnado complementar su formación académica obligatoria con una formación adicional en valores y defensa de los derechos humanos de los pacientes que atenderán en el futuro en el ejercicio de su profesión sanitaria. Esta propuesta tiene claramente una proyección social destacada e impacto en el campo de la aplicación clínica de la Psicología. Los alumnos podrán profundizar en otras dimensiones de su formación que no tienen que ver exclusivamente con lo estrictamente académico, sino que tiene más bien que ver con la formación en valores y compromiso social.

REFERENCIAS

- Angell, B., Cooke, A., y Koback, L. (2005). First person accounts of stigma. En P.W. Corrigan (Ed.), *On the stigma of mental illness: Practical strategies for research and social change* (pp. 69-98). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Chronister, J., Chou, C. C., y Liao, H. Y. (2013). The role of stigma coping and social support in mediating the effect of societal stigma on internalized stigma, mental health recovery, and quality of life among people with serious mental illness. *Journal of Community Psychology*, 41(5), 582-600. <https://doi.org/10.1002/jcop.21558>
- Hatzenbuehler, M. L. (2016). Structural Stigma and Health Inequalities: Research Evidence and Implications for Psychological Science. *The American Psychologist*, 71(8), 742-751. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000068>
- Marwaha, S. y Johnson, S. (2005). Views and experiences of employment among people with psychosis: A qualitative descriptive study. *International Journal of Social Psychiatry*, 51(4), 302-316. <http://dx.doi.org/10.1177/002076400505057386>
- Muñoz, M., Pérez Santos, E., Crespo, M., y Guillén, A. I. (2009). *Estigma y enfermedad mental*. Madrid: Editorial Complutense, S. A.
- Ochoa, S., Martínez-Zambrano, F., Vila-Badia, R., Arenas, O., Casas-Anguera, E., García-Morales, E., Villellas, R., Martín, J. R., Pérez-Franco, M. B., Valduciel, T., García-Franco, M., Miguel, J., Balsera, J., Pascual, G., Julia, E., Casellas, D., y Haro, J. M. (2015). Validación al castellano de la escala de estigma social: Community Attitudes towards Mental Illness en población adolescente. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(3), 150–157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.02.002>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Mental Health Atlas 2015*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Mental Health Atlas 2017*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Taylor, S. M. Dear, M. J., y Hall, G. B. (1979). Attitudes Toward the Mentally Ill and Reactions to Mental Health Facilities. *Social Science & Medicine*, 13(4), 281-290. [http://dx.doi.org/10.1016/0160-8002\(79\)90051-0](http://dx.doi.org/10.1016/0160-8002(79)90051-0)
- Vallejo-Nágera, J. A. (1985). *Concierto para instrumentos desafinados*. Madrid: Editorial Planeta.
- van der Sanden, R. L. M., Bos, A. E. R., Stutterheim, S. E., Pryor, J. B., y Kok, G. (2013). Experiences of stigma by association among family members of people with mental

illness. *Rehabilitation Psychology*, 58(1), 73–
80. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031752>

CAPÍTULO 98

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Beatriz Martínez Parra, Cristina Pinel Martínez, María Dolores Pérez Esteban y
María del Mar Fernández Martínez

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un constructo que designa a personas que presentan una afección y/o deficiencias en la comunicación social, patrones de conducta repetitivos e intereses altamente restringidos, alterando por ende la manera en la que aprenden e interactúan con otras personas. (Hidalgo y Rodríguez, 2013; Lord et al., 2020). Este trastorno se caracteriza por un desorden en el desarrollo neuronal, presentando una gran heterogeneidad sintomática y una etiología multifactorial, lo que ha dificultado la explicación y aclaración de su origen y diagnóstico (Fernández, 2016).

Gracias a las últimas investigaciones realizadas por la Confederación Autismo España (2020) acerca de la prevalencia del número de casos de niños y niñas con TEA, se ha podido observar un aumento significativo de personas diagnosticadas con este trastorno en la población española en los últimos 5 años. Según Alcantud, Alonso y Mata (2016), o Málaga et al. (2019), este aumento puede deberse, entre otros, a las modificaciones en los criterios de diagnóstico, el aumento de investigaciones sobre el autismo, la concienciación de este tema en la población o por la mejora en las metodologías empleadas en su reconocimiento. No obstante, muchos de los factores y resultados obtenidos varían dependiendo del país en el que se realice la investigación y de la muestra que se tome para el estudio (Málaga et al., 2019).

El desarrollo global de los niños y niñas con TEA presenta un recorrido normalizado hasta el primer año de vida, adquiriendo en muchos casos habilidades intersubjetivas y sociales antes de los 18 meses de vida. Sin embargo, se puede observar una alteración e incluso un desvanecimiento de estas habilidades a partir de este momento, haciéndose visibles ciertos cambios en el comportamiento y en la conducta, y emergiendo una pasividad en las relaciones interpersonales (García, 2016). Esta situación se repite en el

desarrollo del lenguaje y la comunicación. En este caso, la adquisición del lenguaje puede verse afectada desde el nacimiento, sin presentar ningún interés en hablar o, por el contrario, se puede adquirir y utilizar el lenguaje, mostrándose socialmente activo hasta un momento indeterminado (García, 2016).

De entre las características que les distingue podemos destacar los comportamientos de ausencia y aislamiento por ser las más acentuadas, y su respuesta y receptividad escasa ante estímulos sensoriales (Fernández, 2016). La realización de actividades o movimientos repetitivos y rutinarios también son característicos de los niños con TEA, causando perturbaciones emocionales cuando se produce algún cambio en sus rutinas o su entorno, llegando incluso a la autoagresión o a la agresión a otras personas (García, 2016). Además, pueden llegar a tener grandes dificultades para desarrollar la reciprocidad emocional y dificultades para implicarse intersubjetivamente con las emociones, afectando directamente al desarrollo de su Inteligencia Emocional. (Gómez, 2019)

La Inteligencia Emocional es conocida como la habilidad mental que trata de regular, dominar y coordinar las emociones (Pulido, 2018). Para poder desarrollar esta habilidad es necesario que en los centros educativos se lleve a cabo, como afirma Martínez (2017), la potencialidad tanto de la dimensión cognitiva como de la dimensión emocional. La educación emocional es un proceso de enseñanza y aprendizaje cuya finalidad es tratar las habilidades y los conocimientos que sean necesarios para poder desarrollar las emociones y adoptar una aptitud social adecuada (Fernández, 2011). Según Goleman (2014), trabajar la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la regulación de las emociones y la capacidad para relacionarse hacen que el rendimiento académico y la conducta social del niño mejoren.

Las personas que padecen TEA, aunque tengan dificultades para relacionarse con los demás y su capacidad de empatía se encuentre limitada, son capaces de demostrar afecto, aunque sea de una manera peculiar (Chamorro, 2011). Es por ello por lo que se debe hacer hincapié en trabajar y desarrollar su Inteligencia Emocional de manera igualitaria a otras rutinas y enseñanzas que se realizan en los centros escolares, trabajando con actividades y estrategias que fomenten su desarrollo emocional (Gómez, 2019). Siendo así, los objetivos propuesto en el presente trabajo son los de analizar los beneficios de desarrollar la educación emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista; Identificar las diferentes estrategias para trabajar el desarrollo emocional en alumnado con TEA dentro

de los centros educativos; y describir los modelos y métodos más reconocidos y utilizados en la enseñanza y el aprendizaje del desarrollo emocional en niños y niñas con TEA.

2. MÉTODO

La primera fase en la realización del presente estudio ha consistido en una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos electrónicas en cuanto a materias educativas de referencia nacional e internacional. Las bases de datos utilizadas han sido Web of Science (WOS); Scopus; Dialnet y Google Académico. En la selección de artículos y trabajos, se ha realizado una búsqueda trifásica, siendo la primera a partir de los descriptores, la segunda a partir de los filtros, y la tercera una revisión y selección manual de los trabajos restantes. Las fórmulas booleanas utilizadas en la búsqueda se han creado gracias a los descriptores y los operados booleanos enumerados en la tabla 1. En esta misma tabla también se puede observar una relación de los filtros usados en cada una de las bases de datos, así como el número inicial y el número final de estudios seleccionados para su revisión en profundidad.

Tabla 1.

Resultados de la búsqueda de documentos.

Base de datos	Descriptores	1ª fase	Filtros	2ª fase	Total
Web of Science	“Autismo” AND “Inteligencia emocional”: “Autismo” AND “Educación emocional”: “Modelo DIR TEA”; “Prácticas educativas” AND “TEA”; “Habilidades emocionales” AND “TEA”;	418	Categorías: Education Special; Psychology, educational research, psychology multidisciplinary; Acceso abierto; Años 2010-2020; idiomas Español e inglés	134	8
Scopus	“Estrategias” AND “TEA”; “autism” OR “ASD” AND “Emotional Intelligence”;	595	Categorías: Psychology; Social Sciences; años: 2010-2020; Idiomas: inglés, español; Tipo de acceso: Open Access.	236	6
Dialnet	“Autism” AND “Education” AND “ASD”; “ASD” AND “Educational practices” OR “Educational Strategies”	97	Áreas temáticas: “Psicología y educación”; Textos completos Años 2010-2020; idiomas: inglés, español.	8	15

Google	“Modelos de intervención autismo”; “Modelo SCERTS	182	Área: Psicología y educación;	72	9
Académ.	autismo”; “Modelo DIR” AND “Autismo”		Años 2010-2020; Acceso abierto;		

Durante la tercera criba, se excluyeron todos los artículos anteriores al 2010. También se excluyeron todos los artículos que no estuvieran en español o en inglés, que no estuvieran relacionados con la educación o la psicología, a los que no se pudo acceder al texto completo, cuyas muestras no estuvieran compuestas por niños con TEA, en cuyos resúmenes o títulos no se pudiera encontrar alguno de los descriptores propuestos. En total se han utilizado 38 trabajos para la realización del presente estudio.

3. RESULTADOS

3.1. Beneficios del desarrollo emocional alumnado con TEA.

El área afectiva es uno de los elementos que mayor papel juegan en el desarrollo íntegro y funcional de las personas, ya que facilita la adquisición de capacidades y habilidades para necesarias para relacionarse socialmente y para ser consciente de sus emociones y necesidades (Casals y Abelenda, 2012). El TEA impone una serie de dificultades a la hora de crear vínculos afectivos con otras personas debido a la carencia de conocimientos que les permitan comprender emocionales secundarias o de experimentar empatía (Hernández y Camacho, 2020), lo que muestra por sí solo la necesidad de fomentar y adaptar el proceso de aprendizaje, haciendo hincapié en los aspectos emocionales (Huggings, Donnan, Cameron y Williams, 2020). Según autores como López (2011), estas áreas necesitan ser fomentadas y desarrolladas desde la infancia con el objetivo de que la persona con TEA llegue a conocer, relacionar y controlar sus emociones e identificar y reaccionar ante las de los demás.

Sin embargo, actualmente existe un déficit significativo en las aulas de los centros educativos con respecto a la enseñanza y aprendizaje del ámbito emocional y social en general (Martínez, 2017), lo que perjudica la inclusión de estos estudiantes a la hora de interactuar y participar socialmente (Lozano, Castillo y Cerezo, 2014). Los autores Fernández (2011) y Hernández (2018) consideran que, para desarrollar la Inteligencia Emocional en la escuela, es necesario que se comience a ampliar el proceso de enseñanza-

aprendizaje para que este no esté meramente enfocado en el desarrollo curricular. Por otra parte, Sanz, Tárraga y Lacruz (2018) destacan la importancia de la formación docente en el desarrollo de habilidades emocionales en el alumnado y en la detección temprana del TEA y cualquier otro tipo de necesidad educativa en sus estudiantes, ya que esto permitirá una intervención temprana que favorecerá la evolución del desarrollo emocional e integral del niño o niña.

Diversas investigaciones realizadas en este campo demuestran resultados positivos en el alumnado cuando se trabaja la educación emocional dentro de los centros, teniendo una influencia directa en la motivación y la capacidad de controlar la impulsividad, así como una mejora en las relaciones interpersonales al tener una mayor comprensión tanto de sus emociones como de las de otras personas (Cogolludo, 2014; Lozano, et ál., 2013; Martínez, 2017; Moreno, 2017). Los resultados mostrados en investigaciones como la realizada por Lozano, et ál., (2013) en niños con TEA, muestran que la gran mayoría de los niños y niñas, que un principio presentaban indicios mínimos de comprender el juego simbólico, consiguen desempeñar un rol y participar en dicho juego, además de incrementar su atención en emociones externas y mejorar su capacidad de expresión emocional tras haber realizado una intervención enfocada al desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE). Además, se destaca la importancia de la colaboración entre familias y docentes como elemento primordial para ese aprendizaje, ya que así se estaría desarrollando la IE tanto dentro como fuera de las aulas, proporcionando un entorno natural con el fin de posibilitar el alcance de la capacidad afectiva en un entorno familiar para ellos. (Lozano, et ál., 2014).

3.2. Estrategias de intervención en centros educativos para el desarrollo emocional en alumnado con TEA.

Existen diferentes tipos de estrategias de progreso emocional dependiendo del foco de atención, de la manera de desarrollar la intervención y el lugar donde se desarrolle. Una de las estrategias más efectivas en el desarrollo socioemocional del alumno es la realización de actividades que giren en torno a temas de interés para el alumnado, utilizando herramientas visuales y de apoyo lingüístico, como fotos, imágenes y frases concretas y breves, ya que esto favorece la concentración y la participación social activa tanto dentro como fuera del aula (Cogolludo 2014; Darretxe y Sepúlveda, 2011). El uso de guías en las actividades realizadas que indiquen los puntos más relevantes de la misma

también aumenta la concentración del alumno al evitar elementos secundarios (Cogolludo 2014).

Si continuamos con estrategias dentro del aula, y siguiendo con la necesidad de indicar a los niños y niñas hacia los puntos relevantes de las actividades, tanto la lectura como actividad interactiva, como el visionado de videos o películas, la introducción de elementos curriculares a través del juego y su análisis por partes, fomenta el reconocimiento de estados emocionales complejos a través de interpretaciones de situaciones reales (González, 2018; Ojea, 2017). Autores como Lozano, et ál., (2011) y Lozano et al. (2013) afirman que el uso de las nuevas tecnologías y de software educativo especializado puede llegar a ser un recurso esencial en las aulas por proporcionar una atención individualizada y por la posibilidad de repetición de una actividad en caso de que se necesite, además de incluir ciertos elementos visuales, auditivos y ejemplos reales mencionados anteriormente.

Otro punto a tener en cuenta sería el rol del educador o educadora que acompañe al niño en el proceso de aprendizaje, quienes deben atender a los gestos, señales y emociones que presente el niño, proporcionándole el significado de cada una de ellas cuando no las comprenda y el resultado que obtiene de cada una de ellas, evitando así sentimientos de incomprensión y frustración (González, 2018). Trabajar el desarrollo emocional sobre situaciones reales para el niño o la niña, lleva a una mejor identificación de las emociones que despiertan en la vida cotidiana tanto en ellos como en otras personas (Tárraga y Sanz, 2018).

Esta estrategia junto con una diferenciación clara de las distintas conductas existentes y un desglose de las alternativas emocionales que se pueden mostrar frente a una circunstancia, proporciona al niño diferentes puntos de vista sobre los varios estados de ánimo que puede presentar una persona, fomentando la empatía (Cogolludo 2014). Por último, debemos mencionar una estrategia muy relevante en el desarrollo emocional de los niños con TEA, el aprendizaje cooperativo, ya que evita el aislamiento social y proporciona un desarrollo progresivo de nuevas habilidades y de su desarrollo general (García y Hernández, 2016).

3.3. Modelos para trabajar la Inteligencia Emocional en niños y niñas con TEA

En España podemos encontrar dos modelos principales que tienen en cuenta el desarrollo de la Inteligencia Emocional como elemento fundamental del progreso

psicológico, social y emocional de los niños con TEA. El primero es el modelo SCERTS (Social-Communication, Emotional Regulation and Transactional Support), el cual pretende un desarrollo socioemocional y de habilidades interpersonales promoviendo la atención y la concentración (Forment, 2017). El segundo, el modelo DIR (Developmental Individual-Differences, Relationship-Based Treatment), se centra en el desarrollo de las relaciones socioemocionales a partir del trabajo desde una práctica individualizada y centrada en el alumno con TEA (Mulas et al. 2010).

3.3.1. Modelo SCERTS

Este modelo con una estructura interdisciplinar fue creado por los expertos Barry Prizant y Amy Wertherby con el propósito de desarrollar habilidades comunicativas y socioemocionales a partir de apoyos como los pictogramas y soportes sensoriales (Salvadó et al., 2012). Gracias a la colaboración de las familias junto con la labor de los terapeutas, se trabajan situaciones que pueden llegar a ser problemáticas en cuanto al desempeño socioemocional de las personas con TEA, proporcionando un tratamiento individualizado, trabajando los objetivos curriculares, y empleando códigos simbólicos y actividades lúdicas que se desarrollan en la vida diaria del niño o niña (Fontani, 2015; Yu y Zhu, 2018)

Existen diversos estudios que demuestran los beneficios de realizar una intervención a partir del modelo SCERTS. Salvadó et al. (2012) y Yu y Zhu (2018) afirman que los niños de con TEA muestran un aprendizaje significativo, ya que nos encontramos ante un modelo flexible y adaptable a las exigencias, objetivos de desarrollo que se pretenden alcanzar y necesidades específicas que precise cada uno de los niños de manera individualizada. Wetherby et al. (2014), realizaron una intervención sobre 82 niños con TEA, agrupándolos de manera aleatoria en grupos de trabajo individual y de trabajo grupal, obteniendo resultados significativos en cuanto al ritmo de aprendizaje, la comunicación, las habilidades sociales y el lenguaje receptivo y expresivo de todos los niños de los grupos de trabajo individualizado. Estos resultados son similares a los mostrados por Yu y Zhu (2018), cuyos participantes mostraron un avance en la regulación emocional, un aumento de la atención focalizada y la atención contextual, una mejora en la expresión y la comprensión de los sentimientos, una mayor fluidez en el habla y una mejor autorregulación de conductas negativas.

3.3.2. Modelo DIR

Este modelo fue diseñado por los investigadores Greenspan y Wieder con dos propósitos principales: conseguir el máximo desarrollo (cognitivo, lingüístico, social y emocional) de los participantes a partir de su adaptación al perfil único de cada niño; y modificar la metodología de evaluación de niños con problemas del desarrollo (Casals y Abelenda, 2012; Gonzales, 2015). En esta intervención, la familia juega un papel fundamental, pues al tener relaciones de confianza y ser personas cercanas al niño o la niña, les resulta más sencillo desarrollar los factores psicoafectivos (Casals y Abelenda, 2012). La metodología utilizada en el desarrollo de esta intervención es llamada *Floortime* o *juego circular*, la cual consiste en sesiones lúdicas semiestructuradas donde el niño es el que marca el ritmo (Casals y Abelenda, 2012). Una de las mayores ventajas de este método es el hecho de que no esté meramente focalizado en niños con TEA, sino que se puede poner en marcha con cualquier otro tipo de dificultad o necesidad (Casals y Abelenda, 2012).

Investigaciones llevadas a cabo por autores como Casenhiser, Shanker y Stieben (2011), en este caso, sobre 51 niños con TEA divididos en un grupo control/experimental, muestran unos resultados positivos en cuanto a los niños a los que se les implementó el modelo DIR, habiendo potenciado estos la atención, las habilidades sociales y el lenguaje. Sin embargo, estos mismos autores dan a conocer la propia investigación que se ha realizado sobre niños con TEA y el uso de este método (Casenhiser et al., 2011; Gonzales, 2015).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar del interés generado en torno al desarrollo íntegro de los niños y niñas con TEA, se puede observar una clara carencia investigativa en cuanto a intervenciones educativas, así como una gran variedad de opiniones en cuanto a las mejores formas de actuación dentro y fuera del aula, sobre todo en el ámbito emocional y social del alumnado. Esto queda reflejado en los métodos existentes utilizados en el desarrollo de personas con TEA, pues además de los mencionados en este trabajo, se pueden encontrar otros métodos, como el modelo Denver, de intervención temprana, enfocado en el desarrollo lingüístico y en el fomento de las relaciones sociales aprovechando la plasticidad del cerebro (Sanz et al., 2018). Otro ejemplo podría ser el TEACCH

(Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), modelo conocido por su gran capacidad de adaptación a las necesidades del niño, pero con la intención sobre todo de desarrollar la motricidad y la comunicación (Arróniz y Bencomo, 2018). Sin embargo, estos modelos no están centrados en el desarrollo emocional de los niños con TEA, lo que muestra que, aun habiendo observado la gran importancia del desarrollo socioemocional del niño, muchos de los modelos desarrollados no plantean el concepto de la Inteligencia Emocional en su planteamiento.

Por otra parte, si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre los modelos e intervenciones en Inteligencia Emocional argumentan que la de las mismas en el desarrollo socioemocional de los niños con TEA, otras investigaciones afirman que no siempre se obtiene el desarrollo emocional deseado en los niños, sino que se muestran resultados no concluyentes, lo que los autores atribuyen a la heterogeneidad del trastorno y la variabilidad en el perfil del niño con TEA. (Hernández, 2018). Esto le confiere una menor eficacia de ciertos métodos, estrategias o intervenciones, y lo que demuestra la importancia de seguir realizando este tipo de análisis para comprender su verdadero alcance.

Una de las limitaciones principales que han surgido en la realización del presente estudio ha sido la escasez de trabajos referidos al desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños con TEA, sobre todo en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria, aun habiendo demostrado la importancia de su desarrollo en estos casos. Por otra parte, al haber utilizado solo aquellos trabajos a los que se obtenía el acceso completo, así como la poca información encontrada referente a los últimos 10 años, puede suponer una segunda limitación, sobre todo en la búsqueda de información. Tras el análisis de la información obtenida, se resalta la importancia de realizar las intervenciones de manera temprana en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas con TEA, aprovechando, tal y como se ha mencionado con anterioridad, la plasticidad cerebral de los niños con escasa edad, puesto que esta disminuye al no ser trabajada y con el paso de los años, lo que puede llegar a ser causa de una menor tasa de mejoría.

REFERENCIAS

Alcantud, F., Alonso, Y. & Mata, S. (2016). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26.
<https://doi.org/10.14201/scero2016474726>

- Arróniz, M.L. & Bencomo, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 23-31.
- Casals, V. & Abelenda, J. (2012). El modelo DIR/Floortime: un abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. *Norte de salud mental*, 10(44), 54-61.
- Casenhiser, D.M., Shanker, S. G. & Stieben, J. (2011). Learning Through Interaction in Children With Autism: Preliminary Data From a Social-Communication-Based Intervention. *Autism*, 0(0), 1-22.
- Cogolludo, A.I. (2014). La inteligencia socioemocional en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Padres y Maestros*, 357, 19-23.
- Confederación Autismo España (2019). Consultado el 13 de octubre de 2020, <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana>
- Chamorro, M. (2011). El trastorno del espectro autista. Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 53-66.
- Darretxe, L. & Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892.
- Fernández, A.D. (2016). El mundo del autismo. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, 2(2), 132-139.
- Fernández, C.I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150.
- Fontani, S. (2015). The SCERTS System. An integrated approach for the emotional regulation of the student with Autism Spectrum Disorders. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 197-209.
- Forment, C. (2017). Modelos de intervención en los trastornos del espectro autista: Denver y SCERTS. *Revista de Neurología*, 64(1), 33-37.
- García, A.M. & Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149-162.

- Goleman, D. (2014). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M.I. (2019). A través de los ojos del niño con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(1), 11-22.
- Gonzales, E. (2015). Enfoques de intervención para niños con trastornos del espectro autista: Últimos avances. *Revista digital EOS Perú*, 5(1), 77-89.
- González, C.X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 9-31.
- Hernández, A. & Camacho, J.A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. Espiral. Cuadernos del profesorado. *Revista multidisciplinar de educación*, 13(26), 41-53.
- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 20-32.
- Hidalgo, M.I. & Rodríguez, P.J. (2013). Dsm-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. *Pediatría Integral*, 461-462.
- Huggins, C.F., Donnan, G., Cameron, I.M. & Williams, J.H.G. (2020). A systematic review of how emotional self-awareness is defined and measured when comparing autistic and non-autistic groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101612>
- López, E. (2011). La Inteligencia Emocional en el aula. En Bisquerra, R. (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y en la adolescencia* (pp. 45-55). Barcelona: Cuadernos Faros.
- Lord, C., Brugha, T.S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E.J.H., Jones, R.M, Pckles, A., State, M.W., Taylor, J.L. & VanderWeele, J.V. (2020). Autism Spectrum Disorder. *Nature Review Disease Primers*, 6(5).
- Lozano, J., Castillo, I.S. & Cerezo, M. C. (2014). ¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos? Un estudio de un caso en un centro de Educación Primaria. *Revista científica de opinión y divulgación*, 30, 1-14.
- Lozano, J., Cerezo, M.C. & Castillo, I.S. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en el alumnado con TEA: una investigación colaborativa en Educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 39-64.

- Lozano, J., Sherezade, I., García, C. & Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26.
- Málaga, I., Blanco, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V.A. & Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: Coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 4-9.
- Martínez-Hita, M. (2017). Educación emocional. El cuento como herramienta para su desarrollo. *Padres y Maestros*, 370, 18-22.
- Moreno, C. (2017). La Educación Emocional en los niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos: Publicaciones Didácticas*, 82, 118-120.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L. & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.
- Ojea, M. (2017). Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos: Publicaciones Didácticas*, 82, 121-128.
- Pulido, F. (2018). *Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la Inteligencia Emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Andalucía, España.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M. & Hernández, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54(1), 63-71.
- Sanz, P., Tárraga, R. & Lacruz, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns digitals*, 87, 152-161.
- Soro, M.I. (2018). Propuestas y análisis de buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento en el aula. En J.L. Soler Nages, O. Díaz Chica, E. Escolano-Pérez, y A. Rodríguez Martínez (Ed), *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, pp. 240-252. Zaragoza, España: UNE.

- Tárraga, R. & Sanz, P. (2018). ¿Qué estrategias de intervención funcionan en la educación de los niños con trastorno del espectro autista? Revisión de evidencias en la literatura científica. *ReiDoCrea*, 7(22), 279-287.
- Wetherby, A.M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R.D., Morgan, L. & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: an RCT. *Pediatrics*, 134(6), 1084–1093. <https://doi.org/10.1542 / peds.2014-0757>
- Yu, L. & Zhu, X. (2018). Effectiveness of a SCERTS Model-Based Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Hong Kong: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3794–3807. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3649-z>

CAPÍTULO 99

INTERDISCIPLINARIEDAD Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: NUEVO ENFOQUE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Antonio Miñán Espigares y Claudia Amanda Juárez Romero

1. INTRODUCCIÓN

La situación de pandemia nos hace reflexionar acerca de lo que la especie humana está haciendo mal y lo que tendríamos que hacer a escala planetaria para que no se produzcan episodios tan alarmantes y catastróficos como el COVID-19, afectando a nuestra vida cotidiana y nuestras relaciones de manera categórica. Lo que protagoniza la situación actual es el peligro para la salud, sin embargo hay muchos otros protagonistas que hemos puesto en segundo lugar: el peligro para el medio ambiente, la existencia de hambre y pobreza, los peligros para una educación inclusiva y de calidad, situaciones políticas y económicas insostenibles de muchos países y tantas otras cuestiones relacionadas con la convivencia y existencia humana en condiciones de igualdad. La pandemia no cambiará nada, somos los seres humanos los que con voluntad, determinación y acciones podríamos revertir las situaciones de peligro que azotan el planeta. "Si algo nos enseña la historia es que al mundo no lo cambian las pandemias, sino los seres humanos". (Calvo Albero, 2020).

La estructura de cuestiones a atender ya está plasmada por la ONU. Lo que hay que hacer, por parte de la humanidad, se encuentra en los 17 objetivos de desarrollo sostenible, a cumplir para el 2030. Tal vez la Pandemia pueda servir como catalizador o acelerador de procesos que ya se iniciaron o nuevos procesos que se inicien a partir de ahora.

Los objetivos de desarrollo sostenible pueden agruparse en cuatro grupos por coherencia entre sí, que son:

1. ODS imprescindibles: Se trata de cuestiones básicas para la supervivencia humana entre las que se incluye la protección contra virus. Estos Objetivos son: 1. Pobreza, 2. Hambre, 6. Agua limpia y saneamiento y 3. Salud y bienestar.

2. ODS sobre educación de calidad y equidad: 4. Educación de calidad, 5. Igualdad de género, 10. Reducción de las desigualdades.

3. ODS para el cuidado del planeta: 7. Energía asequible y no contaminante, 9. Industria, innovación e infraestructura, 11. Ciudades y comunidades sostenibles, 13. Acción por el clima, 14. Recursos marinos sostenibles, 15. Ecosistemas terrestres sostenibles: bosques, desertificación, animales y plantas en peligro de extinción, ...12. Producción y consumo responsables.

4. ODS sobre la Paz: 8. Trabajo decente y enriquecimiento económico, 10. Reducción de las desigualdades, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas y 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Aznar Minguet, et ál., (2014), se proponen “integrar la perspectiva de la sostenibilidad en las titulaciones de enseñanza superior a través de la incorporación de actividades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que faciliten el desarrollo de competencias transversales básicas relacionadas con la sostenibilidad”. (p. 133). Hay que reorientar la docencia y el resto de funciones sustantivas de la Universidad hacia la sostenibilidad. Hay una serie de referentes básicos sobre la introducción de la sostenibilidad en la Universidad, que los autores anteriores analizan, entre las que destacan: 1. UNESCO (1998): Conferencia mundial sobre la educación superior (La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción), 2. UNESCO (2005): Declaración de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), 3. UNESCO (2009): VII Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo), 4. COPERNICUS-Guidelines for sustainable development in the European Higher Education Area: How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process, 5. COPERNICUS-Guidelines for sustainable development in the European Higher Education Area: How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process. En este trabajo se analiza un análisis DAFO en la Universidad para incorporar los ODS que merece la pena tener en consideración.

Desde la docencia universitaria puede hacerse una reflexión acerca de cómo se puede desde cada asignatura abordar los ODS. Una vez que se reflexione sobre la posibilidad de incluir el trabajo con algunos ODS podemos plantear innovaciones basados en el Aprendizaje Orientado a Proyectos (AoP) desde un punto de vista interdisciplinar.

La interdisciplinariedad está poco tratada en la innovación docente universitaria, por lo que podríamos incorporar los ODS mediante el enfoque del aprendizaje orientado a proyectos interdisciplinares. Articulando estos conceptos podríamos hacer una enseñanza

mucho más conectada con los problemas reales, y un aprendizaje mucho más motivador y más sostenido.

Un ejemplo que puede servir de modelo de cómo trabajar el AoP de manera interdisciplinar lo ofrecen Reverte Bernabeu, Gallego Sánchez, Molina Carmona y Satorre (2007), que proponen en Informática la realización de un videojuego por parte de los estudiantes, respondiendo a los objetivos de cuatro asignaturas: Modelos de Fabricación Asistidos por Computador, Razonamiento, Gráficos Avanzados y Animación y Juegos y Realidad Virtual.

Nos proponemos en este trabajo sugerir la posibilidad de incrementar en la docencia universitaria innovaciones que usen el AoP e incluyan los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entendiendo la sostenibilidad como “la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía viable y equitativa a largo plazo”. (Aznar Minguet, Ull, Piñero y Martínez Agut, 2014, p. 134). Nos parece muy acertado el planteamiento que realizan los autores anteriores cuando centran el tema de la sostenibilidad en la posibilidad de que los seres humanos sean solidarios entre sí y en relación con los seres vivos. Es importante entender la sostenibilidad desde esos tres ámbitos: lo ambiental, lo social y lo económico.

Nos proponemos con este trabajo aproximarnos a los siguientes objetivos:

1. En qué medida es percibida la interdisciplinariedad como una necesidad entre el profesorado universitario.
2. Cuáles son los principales problemas percibidos por los docentes universitarios y que podrían ser origen de innovaciones docentes.
3. Plantear una posibilidad de realizar innovaciones docentes para atender algunos objetivos de desarrollo sostenible.

2. MÉTODO

El diseño metodológico usado ha sido cualitativo de tipo teoría fundamentada, ya que pretendemos que la teoría emerja de los datos que hemos podido recoger. La teoría fundamentada nos permite explorar con objeto de descubrir teorías, conceptos o discursos partiendo directamente de los datos, es decir fundamentándose en ellos. Se trata de un método inductivo de investigación. El análisis que realizamos es descriptivo e interpretativo puesto que lo que pretendemos es identificar y categorizar elementos, contenidos o significados. Para la recogida de datos hemos realizado una entrevista con

una pregunta abierta. a través de Google Formularios. La pregunta era: “Indique algunos problemas en su docencia que habría que resolver”. Esta pregunta se realizó a un grupo de estudiantes de Master relacionado con la innovación docente en Ciencias. Han respondido antes de la formación, 16 alumnos/as, y después, 11 estudiantes.

Entendemos que el inicio de toda innovación docente debe ser la percepción de un problema a resolver en la propia docencia.

3. RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos pueden verse en la siguiente tabla:

Antes	Después
– Clases virtuales de laboratorio. – Captar la atención y el interés en los alumnos. – herramientas didácticas. – Relación estudiante-alumno. Que no sea un monólogo docente. – Encuentro dificultad con las clases prácticas de laboratorio cuando las mismas deben ser virtuales. – Lograr que los alumnos sean más entusiastas y participativos. – Innovar otras estrategias que resulten mas llamativas para los alumnos. – Captar la atención e interés de los estudiantes en modalidad semipresencial. – Como evaluar algunos problemas de resolución paso a paso. Sin que el alumno tenga que presentar sus desarrollos.	– Mejor capacitación de los profesores para utilizar las distintas metodologías de enseñanza. – Mayor conocimiento de TIC's – Lograr una clase dinámica y creativa. Mas capacitaciones para dar mejores clases online. – Creo que hay poco énfasis en la interdisciplinariedad, debería promoverse más. – Resistencia al cambio, implementación de TIC en el aula, desarrollo de estrategias para la realización de prácticas en la educación a distancia. – Más docentes para el número grande de alumnos. – Falta de motivación en el alumnado – Ninguno, aún no soy docente, pero estoy interesada en serlo.

– Número alto de estudiantes por aula. • Metodología y organización 2. En el manejo del TIC 3. Innovaciones en la didáctica 4. – no aplica – No tengo experiencia como docente ni me desempeño actualmente como docente. En mi caso espero que a través de esta maestría pueda adquirir los conocimientos para postular a cargos docentes cuando se presenten las oportunidades. Como alumna creo que es necesario contar con elementos innovadores para sobre todo lograr llegar a los alumnos. – Gestión del tiempo, evaluaciones – Falta de recursos tecnológicos para desarrollar las clases – Uso de simuladores	– Como llamar la atención de los alumnos de modo a que exista una mayor participación. – Falta de empatía. La superioridad inalcanzable del maestro hacia sus alumnos. – Falta de trabajo colaborativo por desconocimiento de herramientas digitales.

Puede destacarse que la interdisciplinariedad aparece en los datos después de la formación, lo que quiere decir que es preciso dedicar formación específica a la interdisciplinariedad: importancia que tiene, y sobre todo, cómo se puede plantear un proyecto de innovación docente con la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad no surge de manera espontánea, no está entre las prioridades, solo surge después de un

período de formación. Después de la formación aparece una vez, antes de la formación ninguna.

Si ordenamos las respuestas obtenidas antes de la formación podemos obtener las siguientes categorías:

1. **Laboratorio virtual:** Clases virtuales de laboratorio./ Encuentro dificultad con las clases prácticas de laboratorio cuando las mismas deben ser virtuales.
2. **Aspectos de relación con el estudiante:** Captar la atención y el interés en los alumnos./ Relación estudiante-alumno. Que no sea un monólogo docente./ Lograr que los alumnos sean más entusiastas y participativos./ Captar la atención e interés de los estudiantes en modalidad semipresencial./ Como alumna creo que es necesario contar con elementos innovadores para sobre todo lograr llegar a los alumnos.
3. **Aspectos Metodológicos:** Herramientas didácticas./ Innovar otras estrategias que resulten más llamativas para los alumnos. /Metodología y organización./ Innovaciones en la didáctica./ Gestión del tiempo.
4. **TIC:** Falta de recursos tecnológicos para desarrollar las clases./ Uso de simuladores/ El manejo del TIC.
5. **Evaluación:** Cómo evaluar algunos problemas de resolución paso a paso. Sin que el alumno tenga que presentar sus desarrollos./ evaluaciones.
6. **Número alto de estudiantes por aula.**

En primer lugar, observamos que hay un altísimo interés antes de la formación por los aspectos de relación con el estudiante: captar su atención, su interés, relacionarse positivamente, lograr entusiasmo, participación, llegar a los estudiantes, que no sea un monólogo del profesor.

En segundo lugar aparecen muchas intervenciones alrededor de aspectos metodológicos: herramientas, estrategias, innovación, metodología y gestión del tiempo.

En tercer lugar hay un interés por el aprendizaje de las TIC como recurso de apoyo a la docencia así como el uso de simuladores.

En cuarto lugar también tienen interés por los temas relacionados con la evaluación.

En quinto lugar se manifiesta el problema de tener que atender a un alto número de estudiantes, tanto en clases presenciales como virtuales.

Y en último lugar indicamos la necesidad de abordar las clases prácticas de laboratorio cuando tienen que ser virtuales.

En cuanto a las respuestas obtenidas después, de manera ordenada, obtenemos:

1. Aspectos Metodológicos: Metodologías de enseñanza.

2. TIC: TIC /implementación de TIC en el aula./ Falta de trabajo colaborativo por desconocimiento de herramientas digitales.

3. Formación virtual: Clases online /prácticas para educación a distancia / desarrollo de estrategias para la realización de prácticas en la educación a distancia.

4. Aspectos de relación con el estudiante: Clases dinámicas y creativas. / Falta de motivación en el alumnado./ Como llamar la atención de los alumnos de modo a que exista una mayor participación./ Falta de empatía. La superioridad inalcanzable del maestro hacia sus alumnos.

5. Interdisciplinariedad.

6. Resistencia al cambio.

7. Número alto de estudiantes por aula: Más docentes para el número grande de alumnos.

De este análisis destacamos que siguen siendo de primer nivel de preocupación los aspectos metodológicos y de relación con el estudiante.

También se mantiene el interés por las TIC.

Por otra parte se intenta resolver el alto número de estudiantes por aula, problema también identificado antes de la formación con la posibilidad de que haya más docentes para un número alto de estudiantes.

Surgen tres temas novedosos con respecto a las respuestas antes de la formación que son: la formación virtual, la interdisciplinariedad y la resistencia al cambio.

4. DISCUSIÓN

Los ODS pueden ser incorporados en la docencia universitaria de dos formas: mediante actividades que intenten formar agentes de transformación y mediante actividades de sensibilización. Las actividades en ambos sentidos pueden articularse en innovaciones docentes en el aula o en aprendizaje-servicio. Las innovaciones docentes en el aula pueden desarrollarse mediante el AoP interdisciplinarios como metodología especialmente indicada. Para que esto pueda producirse se precisa un compromiso institucional que permita la coordinación de las diferentes propuestas interdisciplinares para la sostenibilidad.

En nuestro estudio hemos comprobado que el estudiantado antes de la formación mostraba un alto interés por los aspectos relacionados con la relación profesor-estudiante, es como si pensarán cuando ellos eran estudiantes y pidieran las cosas que a ellos les hubiera gustado tener por parte de sus profesores/as. Este interés se mantuvo después de la formación recibida.

Lo mismo ocurre con la metodología, presentan un alto interés antes y después. Estos aspectos son los básicos para la docencia.

El interés por las TIC es lógico por varias razones: La pandemia hace que se necesiten mucho más, la sociedad de la información así lo exige, el estudiante ya es un usuario diestro en el uso de TIC. Estudios como el realizado por Venegas-Ramos, et ál., (2020) destacan como herramientas más usadas por el profesorado: los emails, las plataformas virtuales, los vídeos, PowerPoint, etc. Indicando que no se usa tanto el chat, los blogs, aplicaciones para el trabajo colaborativo y software específicos, que corresponden más a áreas determinadas. Estos autores también encuentran que aún hoy “es posible encontrar diferencias en el nivel de apropiación de los docentes en cuanto al conocimiento, formación y uso didáctico de las TIC” (p. 38), llegando a exponer unas categorías de profesores según el uso de TIC, basándose en otros estudios, que puede ser útil a la hora de diseñar cursos de formación y actualización de profesorado universitario.

El tema de la evaluación se expone, pero dando la impresión de que lo exponen, aunque no con mucho énfasis.

Hay que destacar el surgimiento de los tres temas novedosos que se plantearon después de la formación. Estos temas fueron la formación virtual, la interdisciplinariedad y la resistencia al cambio. En el transcurso de la formación que han recibido, que fue virtual total, también ellos tenían que ir desarrollando sus clases virtuales, por la pandemia, entonces como es lógico se ha incrementado el interés por la formación virtual. En segundo lugar, surge como novedad la interdisciplinariedad, que ha sido trabajada en la formación por lo que han visto la necesidad de incrementar su uso. Y por último también la formación les ha servido para mirar a su alrededor y comprobar que la innovación tiene que ser una cosa institucional y sin embargo hay muchos colegas que ofrecen una resistencia a cambiar. Por ello se ha identificado como problema al final de la formación.

En primer lugar, en relación a la formación virtual, González y Esteban (2013) señalan los siguientes modelos pedagógicos en formación e-learning: Transmisión (T),

Aprendizaje práctico (Ap), Desarrollista (D), Nutriente (N), y Reforma Social (Rs). Estos modelos podrían servir de referencia para la formación de docentes en e-learning.

En segundo lugar, en relación con la interdisciplinariedad, algunas universidades señalan la existencia de estudios interdisciplinarios con enfoques holísticos, como una fortaleza, como es el caso de la Universidad de Valencia, como indican Aznar Minguet, et ál., (2014). Los autores también indican la necesidad de que se impliquen los equipos docentes en la enseñanza de competencias relacionadas con la sostenibilidad en las asignaturas que imparten.

La interdisciplinariedad también ha sido usada por autores como Pareja, et ál., (2019), destacando la satisfacción del alumnado con dicha metodología, considerándola de gran relevancia para su formación profesional en un 97.4%.

Por último, en tercer lugar, en relación con la resistencia al cambio cabe destacar el trabajo de Mercader (2019), que plantea como motivos de resistencias al cambio por parte de los docentes aquellos que están relacionados con la propia persona, con los grupos y con la institución. Es interesante tener en cuenta estos motivos con objeto de tomar decisiones institucionales. Así por ejemplo a nivel personal podemos poner en práctica estrategias que contrarresten algunas de las causas de tipo personal, tales como rechazo, inhabilidad, miedo a lo desconocido, etc. En relación con las resistencias que tienen que ver con la cultura institucional o de grupo es mucho lo que se puede hacer desde las coordinaciones de titulaciones para generar un ambiente propicio a la innovación docente y en este caso que incluya los objetivos de desarrollo sostenible y la interdisciplinariedad.

5. CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad no surge espontáneamente en los docentes, sino que hay que incluirla en la formación que reciban, además de potenciarla a nivel institucional fomentándola en las coordinaciones entre asignaturas. Después de la formación recibida surge como necesidad sentida.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible tampoco surgen espontáneamente y deben ser explicitados en la formación de docentes, tanto en la teoría como en la práctica didáctica, a través por ejemplo de una de las metodologías activas más adecuadas como es el Aprendizaje orientado a Proyectos.

Los aspectos metodológicos y de relación con los estudiantes, que son el eje central del trabajo docente sigue siendo una prioridad sentida por los docentes, tanto antes como

después de la formación recibida, tal vez se precisen más prácticas para que puedan ejercitar las estrategias aprendidas.

Otra de las necesidades consiste en encontrar fórmulas que faciliten la atención de clases muy numerosas virtualmente. La teoría dice que las clases virtuales deben ser pequeñas y sin embargo la realidad, sobretodo con la urgencia que impone la Pandemia son muy numerosas.

Por último cabe destacar que se necesita un incremento en la formación en TIC y en formación virtual.

REFERENCIAS

- Aznar Minguet, P.; Ull, M.A.; Piñero, A. y Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 131-158. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Calvo Albero, J.L. (2020). ¿Puede la COVID-19 cambiar el mundo?. *Atalayar. Entre dos orillas*. <https://atalayar.com/blog/¿puede-la-covid-19-cambiar-el-mundo>
- González Guerrero, K. y Esteban Ojeda, C. (2013). Caracterización de modelos pedagógicos en formación e-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. N° 39, Mayo-Agosto.
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. In *Aula Abierta* (Vol. 48). <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/13178/12433>.
- Pareja, J. A., Fernández, M. & Fuentes, J. (2019). Innovación metodológica en posgrado: Aprendizaje Basado en Proyectos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 113-128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9497>
- Reverte Bernabeu, J.R., Gallego Sánchez, A. J., Molina Carmona, R. y Satorre, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. *XII Jornadas de enseñanza universitaria de la Informática*. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante.
- Venegas-Ramos, L., Luzardo Martínez, H. J., y Pereira Santana, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 35-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>

CAPÍTULO 100

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA (PEI): DIFERENCIAS ASOCIADAS AL SEXO Y A LA EDAD

Lorea Azpiazu Izaguirre, Arantza Fernández Zabala, Estíbaliz Ramos Díaz y Naiara Escalante Mateos

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la corriente psicológica positiva, la inteligencia emocional es una de las variables individuales que ha generado un creciente número de estudios teóricos y empíricos en relativamente poco tiempo, probablemente debido a sus fuertes asociaciones con la salud y el bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez et al. 2016). Además, precisamente la adolescencia se considera una etapa crucial en la vida para favorecer el desarrollo de capacidades emocionales que contribuyen al aumento de la felicidad de las personas (Guerra et al. 2019). En esta línea, resulta imprescindible conocer las diferencias de la inteligencia emocional en función del sexo y de la edad, así como su variabilidad en función de estas dos variables sociopersonales con objeto de reconocer posibles tipologías evolutivas e incidir en una educación emocional acorde a estos patrones.

La forma de entender la inteligencia emocional varía en función del modelo teórico (mixtos o de habilidad) y del instrumento de medida utilizado para su evaluación (auto informes y test de ejecución) (Joseph y Newman, 2010). Dado que la percepción de la inteligencia emocional contribuye significativamente en el bienestar psicológico y subjetivo (Guerra et al. 2019; Sánchez-Álvarez et al. 2016), en este estudio se analiza la *inteligencia emocional percibida* (PEI), entendiendo esta variable como el conjunto de creencias sobre las propias habilidades del procesamiento de la información de contenido emocional y con base en el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990).

Pese a que la variabilidad de la inteligencia emocional ha sido abordada en la población adulta, aún existe la necesidad de investigar este aspecto en la etapa adolescente (Salguero et al. 2010). En lo que respecta a las diferencias sexuales, la dimensión emocional del ser humano ha sido generalmente relacionada con el sexo femenino tanto en población adolescente como adulta (Fernández-Berrocal et al. 2012). De hecho, los

estudios previos evidencian al grupo adolescente femenino como aquel que muestra mayor competencia emocional, niveles más altos de conocimiento interpersonal y mejores destrezas sociales (Mathiesen et al. 2013; Nayak, 2014). Sin embargo, los estudios también muestran que los adolescentes son quienes presentan mejores percepciones en la habilidad para comprender las emociones de manera clara y en la destreza para reparar emociones negativas y mantener las positivas, mientras que ellas puntúan más alto en la atención dedicada a las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gorostiaga et al. 2011; Salguero et al. 2010). Otros, en cambio, encuentra las mismas diferencias a favor del grupo masculino en claridad y reparación emocional pero no en atención emocional (Ruiz et al. 2012).

En cuanto a la edad, un amplio número de estudios sostiene que la inteligencia emocional se desarrolla y mejora con la edad, argumentando que un mayor número de experiencias de aprendizaje relacionadas con la emoción permite el desarrollo de habilidades emocionales y una mejor percepción de éstas (Mankus et al. 2016). Este hecho se ha corroborado empíricamente en población adulta (Doerwald et al. 2016) aunque este patrón de mejora progresivo de la inteligencia emocional en función de la edad no está evidenciado en la adolescencia. Salvo algunas excepciones (Harrod y Scheer, 2005), los estudios informan de diferencias a lo largo de la adolescencia, aunque estos trabajos son más escasos de lo que cabría esperar (Tsaousis y Kazi 2013). Concretamente, el modelo de habilidad de Mayer et al. (2001) propone un "criterio de desarrollo" para la inteligencia emocional, al menos para el período comprendido entre la infancia y la edad adulta. En éste prevén que el manejo inteligente de las emociones aumentará linealmente con la edad como consecuencia de una función adaptativa que se desarrolla junto con las habilidades cognitivas y sociales (Tsaousis y Kazi 2013). Sin embargo, algunos trabajos evidencian relaciones negativas o no significativas entre la edad y aspectos específicos de la inteligencia emocional. Concretamente, algunos de estos trabajos revelan que la atención emocional aumenta exponencialmente a lo largo de la adolescencia mientras que la reparación emocional disminuye significativamente (Salguero et al. 2010). Respecto a la claridad emocional sigue habiendo incongruencias dado que algunos no encuentran diferencias (Salguero et al. 2010) y otros sí a favor de los adolescentes más jóvenes (Gómez-Baya et al. 2017; Gorostiaga et al. 2010).

En cuanto a la variabilidad de la inteligencia emocional en función del sexo y de edad tomados de manera conjunta, Salguero et al. (2010) y Gómez-Baya et al. (2017)

encuentran la influencia significativa del sexo en la atención emocional siendo la edad y la interacción de ambas variables sociopersonales insignificante o muy pequeña. En lo referido a la claridad emocional, los estudios también encuentran la influencia del sexo con un mayor potencial explicativo que la edad o la interacción conjunta, aunque la importancia atribuida a la edad varía, de forma que algunos no encuentran incidencia de ésta (Gómez-Baya et al. 2017), y otros en cambio sí, pero de forma más leve (Salguero et al. 2010). No obstante, Gorostiaga et al. (2010) encuentran la edad como el factor que mayor incidencia tiene en esta dimensión. Finalmente, en lo concerniente a la reparación emocional, la edad parece ser la variable que mayor influencia ejerce en ésta (Gorostiaga et al. 2010; Salguero et al. 2010), aunque también se encuentra cierta incidencia del sexo, mientras que a la influencia de la interacción conjunta del sexo y de la edad ha dado lugar a resultados contradictorios (Gorostiaga et al. 2010; Salguero et al. 2010).

Atendiendo a la escasez de estudios e incongruencias detectadas en la investigación previa, el objetivo del presente trabajo es medir las diferencias en las puntuaciones de las tres dimensiones del PEI en función del sexo y de la edad, determinando de este modo si las diferencias en las puntuaciones medias son atribuibles al efecto individual del sexo, de la edad o a su interacción conjunta. Mediante este objetivo se pretende discernir patrones evolutivos que permitan entender la realidad del desarrollo emocional en la adolescencia.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra fue compuesta por 1543 estudiantes de centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco que cursaban desde 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2º curso de Bachillerato. 728 (47.18%) eran chicos y 815 (52.81%) chicas. Para el cálculo de las diferencias de edad se establecieron dos categorías: (1) el grupo de adolescentes jóvenes constituido por 879 (56.96%) sujetos de 11-14 años ($M = 13.99$, $DT = 0.86$); y (2) el grupo de adolescentes mayores conformado por 664 (43.03%) personas de entre 15 y 18 años ($M = 15.76$, $DT = 1.07$).

2.2. Procedimiento

Una vez establecido contacto telefónico y habiendo realizado los trámites correspondientes con cada institución escolar, se administró la batería de cuestionarios a los participantes dentro del horario lectivo y de forma grupal. El proceso tuvo una duración de 20 minutos y se aseguró el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria (ciego único). La investigación cumple con los criterios éticos de la Universas del País Vasco.

2.3. Instrumentos

En esta investigación se empleó el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey et al. (1995), adaptada al español por Fernández-Berrocal et al. 2004. Esta escala evalúa tres habilidades de la inteligencia emocional: (1) la *atención emocional* definida como la capacidad para reconocer las emociones y estados emocionales (“pienso continuamente en mi estado de ánimo”); (2) la *claridad emocional*, referida a la facultad para discriminar y comprender las emociones (“suelo tener muy claro mis sentimientos”); y (3) la *reparación emocional*, concerniente a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas de manera efectiva (“aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). Esta escala consta de 24 ítems y se corresponde a un formato de respuesta tipo Likert que va del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). En este estudio, la fiabilidad del TMMS ha demostrado ser muy satisfactoria: *atención emocional* ($\alpha = .896$), *claridad emocional* ($\alpha = .865$) y *regulación emocional* ($\alpha = .839$).

2.4. Análisis estadísticos

Los índices de asimetría y curtosis (se ubicaron dentro de un rango aceptable de ± 2) y el análisis de los histogramas permitieron apoyar el supuesto de normalidad univariada (Gravetter y Wallnau, 2014). La prueba sobre la igualdad de las matrices de covarianzas indicó que las matrices de covarianzas observadas de las variables dependientes eran iguales entre los grupos ($M de Box = 36.71$, $F(2, 032)$, $p = .006$), dado que la prueba de Box es significativa en $p < .001$ (Tabachnick y Fidell, 2007). Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Field (2009) se utilizó el estadístico Pillai's Trace (V) para analizar el efecto principal del sexo y de la edad, así como sus interacciones en las variables estudiadas. Con objeto de cuantificar el efecto estadístico individual y conjunto que el sexo y la edad ejercen en las tres dimensiones del PEI, se llevó a cabo un MANOVA de

diseño 2×2. Asimismo, se hizo uso del valor *eta-cuadrado* (η^2_p) para estimar la magnitud del efecto de las variables sociopersonales sobre el PEI utilizándose los criterios establecidos por Cohen (1991) para evaluar el tamaño del efecto. Todos los análisis fueron efectuados a través el paquete estadístico SPSS 21.

3. RESULTADOS

Los análisis preliminares incluyen el cálculo de las medias y las desviaciones típicas. Los resultados observados verifican medias que oscilan entre niveles medios en *atención emocional* ($M = 24.73$; $DT = 7.10$) y *claridad emocional* ($M = 25.03$; $DT = 6.63$); y medios-altos en *reparación emocional* ($M = 27.44$; $DT = 6.72$). Asimismo, las tres escalas presentan una dispersión semejante siendo la *claridad emocional* la variable que menor dispersión presenta.

El contraste multivariado muestra efectos significativos para el sexo (*Pillai's Trace* = .85, $F = 47.69$, $p = .000$, $\eta^2_p = .085$), la edad (*Pillai's Trace* = .24, $F = 12.40$, $p = .000$, $\eta^2_p = .024$) y para el efecto de la interacción entre las dos variables independientes (*Pillai's Trace* = .85, $F = 2.88$, $p = .035$, $\eta^2_p = .006$). En la Tabla 1 se exponen los resultados del análisis inter-sujetos. De esta manera se pretende determinar si las diferencias en las puntuaciones atribuibles a las distintas variables del PEI se mantienen constantes cuando actúan el sexo, la edad y la interacción de ambas simultáneamente.

Tabla 1

Efectos Principales y de Interacción de las Variables Independientes sobre el PEI

		Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
		11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años	11-14 años	15-18 años
Chicos	M(dt)	23.45	23.43	26.62	25.73	28.55	27.34
		(7.19)	(6.86)	(6.35)	(6.02)	(6.68)	(6.18)
Chicas	M(dt)	25.16	26.78	24.60	23.13	27.73	25.86
		(7.04)	(6.75)	(6.70)	(6.48)	(6.89)	(6.69)
		Factor fijo					
sexo		$F = 49.57^{***}$		$F = 47.57^{***}$		$F = 11.29^{***}$	
		$p = .000$		$p = .000$		$p = .001$	
edad		$F = 4.92^*$		$F = 12.41^{***}$		$F = 20.15^{***}$	

	$p = .027$	$p = .000$	$p = .000$
	$F = 5.20^*$	$F = 0.76$	$F = 0.90$
sexo*edad	$p = .023$	$p = .384$	$p = .343$

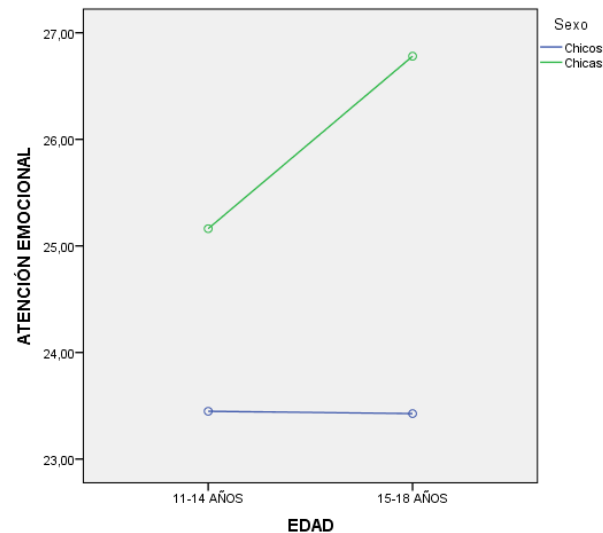
Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En cuanto a la *atención emocional*, las diferencias observadas en sus medias se deben principalmente al efecto individual del factor sexo ($F_{\text{sexo}} = 49.57$, $p < .001$, $\eta^2_p = .031$). Si bien es cierto que parte de las medias pueden deberse a la edad ($F_{\text{edad}} = 4.92$, $p < .05$, $\eta^2_p = .003$) y a la interacción entre ambos factores fijos ($F_{\text{sexo*edad}} = 5.20$, $p < .05$, $\eta^2_p = .003$), la significatividad y el coeficiente eta-cuadrado confieren mayor relevancia al factor fijo sexo, cuyo tamaño del efecto es medio. Concretamente, se observan diferencias significativas entre las medias de ambos sexos, siendo las chicas las que obtienen puntuaciones más altas tanto en el grupo de adolescentes jóvenes ($M = 25.16$; $DT = 7.04$) como en el grupo de adolescentes mayores ($M = 26.78$; $DT = 6.75$) en comparación con sus homólogos jóvenes ($M = 23.45$; $DT = 7.19$) y mayores ($M = 23.43$; $DT = 6.86$) (Figura 1).

En lo concerniente a la *claridad emocional*, los análisis de varianza realizados informan de diferencias en las medias, debidas tanto al efecto individual directo del sexo ($F_{\text{sexo}} = 47.57$, $p < .001$, $\eta^2_p = .030$) como al de la edad ($F_{\text{edad}} = 12.41$, $p < .01$, $\eta^2_p = .008$). De este modo, los chicos más jóvenes ($M = 26.60$; $DT = 6.35$) son quienes presentan puntuaciones más altas que las chicas del mismo grupo de edad ($M = 24.60$; $DT = 6.70$) en esta subescala, mientras que las chicas más mayores ($M = 23.13$; $DT = 6.48$) presentan puntuaciones más bajas que los chicos de estas edades ($M = 25.73$; $DT = 6.02$). Paralelamente, tanto los chicos como las chicas jóvenes presentan puntuaciones más altas que los y las adolescentes mayores (Figura 2). Por tanto, parece que son los chicos jóvenes quienes se perciben con mayor claridad en lo que sienten y en la forma en que perciben las emociones mientras que las chicas jóvenes es el grupo que peor se identifica en esta habilidad.

Figura 1

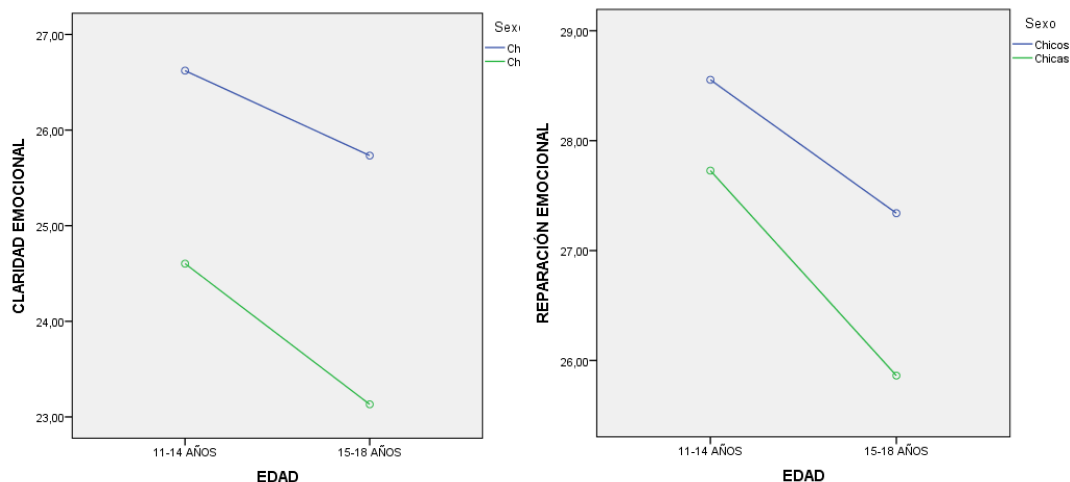
La Atención Emocional en Función del Sexo y de la Edad



Por último, la *reparación emocional* presenta el mismo perfil que la *claridad emocional*, de forma que el sexo ($F_{\text{sexo}} = 11.28$, $p < .001$, $\eta^2_p = .007$) y la edad ($F_{\text{edad}} = 20.15$, $p < .01$, $\eta^2_p = .013$) explican la variación de las puntuaciones. Nuevamente los chicos más jóvenes ($M = 28.55$; $DT = 6.68$) son quienes presentan puntuaciones más altas que las chicas del mismo grupo de edad ($M = 27.73$; $DT = 6.89$), mientras que las chicas más mayores ($M = 25.86$; $DT = 6.69$) presentan puntuaciones más bajas que los chicos de estas edades ($M = 27.34$; $DT = 6.18$). Asimismo, los y las adolescentes jóvenes presentan puntuaciones más altas en esta escala que los chicos y chicas mayores (Figura 2). Es decir, los chicos más jóvenes informan de una mayor habilidad para reducir los sentimientos negativos y aumentar los sentimientos positivos mientras que el grupo de chicas mayores es el grupo que peor se percibe en esta habilidad.

Figura 2

Claridad y Reparación Emocional en Función del Sexo y de la Edad



Los coeficientes eta-cuadrado manifiestan que las diferencias son débiles en la mayoría de los casos analizados y de pequeñas a moderadas para la *atención emocional* ($\eta^2 = .031$) y *claridad emocional* ($\eta^2 = .033$) siendo en ambos casos las diferencias de mayor magnitud atribuibles al efecto del sexo (Tabla 2).

Tabla 2

Tamaño del Efecto del Sexo y la Edad sobre el PEI

	η_p^2		
	Atención	Claridad	Reparación
sexo	.031	.030	.007
edad	.003	.008	.013
sexo*edad	.003	.000	.001

Nota. Bajo = $\eta_p^2 < 0.01$; medio = $0.06 < \eta_p^2 < 0.14$; alto = $\eta_p^2 > 0.14$ (Cohen, 1991).

4. DISCUSIÓN

La inteligencia emocional es una variable representativa de la corriente *Psicológica Positiva* cuya incidencia en la salud y en el bienestar psicológico y subjetivo ha sido ampliamente documentada (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Guerra et al. 2019). De hecho, los estudios evidencian que la percepción de la inteligencia emocional incide en mayor grado que la habilidad real para la identificación, manejo y regulación emocional (Sánchez-Álvarez et al. 2016). Asimismo, identificar la variabilidad de la inteligencia en función de las variables sociopersonales sexo y edad posibilita la detección de tipologías evolutivas que sirvan para la propuesta de estrategias e intervenciones relacionadas con el manejo efectivo de las emociones acorde a esta etapa del desarrollo. Sin embargo, son escasos los estudios que analiza este aspecto en la adolescencia (Tsaousis y Kazi 2013). Por tanto, el objetivo principal de esta investigación era medir la variabilidad de las tres dimensiones del PEI (atención, claridad y regulación emocional) atendiendo al sexo y a la edad, determinando de este modo si las diferencias en las puntuaciones medias eran atribuibles al efecto individual del sexo, de la edad o a su interacción.

Los resultados de este estudio muestran diferencias significativas en función del sexo, de manera que las chicas presentan puntuaciones más altas en atención emocional que los chicos; mientras que ellos puntúan más alto en claridad y regulación emocional.

Estos resultados se hallan en consonancia con algunos de los estudios previos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gorostiaga et al. 2011; Salguero et al. 2010). Si bien el grupo femenino es generalmente asociado con una mayor receptividad y sensibilidad emocional (Gómez-Baya et al. 2017), algunos autores argumentan que también es precisamente el grupo que mayor intensidad emocional, estrés crónico y pensamientos rumiativos experimenta (Brody y Hall, 2008), probablemente, debido a las menores puntuaciones obtenidas en claridad y regulación emocional (Salguero et al. 2010). Por el contrario, otra corriente de estudios argumenta que las chicas tienden a subestimar su inteligencia emocional y sus competencias asociadas a las emociones, mientras que ellos tienden a sobreestimarlas (Meshkat y Nejati, 2017). Otros, sin embargo, aluden que las contradicciones detectadas en la investigación pueden ser debidas al instrumento y método empleado, hallándose puntuaciones a favor de los chicos en aquellos trabajos que emplean el TMMS (Joseph y Newman, 2010).

Asimismo, los resultados de este estudio evidencian diferenciadas en las tres dimensiones del PEI asociadas a la edad. De acuerdo con algunos estudios previos, el grupo de adolescentes jóvenes es aquel que presenta menores niveles de atención emocional, mientras que los adolescentes mayores puntúan más bajo en claridad y reparación emocional (Gómez-Baya et al. 2017; Gorostiaga et al. 2010; Salguero et al. 2010). Según Forbes y Dahl (2010), la maduración puberal está asociada con el desarrollo de una mayor sensibilidad emocional, así como a la habilidad para producir autoevaluaciones más realistas (Harter, 2015), lo que podría explicar las diferencias detectadas en este estudio. Además, este hecho puede considerarse complementario al supuesto de que las habilidades emocionales mejoran con la edad (Doerwald et al. 2016; Mankus et al. 2016) dado que la conciencia más realista en las autovaloraciones emocionales contribuye al aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional. Por tanto, probablemente el desarrollo de la inteligencia emocional percibida tome una forma de u invertida, siendo la etapa adolescente un momento en el que se evidencien menores niveles de inteligencia emocional pero que a su vez resulta un punto de inflexión para el desarrollo de ésta.

Por último, en lo concerniente a la actuación del sexo y la edad, ya sea de forma asilada como conjunta, los resultados evidencian un patrón similar en la claridad y regulación emocional con una incidencia tanto del sexo como de la edad en estas dos dimensiones de la inteligencia emocional. En el caso de la regulación emocional, la edad

cobra mayor relevancia en la explicación de la diferencia de medias y en el caso de la claridad emocional lo hace el sexo. En cuanto a la atención emocional, parece que son las diferencias sexuales más relevantes, puesto que en el caso de la edad apenas hay variaciones en la muestra de los chicos adolescentes. Estos resultados son similares a los evidenciados en los estudios previos donde el sexo incide mayormente en atención y claridad emocional, mientras que la edad lo hace en reparación emocional (Gómez-Baya et al. 2017; Gorostiaga et al. 2010; Salguero et al. 2010), aunque se encuentran contradicciones en los casos en que las variables independientes no tiene tanta importancia.

Esta investigación no está exenta de algunas limitaciones. Dado que se trata de un estudio transversal, los resultados expuestos deberían de ser confirmados a través de estudios longitudinales. Además, futuras investigaciones deberían repetir el estudio con muestras variadas. No obstante, pese a estas limitaciones, el presente estudio cuenta con una amplia muestra y utiliza una escala que cuenta con adecuados índices de fiabilidad. Asimismo, contribuye a la escasez de estudios en torno a esta temática.

5. CONCLUSIONES

Tomados los datos en su conjunto esta investigación evidencia la etapa adolescente como un momento evolutivo con características concretas que inciden en la inteligencia emocional percibida. Concretamente se trata de un momento en el que, si bien pueden percibirse menos habilidosos en el manejo de sus emociones, la conciencia y sensibilidad emocional adquirida en esta etapa (Forbes y Dahl, 2010; Harter, 2015) sirve de andamiaje psicológico fundamental para el aprendizaje emocional. Asimismo, se observa como las diferencias sexuales evidenciadas en la etapa adulta comienzan a surgir ya desde el inicio de la adolescencia presentando tamaños del efecto de bajos a moderados en el caso de la atención y claridad emocional. En consecuencia, este estudio evidencia hallazgos que pueden resultar relevantes en tanto que permiten incrementar la eficacia de programas de intervención emocional destinados a la población adolescente.

REFERENCIAS

- Brody, L. R. y Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman (Edt.), *Handbook of emotions*, (pp. 395-408). The Guilford press.
- Cohen, J. (1991). *Statistical power analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale Lawrence Erlbaum Assoc.
- Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., y Van Yperen, N. W. (2016). Emotional competencies across adulthood: State of knowledge and implications for the work context. *Work, Aging and Retirement*, 2(2), 159-216.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Diferencias de sexo en inteligencia emocional: efecto de mediación de la edad. *Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En A. M. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (pp. 17-55). Nova Publishers.
- Fernández-Berrocal P., Extremera N., y Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Forbes, E. E., y Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *BrainCogn.* 72, 66-72.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y Gaspar de Matos, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 523-537.

- Gravetter, F. y Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Guerra, J., León, B., Yuste-Tosina, R., López, V. M., y Mendo, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720.
- Harrod, N. R. y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Harter, S. (2015). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. Guilford Publications.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Mankus, A. M., Boden, M. T., y Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 89, 28-33.
- Mathiesen, M. E., Castro, G., Merino, J. M., Mora, O., y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-24.
- Meshkat, M. y Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *SAGE Open*, 7(3), 1-8.
- Nayak, M. (2014). Impact of culture linked gender and age on emotional intelligence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 3(9), 64-79.
- Ruiz, E., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2012). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Psicología Conductual*, 20(2), 281-304.
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197-1209.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tsaousis, I. y Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173.

CAPÍTULO 101

ANÁLISIS DEL NIVEL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON ALBINISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DEPORTIVO A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.

María de las Mercedes Bisquert Martínez y Judit Tornero Delgado de Molina.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el nivel de inclusión de las personas con albinismo en la sociedad, a nivel nacional e internacional, tanto en el ámbito de la educación formal como en la práctica deportiva, con el propósito de poder recabar información que permita realizar una guía de ayuda para aquellos profesionales que intervienen con alumnado con estas características en alguno de los dos contextos.

Según Montoliu, «El Albinismo está catalogado como una patología de baja prevalencia, o ‘Enfermedad Rara’»—epidemiológicamente hablando, puesto que afecta a menos de 1 de cada 2.000 personas en la población” (2018, p.20), pero no por su poca prevalencia en la sociedad no son merecedores de avances en su nivel de inclusión.

El trabajo se desarrolla conjuntamente con la Asociación de ayuda a personas con albinismo (ALBA, de aquí en adelante) a partir de la solicitud de colaboración de la Organización nacional de ciegos españoles (ONCE, de aquí en adelante) para la realización de todo el proceso de investigación que fundamentará la elaboración de una “Guía metodológica para la inclusión de la juventud con albinismo a través de los deportes inclusivos”; proceso que se pretende detallar en este documento.

Destacar que la investigación se lleva a cabo en coordinación con ALBA que, a su vez, está vinculada con un Proyecto Erasmus (2019-1-ES01-KA201-065782, Creating the classroom without barriers of the future: for the inclusion of students with albinism) y en colaboración con asociaciones de personas con albinismo de otros países.

Será gracias a esta red de asociaciones a nivel nacional e internacional la que facilitará la posibilidad de poder diseñar y aplicar los instrumentos de recogida de información diseñados y aplicados a través de las nuevas tecnologías.

Según ALBA (2020), el albinismo es una enfermedad hereditaria de transmisión autosómica recesiva. Se caracteriza por la ausencia de pigmentación en la piel, el cabello y los ojos, como consecuencia de la ausencia o deficiencia de tirosinasa, enzima que cataliza la oxidación de la tirosina, aminoácido precursor de la melanina. El albinismo se asocia a astigmatismo, fotofobia y nistagmo; en ocasiones, también a retraso mental.

Es importante tener presente, que no existe un solo tipo de albinismo sino muchos, y no en todos los casos se manifiestan los mismos síntomas ni lo hacen con idéntica intensidad o relevancia. La única característica compartida es la deficiencia visual, mientras que la falta de pigmento en distintas partes del cuerpo puede aparecer, o no, según las personas y el tipo de Albinismo (Montoliu, p.16). Independientemente del tipo de albinismo, se hace necesario tener una visión general de la necesidad de este colectivo a nivel nacional e internacional en los dos ámbitos propuestos, para poder ofrecer opciones a una situación de inclusión tanto en las aulas como ámbito en las actividades físico deportivas.

Para recabar dicha información, se ha realizado una búsqueda bibliográfica con base en las palabras clave: albinismo, educación, deporte e inclusión; búsqueda que ha sido poco fructífera debido a los escasos estudios publicados con los términos planteados asociados, tanto a nivel nacional como internacional. Como consecuencia, a continuación, se intenta plasmar la realidad actual sobre el nivel de inclusión en ambos contextos desde la perspectiva de la inclusión ante el albinismo o cualquier situación de necesidad especial similar.

1.1. Ámbito educativo

Respecto a las personas con albinismo y baja visión, se concluye en algunas investigaciones que existen tabúes y percepciones erróneas sobre su potencial académico, tanto por parte de los demás estudiantes como del equipo docente y administradores educativos (Llopis, et ál., 2018, p. 2). Además, se añade que presentan problemas de accesibilidad a la información y a los espacios físicos e instrumentos tecnológicos en sus entornos educativos, lo cual obstaculiza el adecuado afianzamiento del aprendizaje.

En cuanto a las estrategias educativas de los docentes, los estudios evidencian la falta de instrucción pedagógica para utilizar técnicas de transmisión de la información más allá de procedimientos convencionales, alejándose de las referencias visuales (May y Bridger, 2010, p.98). Como consecuencia, se les presentan obstáculos contextuales respecto a la

cantidad de información que son capaces de percibir y memorizar para incrementar su enseñanza, lo que provoca un detrimento en las oportunidades de aprendizaje.

Debe contemplarse como imprescindible la necesidad y la importancia de la formación continua a los profesionales de la educación, ya que la escasez de formación específica perjudica a la inclusión (Ferrandis, et ál., 2009, p. 68).

1.2. Ámbito deportivo

Respecto al ámbito deportivo a nivel internacional, Las Naciones Unidas apuntan que “las personas con discapacidad interactúan con diversas barreras, las cuales impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (2007, p.4). Por tanto, se considera que la problemática de discapacidad no la origina el propio individuo, sino la percepción que la sociedad tiene sobre él.

En lo que se refiere al deporte, Jiménez (2009) respecto a las normativas existentes, sugiere que se hace preciso regular y ordenar las diferentes competencias públicas y privadas en materia de deporte y actividad físico-deportiva dirigida a personas con discapacidad, estableciendo los mecanismos necesarios para aunar y coordinar todos los esfuerzos y acciones de los diversos estamentos hacia un objetivo general que pretenda reflejar la normativa legal estatal y autonómica (p.1). Respecto a esto, además de promover la práctica deportiva y de actividad física en toda la población, se hace indispensable implantar unos mecanismos de control que protejan a la población tanto con discapacidad como en riesgo de exclusión social.

Por otra parte, en cuanto a las autopercepciones de las competencias, se observa una acentuada dualización del profesorado en el ámbito del deporte. Por un lado, los profesionales que piensan que poseen un conocimiento apropiado sobre las distintas discapacidades, que conocen las necesidades específicas para la realización de las actividades físico-deportivas, y saben cuáles son las más idóneas para cada tipo de discapacidad; y, por otro lado, los que no se sienten capacitados para ello (Llopis Goig, et ál., 2018, p.4).

En relación a los facilitadores y barreras para la realización de actividades físico-deportivas en personas con discapacidad, a nivel general se observa que los principales motivadores se centran en la mejora de la salud y el bienestar físico a través de un estilo de vida activo, así como en las relaciones sociales, aumentando de esta forma la autoestima y la satisfacción personal (Úbeda-Colomer, et ál., 2018, p.55).

En contraposición, se contempla que los principales motivos de abandono de la actividad físico-deportiva son debidos a problemas de salud derivados de la propia discapacidad, así como por falta de tiempo ocasionados por los estudios o el trabajo. Aunque en menor medida, también influyen negativamente la falta de recursos y preparación tanto a nivel de infraestructuras como a nivel humano en los profesionales del ámbito (Úbeda-Colomer, et ál., 2018, p.56).

2. MÉTODO

Se han aplicado dos cuestionarios on-line que han sido diseñados a través del proceso de validación de juicio de expertos, realizada a su vez, de forma coordinada y mediante recursos en red (documentos compartidos, reuniones a través de videoconferencias...) en los que han intervenido profesionales y familiares que forman parte de las diferentes asociaciones a nivel nacional e internacional vinculadas a ALBA.

A través de su aplicación se pretende proporcionar información veraz y objetiva, sobre las consecuencias y repercusiones que tiene la inclusión, tanto en el ámbito educativo como en el deportivo de las personas con albinismo y/o deficiencia visual.

Los cuestionarios administrados han sido: 1) “Professionals Sport Questionnaire” (PSQ, de aquí en adelante), destinado a profesionales del ámbito deportivo, y 2) “Adult And Parents Questioner” (APQ, de aquí en adelante), destinado a padres y/o madres y adultos con albinismo.

Ambos cuestionarios pretenden observar diferentes dimensiones que se detallarán a continuación, pero el análisis se intenta centrar principalmente en dimensiones comunes en ambos: barreras y elementos facilitadores, y dimensiones complementarias vistas desde diferentes puntos de vista: dificultades personales que pueden presentar los albinos desde la visión del profesional del deporte (PSQ) y las motivaciones personales observadas por los padres de albinos o que dicen tener los albinos que contestan al cuestionario.

2.1. “Professionals Sport Questionnaire” (PSQ)

El cuestionario “Professionals Sport Questionnaire” pretende analizar la situación de inclusión en personas con albinismo respecto a posibles barreras o facilidades (deportes adaptados) que se pueden dar en actividades deportivas escolares y clubes deportivos.

Está compuesto por 16 ítems y ha sido respondido por 14 participantes provenientes de dos países: España, con una representación de un 85,7%, e Italia, con una representación de un 14,3%. El perfil de los participantes ha sido 64,3%, con perfil de entrenadores en clubes deportivos y un 35,7% profesores de educación física en un colegio ordinario.

Tras el análisis de los resultados, se presenta de manera resumida, en la tabla siguiente, los datos obtenidos de mayor a menor referentes a los ítems que pretenden medir las dimensiones: barreras físicas, elementos facilitadores y dificultades personales que los profesionales observan en personas con albinismo.

Tabla 1

Resultados PSQ: barreras físicas, elementos facilitadores y dificultades personales.

Barreras	Elementos facilitadores	Dificultades personales
La distancia para llegar al recinto.	Entusiasmo de los participantes.	Orientación espacial. Tácticas.
La falta de personal deportivo adicional.	Apoyo de los padres. Educación física adaptada.	Relaciones sociales.
La actitud de los demás.	Acceso a los profesionales	
La dificultad para ver el balón o a los compañeros.	con conocimientos especializados sobre	
Los problemas con la albinismo. exposición al sol.		
Incomprensión, aislamiento, exclusión o prejuicios.		

2.2. “Adult And Parents Questioner” (APQ)

El cuestionario APQ está compuesto por un total de 18 ítems y ha sido respondido por 80 participantes provenientes de siete países: España (45%), Alemania (17,5%), Italia (15%), Reino Unido/Irlanda (11,3%), Turquía (5%), Holanda (3,7%) y Dinamarca (2,5%). Del total de la muestra, 51,25% eran adultos con albinismo, mientras que un 48,75% eran madres y padres de niños/as con albinismo. Las edades de las personas que han participado en este estudio oscilan entre los 3 y los 64 años, siendo un 60% varones y un 38,75% mujeres, quedando un pequeño porcentaje de un 1,25% que no han querido

dar a conocer su género. Destacar, que un 71,25% de los participantes se encuentra entre “menos de un 10% de resto visual” y un “20% de resto visual”.

En esta ocasión, se registra en la tabla que se presenta a continuación, los valores otorgados de mayor a menor grado referentes a los ítems que pretenden medir las dimensiones: las barreras encontradas, los elementos facilitadores y las motivaciones personales de los deportistas con albinismo.

Tabla 2

Resultados APQ: barreras físicas, elementos facilitadores y motivaciones personales.

Barreras	Elementos facilitadores	Motivaciones personales
El personal no entiende las necesidades derivadas del albinismo.	La sensibilización del personal.	Las relaciones sociales.
Dificultad para ver la pelota.	El apoyo de los padres.	La accesibilidad.
Dificultad para orientarse.	La coordinación y adaptación con los profesionales de Educación Física.	El entrenador.
Mala coordinación óculo-manual.	El acceso a los profesionales con conocimientos específicos sobre albinismo.	Competir.
Problemas con la exposición al sol.		Las instalaciones.

3. RESULTADOS

En primer lugar, dejar evidencia que, atendiendo a los datos de la muestra, no podemos generalizar, pero sí tener una primera aproximación, tanto a nivel nacional como internacional, de la situación de las personas con albinismo en relación al ámbito escolar y al ámbito deportivo.

A continuación, se procede a exponer los datos más significativos respecto a las diferentes dimensiones evaluadas entre los dos instrumentos *on-line* utilizados.

De los resultados obtenidos en las tablas 1 y 2 expuestas con anterioridad, se ha realizado un análisis de ambos, recogiendo en la tabla 3 que se presenta a continuación, las respuestas agrupadas en un total de cuatro bloques: a) profesionales; referidos a aspectos relacionados con los profesionales de ambos ámbitos, b) personales; en relación a aspectos propios del individuo, c) sociales; relativos a aspectos de relación con los

demás, y por último, d) instalaciones; recopilando aquellas valoraciones emitidas respecto a los contextos analizados.

Tabla 3

Resultados PSQ y APQ: barreras físicas, elementos facilitadores, dificultades personales y motivaciones personales.

	Barreras	Elementos facilitadores	Motivaciones personales	Dificultades personales
Profesionales	Falta de formación.	de Nivel de sensibilización.	de El entrenador.	
Personales	Dificultad de visión. Dificultad en orientarse y coordinación viso-manual.	de Entusiasmo. El acceso a los profesionales con conocimientos específicos sobre albinismo.	Competir.	Orientación espacial. Tácticas.
Sociales	Incomprensión, aislamiento, exclusión o prejuicios.	Apoyo de los padres. o Entusiasmo de los participantes.	Las relaciones sociales.	Relaciones sociales.
Instalaciones	Problemas con exposición al sol.	la La coordinación y adaptación con los profesionales de Educación Física.	Accesibilidad.	

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a los resultados expuestos en la tabla 3, se confirma la necesidad de formación específica de los profesionales que en los distintos ámbitos van a interactuar con este colectivo.

A nivel personal, en albinos, es imprescindible tener presente las dificultades de visión, coordinación, orientación y las habilidades de coordinación viso-manuales.

Revindican la necesidad de contar con profesionales accesibles a nivel personal, que sean cercanos y próximos, y que debido a su formación sean capaces de adaptar las situaciones a las características que presentan.

En cuanto a las instalaciones, solicitan revisar las opciones de accesibilidad y evitar espacios con exposición al sol. Esta información se corrobora con los resultados en el APQ sobre la accesibilidad, contemplando que el 57,5% de la muestra no pertenece a ninguna organización que le ayude en la accesibilidad para realizar deporte, mientras que un 42,5% sí.

Socialmente, se detecta que perciben un gran apoyo por parte de los padres, pero a la vez, como cualquier persona, sienten la necesidad de sentirse aceptados, comprendidos y no percibir ningún tipo de prejuicios por parte de la sociedad.

Concretamente, en relación a la posible influencia de los padres de estos hijos en el deporte, se comprueba en el APQ que efectivamente se mantiene una relación, ya que el 71,8% de los padres también realizaban practicas deportivas, pudiendo resultar un elemento motivador para sus hijos.

La participación de esta muestra a nivel deportivo, es que un 83,75% de los sujetos con albinismo que contestan al cuestionario practicaban algún deporte, mientras que solamente un 16,25% no lo hacían.

Llama la atención que un elemento motivacional destacado y valorado por este colectivo sea la competitividad, pero que la realidad según los resultados obtenidos en esta muestra indica que de todas aquellas personas que han participado el 83,79% practica deportes asociados al ocio y solo un 16,21% hacen algún deporte competitivo.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, las personas con albinismo se encuentran con distintas barreras que les impiden alcanzar una inclusión plena. Sin embargo, el liderazgo para alcanzar una educación inclusiva no recae únicamente sobre las leyes y las autoridades de los organismos educativos, sino que depende de los diferentes agentes y actores de la sociedad. Ferrandis, Grau y Fortes señalan que la inclusión se ve perjudicada por la insuficiente formación, escasez de competencias teóricas y técnicas de intervención apropiadas (2009, p.68); es por ello, que desde el ámbito de la investigación se debe seguir avanzando y desarrollando estrategias de

formación y divulgación de aspectos esenciales y básicos para poder mejorar la integración de este colectivo en situaciones tanto formales como informales.

Atendiendo tanto a los resultados de la presente investigación como a resultados de anteriores investigaciones, se hace necesario poner la mirada en la formación a profesionales del ámbito educativo y deportivo para trabajar de forma colectiva la sensibilización y aceptación de este alumnado frente a una serie de estereotipos, mitos y tabúes que existen sobre las personas con albinismo, debido a las diferencias en su apariencia física y las dificultades visuales que presentan. Formación que debiera estar contemplada en todas aquellas titulaciones superiores relacionadas con estos perfiles profesionales. Uno de los retos principales será poner el punto de mira en la necesidad de establecer las condiciones adecuadas para que los estudiantes con albinismo tengan acceso a la información y presenten interacciones sociales en sus contextos educativos, tanto entre sus iguales como con los profesionales que intervengan; percibiendo a su vez una coordinación entre ellos para lograr un cumplimiento óptimo de las medidas propuestas y adoptadas en cada caso.

Por último, remarcar la importancia de asociaciones especializadas en ceguera y albinismo, como son la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y ALBA (Asociación de Ayuda a personas con albinismo), ya que realizan una labor muy importante en la sociedad a nivel asistencial, de asesoramiento y divulgativo.

Para concluir, insistir en la necesidad de seguir indagando y proporcionando ayudas desde la investigación a las personas con albinismo, a sus familias y a los profesionales en el ámbito deportivo y educativo.

REFERENCIAS

- ALBA Asociación de ayuda a pacientes con albinismo (2018). *Entorno educativo para personas con albinismo*.
- Ferrandis, M., Grau, C. & Fortes, M. (2009). Curso *on line* de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (3).
- Goig, R. L., Granell, J. F. C., Raga, M. G., & Cabrera. (2018). Competencias y actitudes del profesorado de educación física hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales: un estudio con profesorado de enseñanza secundaria en la comunidad valenciana.

- Jiménez, E. (2009). Agentes y factores clave en la práctica del deporte adaptado en España: la visión actual sobre el cambio. Actas 1ª Conferencia Nacional de Deporte Adaptado (Toledo 19-20 Mayo 2009).
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developping and embedding inclusive policy and practice in higher education*. York, Reino Unido: Higher Education Academy.
- Montoliu, L. (2018). *El albinismo*. Madrid: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., Granell, J. C., Goig, R. L., & Devís-Devís, J. (2018). Motivos de práctica y abandono físico-deportivo en alumnado universitario con discapacidad: influencia de la edad y el grado de discapacidad. (Reasons for sport practice and drop-out in university students with disabilities: influence of age and disability grade). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 51-60.

CAPÍTULO 102

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR RELEVANTE EN EL DESENMASCARAMIENTO DEL HOMO CONSUMANS Y LA PROMOCIÓN DE UN CONSUMO RESPONSABLE

Juan Alexis Parada Silva y Darwin Arturo Muñoz Buitrago

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la delicada situación por la que atraviesan todos los ecosistemas del mundo a raíz de un cambio climático acelerado por la mano humana, urge la necesidad de hacer una reflexión desde los espacios áulicos en torno a las dinámicas y relación economía – desarrollo – medio ambiente, de tal manera que se haga hincapié en unos valores ecológicos y culturales que deben volverse imprescindibles cuando cualquier Estado o empresa desee desarrollar algún tipo de proyecto que involucre la «casa común».

Dado esto, el propósito de esta investigación es hacer una reflexión en torno a cómo lograr que la educación del hombre se convierta en el ente dinamizador de ambientes más ecorresponsables. Para desarrollar el mismo, en primer lugar, se hará énfasis en las características del homo consumans y su aporte a la destrucción de nuestro planeta; posteriormente, se hará énfasis en la necesidad de una educación ambiental y de una pedagogía del desarrollo, ambas encaminadas en advertir “cómo el consumo y la producción mundial (fuerzas impulsoras de la economía mundial) dependen del uso del medio ambiente natural” (Naciones Unidas, 2020) están destruyendo gradualmente nuestro planeta y con ello comprometiendo nuestra supervivencia.

2. MÉTODO

La investigación es de carácter cualitativo y tuvo como herramienta metodológica fundamental, el análisis documental. Para ello, primero se buscó comprender los Objetivos de Desarrollo Sostenible, después entroncarlos con varios documentos pedagógicos donde se plantearon telos a las prácticas educativas.

Se entiende la “investigación documental” (ID) como metodología básica de trabajo, a saber:

La ID es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción del conocimiento. (Uribe, 2011, p. 196)

La ID nos permitió analizar y contextualizar los documentos objetos de estudio, así como enriquecer la interpretación de los mismos. A continuación, se hacen explícitos los momentos de la ID implementada en esta investigación:

1) Búsqueda, identificación y recolección de las fuentes documentales primarias, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los referentes teóricos como: Lipovetsky (2007), Harari (2014), Francisco, Wallace(2019)

2) Lectura, análisis e interpretación crítica de las fuentes y elementos relevantes que se presentan en las fuentes.

3) Identificación de las categorías, buscando captar la complejidad que la realidad educativa supone. Finalmente, la ID permitió un análisis detallado y minucioso de la realidad estudiada, permitiendo establecer unos resultados, unas discusiones y dejando entrever unas conclusiones sobre la necesidad de implementar una educación anclada en lo ecológico y en una conciencia que nos reconozca como animales biotopos, los cuales estamos dispuestos a comprometernos con el cuidado de nuestra casa común.

3. RESULTADOS

Características del *homo consumans* y su aporte a la destrucción de nuestro planeta.

La dinámica del consumo y del derroche es promovida desde el modelo capitalista que sepulta sueños y oculta una de las mayores brechas sociales existentes. Utiliza la publicidad como estrategia para crear estereotipos de salud, belleza y de vida, en los que no hay cabida a la diferencia, la enfermedad y, mucho menos, a la vejez. Como bien lo escribe Lipovetsky (2007)

El imperativo es comercializar todas las experiencias en todo lugar, en todo momento y para todas las edades, diversificar la oferta adaptándola a las expectativas de los compradores, reducir los ciclos de vida de los productos mediante la aceleración de las innovaciones, segmentar los mercados, fomentar el crédito para el consumo, fidelizar al

cliente mediante prácticas comerciales diferenciadas. Mientras triunfa el capitalismo globalizado, el asalariado, los sindicatos, el Estado pasan a un segundo plano, eclipsados ya por la pujanza de los mercados financieros y los mercados del consumo(p. 9)

Se ha configurado una nueva concepción antropológica en esta sociedad capitalista, se le da la bienvenida al *Homo Consumericus*, el cual se caracteriza por ser un individuo hiperconsumidor sin control, que como un orate está al acecho de experiencias emocionales que ofrezcan un placer mayor y que permita alcanzar la plenitud subjetiva máxima. “Las fiestas, los juegos, los placeres. Las incitaciones al placer invaden el espacio de la vida cotidiana” (Lipovetsky, 2007, p12)

La sociedad debe estar a la altura de ese sujeto narcicista que se desentiende de la realidad, que a lo mucho se indigna en las redes sociales y, que está dispuesto a hacer cualquier cosa con tal de seguir el mandato de consumir y reinar. Los dueños del capital, hacen uso de una arquitectura gigantesca, ornamental y lujosa con el fin de propiciar destellos en el *Homo Consumericus*, la infraestructura está diseñada para que las compras se realicen en un ambiente festivo, donde los individuos se sientan a gusto derrochando y gastando lo que todavía no se han ganado, gracias al invento de la cultura crediticia, la cual sencillamente quebró el ahorro.

Los valores mercantilistas que se promueven están anclados en las compras compulsivas, en el gusto por la novedad y en la excitación de los sentidos; se busca por todos los medios el prestigio, la ostentación de las marcas, el reconocimiento un poco baladí a nivel social y, los objetos se presentan como premios que gracias al crédito hemos adquirido, como lo afirma Lipovetsky (2007): “Los objetos no cesan de valorarse como signos tangibles de éxito, pruebas de ascensión e integración social, vectores de consideración honorífica”(p.35)

Otra característica del *Homo Consumans*, es la sensación de vacuidad, una sensación que al parecer sólo se satisface yendo de compras. En ese estado de vacío, se sufre, se carece de autoestima, hay un malestar en el cual se está inmerso, y en esa dinámica se esculpe como un eslogan que reza así: “Sufro, luego compro: cuanto más aislado o frustrado está el individuo, más consuelo busca en las satisfacciones inmediatas de la mercancía” (Lipovetsky, 2007, p54).

El consumo de objetos pareciera estar relacionado con la falta de amor propio, con una sensación de ansiedad constante que sólo se calma haciendo uso de la dopamina que se libera al ir de compras; claro por el momento, nos olvidamos del cortisol que se produce

cual veneno, cuando estamos angustiados y estresados porque llegan las facturas de las tarjetas de crédito, con esos intereses tan altos que sólo permiten que los bancos como vampiros nos expriman nuestros salarios paupérrimos y que nos dejen sumidos en el desconsuelo, el cual se puede calmar con el analgésico de ir nuevamente de compras y volver a ese círculo vicioso e interminable. “Se trata de acceder a una especie de estado mágico o extático totalmente desconectado de lo real, un estado de euforia lúdica cuyo comienzo y cuyo final, como en el cine, están perfectamente cronometrados” (Lipovetsky, 2007, p58)

La experiencia hedonista que se desprende del consumo desmedido, está cada vez más relacionada con el juego, el cual produce también un placer indescriptible, mediante el acto de consumo se manifiesta un rechazo rotundo a la monotonía y se procuran vivir nuevas situaciones, en nuevos lugares, con personas diferentes. La novedad es otra arma de la sociedad de consumo, pues, la idea de lanzar al mercado, objetos novedosos y polifuncionales, sirve para estimular el deseo de adquirirlas rápidamente; es como una carrera que se realiza, donde los ganadores suelen ser los primeros en ostentar sus artilugios. Por ejemplo, una marca como «Zara», popular en España y en el mundo entero por impulsar modelos de ropa novedosos, cambia su colección cada quince días y produce cerca de 12.000 diseños por año. Ahora bien, no hemos analizado todavía, el daño colateral que le produce al planeta la política de prescindir velozmente de la ropa⁴⁷. “En un texto antiguo, Levi Strauss señalaba que el consumo moderno estaba convirtiendo a los norteamericanos en niños, siempre al acecho de novedades” (Lipovetsky, 2007, p64)

Esa maratón por la novedad también está produciendo obsolescencia programada, arrojando como consecuencia, que en esa lógica de temporalidad lineal, homogénea y estandarizada más desechos atiborren nuestros vertederos. Esa lógica, para nada, contribuye al cuidado de nuestro «terruño», por el contrario, cada vez, lo resquebraja más.

⁴⁷ La industria de la moda, se considera la tercera más contaminante del planeta, con su postura de bajo costo, produce prendas raudamente, que se usan pocas veces y terminan en nuestros rellenos sanitarios, muchas de ellas no son biodegradables y pasarán miles de años para que desintegren ocasionando la emisión de gases tóxicos al ambiente. Otro elemento nefasto de esta industria, guarda relación con la forma cómo se producen las prendas, las cuales hacen uso de químicos perjudiciales para teñir las telas, se calcula que el 20% de los tóxicos que terminan en nuestros océanos provienen de esta industria. Finalmente, otro elemento cuestionable de esta industria, tiene que ver con la cantidad de agua que se utiliza para las prendas se estima que para elaborar un par de Jean se utilizan 1000 gramos de algodón y aproximadamente 12.000 litros de agua.

También la competencia por adquirir productos novedosos, ha llevado a que los individuos economicen en lo que invierten en alimentación, para poder gastar en conectividad, en plataformas virtuales de entretenimiento como *Netflix*, *Amazon Prime*, *Hbo*, *Fox premium*, *Disney*, entre otros, así como en viajes y experiencias que los estimulen sensorialmente. Se accede a “placeres diversificados, a consumos lúdicos, comunicacionales y emocionales” (Lipovetsky, 2007, p87)

El consumo ha quebrado la cultura del ahorro, ha permitido el crecimiento del endeudamiento de las familias y con ello han aumentado considerablemente las compras febriles. Con ayuda de la industria publicitaria se incita todo el tiempo a estar adquiriendo objetos, planes, vacaciones, actividades lúdicas, que sólo permiten crear y robustecer una civilización ancorada en el deseo, la banalidad material y los ideales hedonistas, como bien lo afirma Lipovetsky se ha escrito un nuevo evangelio, el de comprar y gozar:

Se despliega toda una cultura que invita a gustar los placeres del instante, a gozar de la felicidad aquí y ahora, a vivir para sí; ya que no prescribe la renuncia, sino que pregona con letras de neón el nuevo Evangelio: “comprad, gozad, ésta es la gran verdad”. Tal es la sociedad de consumo, cuya ambición declarada es liberar el principio del placer, descargar al hombre de todo un pasado de privaciones, inhibiciones y ascetismo (Lipovetsky, 2007, p94)

Otra de las características del *Homo Consumans* es que ha logrado crear una cultura de la impaciencia, se trata es de vivir innumerables experiencias hedonistas en el menor tiempo posible, ya que, según un adagio capitalista, «el tiempo es oro»; o mejor un refrán popular: «el tiempo perdido lo lloran los santos». Entonces, inclusive, ahora se considera tiempo perdido el descansar; el ocio es reemplazado por su antónimo, el «negocio»; la espera como elemento de la felicidad, es sustituida por la velocidad y un afán por satisfacer inmediatamente los deseos. La paciencia se colma rápidamente. Todo debe ser instantáneo. La comida, las bebidas, los viajes *express*. “El *homo consumans* se vuelve alérgico a la menor espera, devorado como está por el tiempo comprimido de la inmediatez y la urgencia” (Lipovetsky, 2007, p104)

4. DISCUSIÓN

Pareciera que estuviéramos inmersos en una dictadura de la velocidad, donde todo debe ser al instante, desde el «pan pa ya», pasando por los informes que solicitan los jefes y que deben ser entregados en el menor tiempo posible, hasta la toma de decisiones

vitales, como ¿qué carrera estudiar? Todo debe ser instantáneo, raudo, sin posibilidad muchas veces de musitar, ni mucho menos, de reflexionar nada. “Se consume más pero se vive menos; cuanto más se desatan los apetitos de compra, más aumentan las insatisfacciones individuales” (Lipovetsky, 2007, p150).

Ya se había mencionado esa sensación de vacío que nos atormenta y que sólo colmamos desatando nuestro espíritu compulsivo al ir de compras.

El *Homo consumans* es un individuo que está sujeto a la comodidad que le brindan los objetos que compra, pero que no le alcanzan para calmar la vacuidad, el desasociego y la frustración que le producen el no tener tiempo para pensar la vida, pensar el entorno que le rodea por estar trabajando. Esa carencia de tiempo, es resultado entre otras cosas, en que debe trabajar más para poder adquirir esos objetos suntuosos que le van a dar a la postre un “estatus” de ostentación. La compra en muchos casos es insulza, inoficiosa e innecesaria, se compran cosas que para nada son vitales, sino es solo un comprar por comprar, como si fuera una técnica de desahogo.

Entre el 30 % y el 60% de artículos adquiridos en los supermercados y centros comerciales se compran por impulso. Aumento de las facilidades personales, fiebre compradora, shopping bulímico, compras impulsivas, son muchas patologías ligadas a las invitaciones de la publicidad y a los sentimientos de urgencia que ésta infunde (Lipovetsky, 2007, p170)

Anteriormente, frente a una necesidad se creaba el producto; es decir, había la necesidad de lavar la ropa y esto demandaba mucho tiempo; por eso se creó un aparato denominado lavadora para que ayudara a los individuos en tal oficio y así con otros productos creados, por ejemplo, la licuadora, el taladro, la máquina de afeitar entre otros artefactos. Ahora, se crea la necesidad y después se vende como si fuera importante, tal es el caso, por ejemplo, de los celulares, de las cremas rejuvenecedoras, los famosos batidos para adelgazar, las fajas reductoras y un sinnúmero de productos que a diario se crean para venderse como si fueran vitales.

Otra de las características del *Homo Consumans* guarda relación con la muerte de las utopías y de los sueños, predomina una existencia que está ligada a la competencia y al alcance del éxito, eso sí, siendo eficaz, eficiente y efectivo. Se cultivan individuos capaces de sacrificar su pareja, su familia y su salud a cambio de ganar lo que se han propuesto. Y esas metas regularmente, están relacionadas con la obtención de cosas, en muchos casos pueriles.

Aunque los intelectuales y algunos grupos utopistas exalten un modo de vida menos sometido al dinero y a las mercancías, esta sabiduría frugal tiene pocas probabilidades de triunfar frente al poder seductor de las satisfacciones “fáciles” que promete el cosmos consumista. (Lipovetsky, 2007, p257)

En ese ambiente competitivo, aumenta el estrés y las cargas laborales, a la par se incrementan las incertidumbres y los miedos, entre ellos, el de perder el trabajo, o el de no estar a la altura de las exigencias que se desprenden del mismo. Las crisis, las tensiones y las ansiedades son características de la sociedad en la cual está inserto el *Homo Consumans*. Lo anterior, hace que se aumenten los problemas de salud mental en las personas. A esto se suma, el nivel del sedentarismo que hay en la actualidad. La obesidad se configura como la nueva epidemia que amenaza la salud pública. Como bien lo describe Lipovetsky:

Un adulto estadounidense de cada cuatro o hace ningún ejercicio; el 60% de los adultos estadounidenses no práctica ninguna actividad física habitual. ¿Hay que recordar que el 10% de los franceses afirma ser totalmente sedentario y que casi la mitad tiene menos actividad física, por ejemplo, que si anduviera diariamente treinta minutos a buen paso? Ahí estamos nosotros: al propagar los valores del confort y los deseos inmediatos, la sociedad de hiperconsumo ha traído una inactividad física de masas, así como un tremendo proceso de desestructuración o de relajación de las disciplinas corporales. Si el individuo hipermoderno sueña con un cuerpo perfecto, en la vida cotidiana come demasiado, se alimenta mal, es cada vez más sedentario (2007, p268)

La vida sedentaria, el ocio espectacular, los excesos al ingerir comida chatarra, el consumo desmedido de hidratos de carbono, con un alto contenido calórico y la ingesta de bebidas azucaradas, hacen del *Homo Consumans* un individuo enfermo, perezoso y decadente. Se calcula que para el 2030 habrá 250 millones de personas con obesidad, lo más preocupante, es que este flagelo cada vez más atacará a la población infantil entre los 5 y 9 años. Para el caso de Colombia particularmente, se calcula que en promedio habrá dos millones de personas con sobrepeso, y la mayoría serán adolescentes entre los 12 y los 19 años. Esto es alarmante ya que casi equivale a la población que tiene la ciudad de Medellín, que según el último censo llegó a 2.370.000 habitantes.

En la actualidad, las dietas tienen mucho azúcar, aceite, harina y grasa, se realiza poca actividad física, se lleva una vida parsimoniosa y esto sumado a otros factores como la contaminación ambiental y la calidad del aire, hacen que las personas se enfermen

mucho. Para atacar el problema de la obesidad, la gente adquiere productos dietéticos que suelen ser muy costosos y que pueden ocasionar problemas secundarios como deficiencias renales y hepáticas. Al respecto Yuval Harari escribe que: “cada año la población de Estados Unidos gasta más dinero en dietas que la cantidad que se necesitaría para dar de comer a toda la gente hambrienta en el resto del mundo” (Harari, 2014, p383) Entre los países con mayor obesidad en el mundo cabe mencionar los siguientes: China, India, Estados Unidos, México, Brasil, Argentina y Venezuela tendrán unas cifras muy superiores a las de nuestro país.

Existen grupos que invitan a consumir mejor, de manera más responsable, siendo respetuosos con nuestra casa común, donde se realicen compras más inteligentes, de productos «verdes» biodegradables, que se puedan reciclar o que se consuma menos plástico y se apoyen a los agricultores locales. En la actualidad se realiza una crítica a la producción y al consumo desmedido “no se considera sólo algo necesario para asegurar la supervivencia del planeta: a veces se considera la única solución socialmente justa y la más deseable, en función del ideal de ser felices y vivir mejor” (Lipovetsky, 2007, p331)

Si no detenemos la manera de consumir, o buscamos alternativas más amables con el planeta, el calentamiento global, el aumento del nivel de los océanos, y la contaminación del aire y de las fuentes hídricas pueden llevarnos directamente al colapso o a que nuestra casa común sea cada vez menos acogedora. Hemos alterado el equilibrio ecológico de la tierra que casi nadie pone en duda que vamos camino a la gradual extinción, la cual ocasionará mucho sufrimiento. En relación con este tópico, David Wallace asevera que:

No sabemos la forma precisa que tendrá ese sufrimiento, no podemos predecir con certeza cuántas hectáreas de bosque arderán cada año del próximo siglo, lanzando a la atmósfera siglos de carbono almacenado; o cuántos huracanes asolarán cada isla caribeña; o dónde es probable que haya antes megasequías que producirán hambrunas masivas: o cuál va a ser la primera gran pandemia producida por el calentamiento global. Pero sabemos lo suficiente para ver, incluso ahora, que el nuevo mundo en el que nos adentramos será tan ajeno al nuestro que bien podría tratarse de otro planeta completamente distinto. (Wallace, 2019, p247)

5. CONCLUSIONES

Es preciso que cambiemos nuestra relación con el planeta, consumir de manera más responsable, reciclar más, promover la reutilización y la reparación de nuestros objetos, así como reforestar, ahorrar agua y promover el uso de energías renovables y de una ética planetaria, donde haya más voluntad política de los gobiernos y de las empresas que más contaminan, pueden ser alternativas que sirvan para forjar un camino diferente al de la extinción y nos ayuden a sobrevivir. Tal como se expresa en la Carta a la Tierra, la elección es nuestra, o implementamos cambios esenciales o caminos hacia nuestra propia devastación:

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a nuestra propia destrucción y la de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más. Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medioambiente. El surgimiento de una sociedad civil global está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones globales. (Varios, 2020)

La Carta a la tierra, debería convertirse en la regla de oro ecológica para que todo gobierno, ente privado y las personas del común pudiesen abrir mercados limpios que no sacrifiquen nada ni a nadie por lograr su fin. Cada varón y mujer que habite este lugar debe darse cuenta que es «sagrado», tiene una historia y, por ser lo primero que existió antes que cualquier otra creación, tiene el derecho a reconocérsele como tal. Solo una mentalidad que apueste por el bien común, podrá detener la hecatombe ecológica y, por ende, la autodestrucción de una humanidad, que por su manera de proceder pone en tela de juicio su propia naturaleza de «humana», así cómo se evidenciará en la apuesta de una ética ambiental como se presenta a continuación.

La naturaleza es maestra; la naturaleza muestra la presencia de un poder que va mucho más allá de la inteligencia humana. Ella, cada vez más, se presenta en una sabiduría que la mente humana poco puede percibir, sobre todo cuando se le ve bajo una mirada que no la trasciende, sino todo lo contrario, la desestima y la considera como un

bien material que es necesario aprovechar; o peor aún, que es necesario aprovecharse del mismo.

La vanidad humana es perversa, dado que no tiene límites, lo que conlleva a un querer agotarlo todo sin medida, sin que quede algo más que se pueda explotar. El afán de querer más y más ante un apetito de poder lleva precisamente a poner en peligro todas las especies, y paradójicamente, la humana misma, donde seguramente tendrán que haber hombres y mujeres que también paguen el costo de la avaricia y la ambición.

Palabras como progreso, desarrollo, crecimiento económico, incremento del PIB y demás, terminan siendo una trampa que lleva a que los imaginarios sociales contemplen la necesidad de acabar con el planeta tierra para un mejoramiento material de todos. En esta trampa han caído muchos, sin percatarse de que la vida carece de sentido si pierde su raíz, que no es otra más que la “*pacha mama*”.

La tierra es madre y maestra (Fresneda, 2019), algo que aún no se comprende en su totalidad. Si se necesitó miles de millones de años para su conformación, serán necesarios muchos más para poder comprenderla a plenitud. Quizá esa sea la única forma de mejorar nuestra relación con ella. No obstante, debe existir algo que comience a considerar todo el medio ambiente de manera más positiva y menos utilitaria. Es fundamental abrir un diálogo en torno a la necesidad de una ética ambiental, una de las formas donde es posible restablecer un orden alterado, pero que poco a poco se puede volver a equilibrar. (Navarini & Elmir, 2012, p33)

La escuela debe abanderarse como es esa voz que “clama en el desierto” como la que promueve una conciencia que permite diferenciar entre lo que está bien y lo que no; lo que conviene y lo que no. Es apremiante una educación que tenga como nervio basilar una clara apuesta por lo ecosistémico, donde tomemos conciencia del trato que se le debe dar al medio ambiente, teniendo en cuenta todo el daño que este último ha recibido debido a los procesos de aceleración y de explotación tecnológica que desde la industrialización se vienen dando y que ya no sólo afectan a la región donde se realizan aquellas sino a todo el suelo continental. Ya el Papa Francisco en la que debería convertirse en la carta magna de la madre naturaleza, la encíclica *Laudato si*, comenta:

Hago una invitación urgente a un nuevo diálogo sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta. Necesitamos una conversación que nos una a todos, porque el desafío ambiental que vivimos, y sus raíces humanas, nos interesan y nos impactan a todos. (Francisco, 2015)

La situación actual del planeta tierra es demasiado preocupante, de allí lo urgente del llamado del Santo Padre, que convoca a todos los seres humanos para que sabiendo dimensionar todo lo que está sucediendo puedan alzar la voz y unir todos los esfuerzos con el fin de reaccionar lo antes posible ante la catarsis que el ecosistema está comenzando hacer, de ahí que siga más adelante *necesitamos una solidaridad universal nueva* (Francisco, 2015)

Es preciso entonces ondear desde la educación planes que promuevan un consumo responsable, donde se invite al reemplazo de una economía lineal, extractivista que concibe al planeta como un gran vertedero de basuras, por una economía circular, donde el reciclaje, la reparación, la reducción y la reutilización de los bienes sea la constante. Es preciso optimizar el consumo de los alimentos y el reciclaje de los materiales utilizados, así como también es importante “aumentar la eficiencia de recursos y promover estilos de vida sostenibles”. (Naciones Unidas, 2020). Estamos convencidos que la escuela puede ayudar desde sus apuestas a minimizar la pobreza, generando oportunidades y a promover la transición hacia energías verdes ecosostenibles.

REFERENCIAS

- Fresneda, Carlos. (23 de Julio de 2019). *elcorreodelsol.com*.
<https://elcorreodelsol.com/articulo/heike-freire-la-naturaleza-es-madre-y-maestra>
- Harari, Yuval Noah. (2014). *De animales a Dioses: breve historia de la humanidad*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- Lipovetsky, Gilles. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona, España: Anagrama.
- Naciones Unidas. (22 de Julio de 2019). *www.un.org*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Navarini, Emilio A., & Elmir, Karina Mariel. (2012). ÉTICA AMBIENTAL, REALIDAD Y FUTURO. NECESIDAD DE UNA ÉTICA CON NUEVAS BASES AXIOLÓGICAS. *Invenio: Revista de investigación académica*, 28, 29 - 39.
- Papa Francisco. (24 de Mayo de 2015). *http://w2.vatican.va*.
http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Varios, A. (22 de Mayo de 2020). Vita et pax. <http://www.vitaetpax.org/wp-content/uploads/2017/09/12-LA-CARTA-DE-LA-TIERRA.pdf>

Uribe, J. (. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En Páramo, P. *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (págs. 197-212). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia

Wallace, D. (2019). *El planeta inhóspito*. Barcelona, España: Penguin Random House.

CAPÍTULO 103

CAMBIAR EL CUENTO: INCLUSIÓN EDUCATIVA E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEA

Belén Mateos Blanco, Eva Álvarez Ramos, Leyre Alejandre Biel y Claudia Yllera Ramos

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. (Freire, 1997, p. 18)

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual clama que la igualdad de género deje de ser una quimera y se convierta al fin en una realidad. Enraizar el concepto de igualdad desde el ámbito educativo es el objetivo del nuevo enfoque curricular en Educación Infantil y Primaria, y, por lo tanto, responsabilidad de la práctica docente. La literatura como reflejo del hombre y su contexto supone una valiosa herramienta para mostrar los estereotipos a los que están sujetos los personajes femeninos. Cuentos tradicionales, leyendas, novelas universales y, por supuesto, la *Biblia*, presentan mujeres arquetípicas cuya relevancia se ciñe al papel de espectadoras complacientes consecuencia del mito del amor romántico; féminas desvalidas víctimas de los cánones de belleza, la cual se ha convertido en su único valor y reclamo. La literatura infantil contemporánea trata de romper con estos tópicos transformando la narrativa para niños⁴⁸ y jóvenes en un género renovado y vigente a la par que evocador, capaz de retomar las historias clásicas que forman parte del imaginario colectivo para desmitificar el rol de sus personajes femeninos, a los cuales otorga su propio papel: igualitario, independiente y libre de convenciones sexistas.

⁴⁸ Como resultado de la aplicación de la Ley lingüística de la economía expresiva se utilizará el género gramatical masculino en todo el documento para referirse a colectivos mixtos. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

2. OBJETIVO Y ÁMBITO DE APLICACIÓN: ORIENTACIÓN SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN LITERARIA

Si compartimos la idea de que la orientación sexual y la identidad de género integran aspectos esenciales de la vida de la persona, entenderemos la relevancia de introducir esta perspectiva en las políticas y praxis educativas. A colación de esta idea parece necesario plantear una serie de cuestiones:

¿Cómo docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, niñas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestrxs donde las conversaciones sobre sexualidad gay o de identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? (Flores, 2017, p. 8)

Los interrogantes expuestos por la autora nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la práctica docente desde los primeros niveles educativos, pues es en el entorno escolar donde el niño forma su personalidad y construye su identidad colectiva. En el ámbito que nos compete, la educación literaria, los cuentos son el material educativo que por antonomasia ha vehiculado la aproximación a la literatura en la etapa infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria. Por tanto, es responsabilidad del profesor seleccionar adecuadamente los mensajes que sus alumnos van a recibir a través de este tipo de narrativas, capaces de instaurar actitudes y valores, generar ideas y expectativas e implantar comportamientos y prejuicios en los estudiantes.

En este sentido, el cuento se manifiesta como una potente herramienta para configurar y codificar la realidad del niño a través de sus páginas; así, desde el punto de vista educativo, el cuento cumple con múltiples funciones y fines entre las que destacan el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el adiestramiento de la inteligencia emocional y la comprensión del mundo mediante la asimilación conceptual. Este tipo de aprendizajes están estrechamente relacionados con la reproducción de modelos, entre ellos los estereotipos y roles de género asignados para mujeres y hombres en función de su sexo, que condicionan y determinan su papel en la sociedad.

3. DISCUSIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: CUENTO TRADICIONAL Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los primeros textos catalogados como literatura infantil surgen en el siglo XVII; estos son el resultado de la tarea de varios recopiladores de cuentos, quienes se encargan de reunir esas historias características de la cultura popular transmitidas de manera oral y que, gracias a su labor, pasan a convertirse en literatura ganada para al público infantil.

Entre estas colecciones encontramos los *Cuentos de mamá ganso* (1697) del francés Charles Perrault, cuyos cuentos –“La Bella Durmiente”, “Caperucita roja”, “Barba Azul”, “El gato con botas”, “Pulgarcito”, “La Cenicienta”, “Griselda”, “Piel de Asno” ...– continúan formando parte del imaginario infantil hoy en día. En Alemania serán los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm los encargados de aglutinar entre otras historias las de “Hänsel y Gretel”, “Blancanieves” o “El príncipe rana” en *Cuentos infantiles y del hogar* y *Cuentos de hadas de los hermanos Grimm* (1812-1815-1837). Otros cuentos de sobra conocidos como “El patio feo”, “La mesa, el asno y el bastón maravilloso”, “La Sirenita”, “La reina de las nieves” ... aparecen reunidos en *Cuentos de hadas contados para los niños* (1835) del danés Hans Christian Andersen.

El grueso de los relatos mencionados están protagonizados por personajes masculinos y femeninos que, de algún modo, marcaron el recuerdo de nuestra infancia y cuyo poso permanece en la memoria de nuestro presente, consecuentemente, cabría preguntarse:

¿Qué relaciones sociales legitiman? ¿Qué historias excluyen o incluyen? ¿En qué medida son cómplices de los legados del patriarcado, colonialismo, racismo y otras formas de opresión? [...] ¿Cómo se usan los cánones para afianzar formas particulares de autoridad? [...] ¿Al interés de quién sirve esa autoridad? (Giroux, 1996, pp. 240-248)

Trataremos de responder a las cuestiones planteadas por Giroux descubriendo por un lado el rol de los personajes masculinos en los cuentos clásicos de hadas, por otro, los estereotipos femeninos que albergan los mismos y, para concluir este epígrafe, la incidencia de ambos arquetipos de género en la concepción de igualdad de niños y niñas.

Ellos son libres y los absolutos protagonistas de la trama, por ello cuentan con una vida social y profesional activa y excelentemente considerada, de hecho, suelen ostentar rangos y posiciones de poder. Los personajes masculinos rara vez serán valorados o juzgados por su belleza, puesto que su inteligencia y sus conocimientos priman sobre esta.

Entre sus cualidades destacan la fuerza y la valentía, es decir, su hombría, la cual no les permite expresar sus emociones ni tampoco sus sentimientos, pues estas manifestaciones serían entendidas como debilidad, falta de autoestima y de confianza en sí mismo y, consecuentemente les impediría desempeñar su rol de protector y salvador de los personajes femeninos.

Por su parte estas féminas también tienen perfectamente fijados y acotados los papeles que pueden asumir en los cuentos de hadas; al contrario que los hombres, su espacio social está limitado al entorno familiar, donde su mayor mérito es ser buena hija y después mejor esposa y madre, puesto que en contadas ocasiones desarrollan otras actividades fuera de su hogar y, cuando lo hacen, estas tareas constituyen estereotipos en sí mismos: trabajadora doméstica –limpiadora, cocinera o niñera–, enfermera o maestra. Las mujeres serán continuamente sometidas a juicio por su físico, la belleza equiparada a la bondad y la ausencia de esta a la maldad y la práctica de brujería; la importancia y notoriedad de su aspecto contrasta con su capacidad y desarrollo intelectual, siempre plano y mermado. Esta falta de brillantez les convierte en seres extremadamente sensibles y emocionales, es decir, repletos de debilidades y caracterizados por su falta de autocontrol, motivo por el cual necesitan una figura masculina que resuelva sus conflictos.

Evidentemente, la divulgación de estos estereotipos tiene sus repercusiones en la construcción de la identidad infantil, “ya que el aspecto binario tan remarcado de sus personajes consigue reforzar el efecto deseado: fealdad vs. belleza, bondad vs. maldad y así una serie de dicotomías que representan los extremos con una clara intención adoctrinadora” (Giroux, 1994, p. 156).

4. REVISIÓN Y CORPUS: NARRATIVA INFANTIL CONTEMPORÁNEA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

El aprendizaje centrado en el alumno y las nuevas metodologías que fomentan el aprender a aprender tienen su repercusión en la producción y edición de literatura infantil y, por tanto, en la educación literaria que los niños reciben en el aula. Aunque el cuento tradicional sigue contando con una presencia importante, su lectura se combina con nuevas narrativas cuya forma y fondo favorecen y manifiestan una evolución en los roles de género estereotipados y perpetuados por la tradición.

En lo que atañe a la temática, la igualdad de género vinculada a la promoción de referentes femeninos y masculinos se ha materializado en las colecciones *Pequeñas&Grandes* y *Pequeños&Grandes*; Alba editorial publica estas biografías de mujeres y hombres ilustres con figuras tan representativas para la lucha y el movimiento por la igualdad como Simone de Beauvoir, Gloria Fuertes o Federico García Lorca. Los estereotipos estéticos aparejados a niños y niñas se abordan con naturalidad en *Vivan las uñas de colores*, *El niño que no quería ser azul* y *la niña que no quería ser rosa*, *Edu se viste de princesa* o *Si el rosa es de niñas el azul es el del mar*. Los diferentes modelos de familia nacen precisamente de la ruptura de estereotipos de género y estos también comienzan a abrirse paso en la literatura infantil gracias a títulos como *Familias*, *Con tango son tres* o *Valentina tiene dos casas*. La profusión y diversidad de los nuevos habitantes del cuento no solo promueven diversidad de género, sino que amplían su espectro a otros ámbitos que también constituyen derechos fundamentales como la igualdad racial –*Negros y blancos*– o cultural –*Maravillosos vecinos*–.

Si en los cuentos tradicionales los finales felices conllevan siempre el éxito del protagonista, no ocurre lo mismo con los personajes actuales, cuyo éxito no depende de la consecución de una recompensa, y menos aún materializada en una mujer. La aceptación e interiorización de los problemas o miedos de los protagonistas son entendidos por los más pequeños como éxitos propios e interpretados como finales felices. Sin embargo, las princesas, los príncipes, los héroes y villanos clásicos se actualizan gracias a la intertextualidad y la metaficción, recursos cada vez más habituales para crear el fondo del cuento. *Las princesas también se tiran pedos* o los cuentos *Érase dos veces* de la autora Belén Gaudes ilustrados por Pablo Macías–“Caperucita”, “Rapunzel”, “La Bella Durmiente”, “La Sirenita”, “Blancanieves”, “El patito feo” ...– conservan la esencia original y eliminan todos aquellos estereotipos nocivos gracias al uso de alteraciones narrativas espaciales y temporales. El traspaso de género también se ha convertido en una fuente de inspiración para renovar tramas demasiado manidas; los cuentos se convierten en relatos de aventuras, de detectives, de misterio e incluso de terror a través de personajes desmitificados que se instauran en la memoria de los niños y las niñas como, por ejemplo, *La princesa listilla*, *La princesa vestida con una bolsa de papel*, *¿Las princesas usan botas de montaña?* o *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa?*

Consecuencia de esta mutación en la construcción y selección de los temas se producen precisamente muchos de los cambios ejecutados a nivel formal. La narrativa

infantil evoluciona y experimenta con nuevas fórmulas y formatos. Primeramente, los finales sorprendentes interpretados por personajes descontextualizados que incentivan el carácter reflexivo y analítico de los textos; en segundo lugar, la tendencia a la hibridación materializada en la convergencia entre texto e imagen que, en el ámbito infantil, promueve la edición de cuentos y álbumes ilustrados y el fenómeno hipermedia que favorece la multiplicidad de soportes y plataformas; y, por último, la relación con diferentes formas narrativas conectadas con el gusto por la fragmentación y la necesidad de buscar y sellar el pacto de lectura.

5. CONCLUSIONES

Tras justificar la importancia didáctica y el valor pedagógico del cuento en la educación literaria y evidenciar que la narrativa infantil contemporánea renueva los rasgos comunes y significativos del cuento tradicional, es el momento de comprobar cómo estos favorecen además la reflexión en torno a la perspectiva tradicional de género; puesto que

sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente... Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. (Heilbrun, 1988, p. 37)

El autor constata el éxito y la pervivencia del cuento clásico, a pesar de que apele a su renovación mediante su adaptación a nuevas fórmulas narrativas transmedia e hipermedia. Por su parte, Teresa Colomer expone las posibilidades de recursos previamente mencionados como la intertextualidad de acuerdo con el proceso de emisión-recepción y autor-lector:

[...] los relatos reverberan los ecos de obras anteriores. Los autores visitan constantemente el bagaje literario para encontrar recursos artísticos que hayan revelado su eficacia a lo largo de los siglos o que suponen que los lectores ya conocen. Y a continuación los reciclan de un modo u otro en sus obras, de manera que las historias anteriores establecen un tupido tejido de conexiones con las nuevas, un entramado de hebras que sus lectores apreciarán y compartirán. (2018, p. 53)

A modo de colofón, podemos concluir que recursos como la intertextualidad y la metaficción anclada al cuento tradicional no pueden sino enriquecer la experiencia lectora y, por tanto, la educación literaria de nuestros estudiantes, quienes con seguridad:

- Aumentarán el placer de la lectura por la conciencia de alcanzar un secreto compartido colectivamente por el que pasan a ser partícipes del imaginario colectivo.
- Adquirirán la capacidad de leer contrastando dos textos. La lectura “en clave” es una de las más accesibles para iniciarse en la experiencia de rebuscar en el texto más allá de lo aparente para que este revele sus secretos.
- Desarrollarán destrezas para identificar formas textuales cada vez menos literales.
- Entenderán las relaciones intertextuales con el cuento clásico en sus múltiples soportes así como su ubicación en el funcionamiento de sistema cultura. (Colomer, 2018, p. 162)

Esta mejora en sus capacidades lectoras apegadas a los nuevos modelos narrativos cuya querencia a la elipsis fomenta la reflexión, el análisis y la generación de hipótesis ofrecerá al alumnado alternativas comportamentales u otros modelos de referencia despojando al texto de estereotipos. Los cuentos que emanan de relaciones intertextuales desvinculan a sus personajes de modelos estéticos de género; cambian las características de los protagonistas de los cuentos clásicos por otras no estereotipadas; proporcionan finales alternativos a los tradicionales; cuidan el lenguaje para que el mensaje sea igualitario y no discriminatorio, en resumen, visibilizan y eliminan los contenidos sexistas y estereotipados favoreciendo la igualdad entre toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2018). *¡Vivan las uñas de colores!* Madrid: NubeOcho.
- Andersen, H. C. (1971). *Cuentos de hadas contados para los niños*. México D.F: Ediciones Libra.
- Brenman, I. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Valencia: Algar.
- Cantillo Valero, Carmen. “Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género.

- Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico”. UNED. 31 de mayo de 2020 <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Cole, B. (1987). *La princesa listilla*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Colomer, T. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Coyle, C. (2003). *¿Las princesas usan botas de montaña?* Barcelona: Obelisco.
- Díaz Reguera, R. (2013). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa?* Barcelona: Thule Ediciones.
- Díez, N. (2019). *Edu se viste de princesa*. Barcelona: Bellaterra.
- Espirita, O. (2016). *Si el rosa es de niñas el azul es el del mar*. Valencia: Hidroavión.
- Fitti, P. (2019). *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Barcelona: Planeta.
- Flores, Val. (2017). *La intimidad del procedimiento*. La Plata, Argentina: Pixel Editora.
- Freire, P (1997). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaudes Teira, B. (2013). *Érase dos veces. Caperucita*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- (-). (2013). *Érase dos veces. Blancanieves*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- (-). (2014). *Érase dos veces. La Bella Durmiente*, Madrid: Cuatro Tuercas.
- (-).(2014). *Érase dos veces. La Sirenita*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- (-). (2016). *Érase dos veces. Rapunzel*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- (-).(2016). *Érase dos veces. El patito feo*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona: Paidós.
- Grimm, J. y W. (1987). *Cuentos infantiles y del hogar*. Madrid: Anaya.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a woman's life*. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En J.Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- Lasserre, H. (2016). *Maravillosos vecinos*. Barcelona: Birabiro.
- McKee, D. (2008). *Negros y blancos*. Madrid: Anaya.
- Munsch, R. (1980). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Santiago de Chile Editorial: Annick PR.
- Ohh Mami Blue. (2018). *Familias*. Barcelona: SomosLibros.
- Perrault, C. (2016). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya.
- Richardson, J. (2016). *Con tango son tres*. Pontevedra: Kalandraka.

Rosique, S. (2017). *Valentina tiene dos casas*. Madrid: Jaguar.

Sánchez Vegara, M.^a. I. (2017). *Pequeña & Grande Gloria Fuertes*. Barcelona: Alba Editorial.

(-). (2018). *Pequeña & Grande Simone de Beauvoir*. Barcelona: Alba Editorial.

(-). (2019). *Pequeño & Grande Federico García Lorca*. Barcelona: Alba Editorial.

CAPÍTULO 104

EL ABANDONO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO.

María Muñoz Martínez y Nuria Márquez Sotos

1. INTRODUCCIÓN

Hace treinta años la población gitana española se incorporó al sistema educativo, pasando por diversas fases desde la exclusión a la escolarización segregada a través de las conocidas escuelas-puente, hasta llegar a lo que hoy conocemos como escuela inclusiva. Sin embargo, fuentes como fundación secretariado gitano o el centro de investigación sociológica, señalan en diversas investigaciones, como el nivel educativo del alumnado de etnia gitana, aproximadamente un 64% de ésta, se encuentra por debajo, frente al 13% mostrado por el conjunto de la población española. Ello, muestra la gran brecha educativa existente entre niños y niñas de etnia gitana y los no pertenecientes a la misma. Por ello, este trabajo a diferencia de la mayoría de estudios, que focalizan el análisis en edades entre los 12 y los 16 años, hace hincapié en niñas y niños gitanos cuyas edades abarcan entre los 6 y 12 años; en relación con el grado cursado, cuya finalidad será conocer los motivos y posibles efectos posteriores no solo a nivel personal, sino abarcando el ámbito social y económico con el fin de manifestar una propuesta de mejora.

Como docentes, uno de nuestros objetivos es dar solución a aquellos problemas que no permiten el desarrollo integral del alumnado y, por ende un adecuado progreso social, personal y académico. El abandono escolar prematuro de niños y niñas gitanas supone una barrera a superar, más allá del acceso y permanencia escolar. Se trata de lograr el éxito escolar presente a través de una educación inclusiva e intercultural de calidad, que un futuro redundará positivamente en su propio beneficio y en el de su comunidad. Sin embargo, para que esto sea posible deben superarse determinadas barreras, entre ellas, el abandono escolar temprano, tema principal de estudio. Se trata de una problemática compleja, apenas estudiada dentro de la etapa de Educación Primaria, pero una realidad visible en numerosos centros escolares.

A través de esta investigación, se pretende identificar las variables que dificultan o facilitan el proceso de normalización educativa de este alumnado, con la finalidad de

detectar aquellas situaciones susceptibles de modificar antes que el alumnado gitano abandone el sistema educativo. Para que esto sea posible, en primer lugar, la investigación trata de analizar la situación en la que se encuentran los niños y niñas gitanas en España desde diferentes ámbitos: económico, familiar, escolar y social. Para su realización, hemos optado por la revisión de literatura científica, a través del análisis y comparación de diversos estudios, marcos teóricos o conceptuales que faciliten la exploración y evaluación crítica de los conocimientos existentes sobre el abandono escolar del alumnado gitano, con la finalidad de llevar a cabo estrategias docentes ante dicha situación. Posteriormente, se obtendrá una visión de la población gitana en nuestra sociedad actual referida a los ámbitos anteriormente nombrados. En segundo lugar, se realizará un recorrido a lo largo de la escolarización del alumnado gitano en España desde el S.XX, y la visión de la familia sobre la educación, como agente de socialización primaria. Finalmente, se mostrarán variables e indicadores, que van más allá del acceso a dicha institución, vinculadas al abandono escolar del alumnado gitano con el objetivo de lograr una educación inclusiva de calidad.

2. MÉTODO

Antes de conocer los diferentes factores y aspectos obtenidos a través de la revisión, es necesario esclarecer el término: abandono escolar. Este resalta uno de los problemas más significativos en nuestro sistema educativo, tratándose de una problemática que afecta negativamente a la formación del alumnado, repercutiendo en su desarrollo personal y social. El conocimiento es una de las claves para lograr no sólo el desarrollo económico, sino que es un elemento clave para que cada individuo pueda acceder a un trabajo, hogar y estilo de vida digno, como veremos a continuación.

2.1. Objetivos

A través de esta propuesta investigadora, el principal objetivo que se persigue, es conocer la causa y efecto del abandono escolar en estudiantes de etnia gitana, concretamente en la Educación Primaria. Ratificando así la importancia de la educación en la actualidad, en los diferentes planos que incumbe a un individuo; haciendo especial hincapié en los aspectos socio-culturales. Así pues, los objetivos son los siguientes:

Objetivo General: Conocer los diferentes datos acerca del abandono escolar del alumnado gitano en edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Objetivos específicos:

- Analizar los diferentes contextos del alumnado de etnia gitana (socio-económico, familiar y escolar).
- Identificar las causas y consecuencias del absentismo por parte del alumnado de etnia gitana.
- Describir las posibles barreras que pueden llegar a impedir el progreso social y educativo del alumnado de etnia gitana.

2.2. Metodología

Actualmente, la revisión bibliográfica, constituye uno de los métodos de investigación que nos permite realizar un estudio de la literatura científica para obtener un conocimiento basado en la evidencia, a través de la síntesis de diversas investigaciones y artículos que nos aproximan al estado actual de la cuestión, permitiéndonos dar respuesta a las diversas hipótesis para demostrar su validez o rechazo. A través de ella se pretende llevar a cabo, un estudio detallado, que se inicia a partir de un interrogante y que continúa con la recogida de datos, su análisis y la extracción de diversas conclusiones. Además el trabajo realizado, consta de un análisis concreto acerca de un tema: El abandono escolar del alumnado de etnia gitana.

Teniendo en cuenta todo ello, dentro de esta metodología, se ha optado de manera más específica por una revisión integradora, la cual se caracteriza por la aproximación de manera sintetizada hacia el estudio empírico que se pretende realizar. Cabe destacar que este tipo de revisión, pretende ir más allá de una mera descripción de diversos artículos, tratando de constituir una síntesis e interpretación de los datos existentes, reconceptualizando la visión del problema concreto a partir de una serie de datos cuantitativos y cualitativos. Para elaborar dicha revisión, se consultó las siguientes bases de datos: *Proquest social sciences premium collection*, *índices CISC*, *Google Scholar* y *Dialnet*; a través de una estrategia de búsqueda basada en los siguientes criterios:

CRITERIOS DE INCLUSIÓN:

- Tamaño de la muestra: Población objetivo
- Estudios revisados (publicados y no publicados)

- Tipo de tratamiento sobre los datos (experimentales y estadísticos)
- Año de publicación del estudio (>20 años)
- Factores socio-económicos, personales e históricos.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN:

- Fuentes no contrastadas
- Población objetivo acotada a minoría étnica gitana
- Datos que no pasan el filtro de publicación formal

Tras la revisión realizada en las diferentes bases de datos, se obtuvieron diferentes resultados encontrados según las cuatro palabras claves de búsqueda: abandono escolar, niños/as, gitanos y Educación Primaria. Dicha operación finalizó con 529 resultados encontrados. Sin embargo, tras aplicar la estrategia de búsqueda (criterios de inclusión y exclusión), los documentos revisados se reducían a 52; de los cuales se vieron descartados 34 porque incluían alumnado de educación secundaria y no se diferencian los términos de absentismo y abandono escolar. Por lo que finalmente, nuestra revisión integradora se basaría en 18 textos exhaustivamente seleccionados.

3. RESULTADOS

A partir de la investigación realizada, basada en la bibliografía previamente seleccionada, se muestran los factores de riesgo existentes en el alumnado gitano que abandona el ámbito escolar. Sin embargo, en gran medida, se pasa por alto, el contexto organizativo en el que se está formando el alumnado de etnia gitana, y cómo la actuación del mismo, puede dar lugar a situaciones de abandono, siendo capaces de ver la problemática, más allá de las características personales y socio-familiares y, haciendo hincapié en el mismo. Partiendo de esta premisa, este enfoque pretende recoger y tratar diferentes factores que ponen “en riesgo” al alumnado de etnia gitana, con el objetivo de aumentar nuestra capacidad de respuesta profesional más que en categorizar y penalizar al alumnado, por ser quien son. Se trata pues, de conocer ciertos aspectos curriculares así como características familiares que dificultan su progreso y trayectoria escolar, teniendo como objetivo focalizar nuestros esfuerzos para dar una respuesta profesional adaptada al alumnado de etnia gitana en el aula.

La familia es el corazón de la comunidad gitana, donde se desarrollan relaciones sociales y personales, siendo uno de los pilares principales para favorecer el proceso de

socialización primaria de sus hijos, por lo que su apoyo, es esencial para el acceso y progreso escolar de sus hijos (Pérez-Herrero, Antúnez y Burguera-Condon (2017). Del mismo modo, la familia tiene un gran peso a la hora de que un niño/a abandone de manera prematura la escuela. Como hemos visto anteriormente, ésta establecerá una relación recíproca y solidaria con su etnia, mientras que verá la sociedad global como algo ajeno, por lo que la familia se interpone entre el individuo y la sociedad, mostrando dos mundos contrapuestos (Fernández, 2000).

Investigaciones como (Abajo, 1997) pone de manifiesto la escasa tradición escolar de este colectivo, gran número de padres gitanos no le dan el mismo grado de importancia a la escuela que el grupo payo mayoritario, les sirve con que sus hijos sepan leer y escribir, ya que entienden que en la escuela no se les va a inculcar valores propios, incluso ponen en riesgo los suyos, por lo que no lo ven como algo primordial, he incluso a veces como algo negativo. Sin embargo, a pesar de existir mayor concienciación sobre la importancia de una formación adecuada, es mejorable la relación entre ambos contextos.

Para “los payos” la escuela representa el instrumento esencial para la formación, que será la base para la obtención de un trabajo posterior, sin embargo para el “gitano tópico” su trabajo requiere una serie de habilidades específicas que la escuela no puede ofrecerles, por lo que en este sentido no les es útil. La tasa de trabajo por cuenta propia en los gitanos se establece un 48% frente al 18% población general (De la Rica y otros, 2019).

De acuerdo con (Fernández, 2000) su afianzamiento oficios como la venta ambulante, recolección temporal agraria... permiten el cuidado simultáneo de sus hijos, además con ello se aseguran así de que sea la mujer quien se encargue de ello, preparándolas en el caso de las hermanas mayores para un futuro casamiento, quedando ellas aisladas del medio hostil, creando una necesidad psicológica de poder en el interior del grupo.

Además, el seguimiento en estos tipos de trabajo por un lado repercute en el absentismo y el fracaso, por la necesidad de ayudar en estas ocupaciones. Según la encuesta del CIS (2007) el 90,58% abandonó sus estudios por razones laborales. Entrar pronto en el trabajo es sinónimo de no invertir en educación, dando lugar a trabajos de escasa cualificación, normalmente acompañados de mayor tasa de temporalidad y peores condiciones laborales, además de alejarse de los objetivos básicos: la integración y el éxito escolar, aproximándose a la pobreza y marginalidad.

Pero no solo en este ámbito, en muchas ocasiones la carencia de hábitos de trabajo y estudios en sus familias, hacen que los niños vean difícil el apoyo familiar (Abajo, 1997). Por ejemplo: Si un niño ve que en su casa, su padre no sale a trabajar, sus primos solo juegan, y le añadimos que las interacciones entre familia-escuela, no favorecen mucho a su desarrollo, el contexto es poco favorable para una inserción real, así lo avalan estudios donde muestran que los niños y niñas cuyos padres están en contacto con el profesorado, obtienen un mejor rendimiento académico, y en esta comunidad tan solo un 25% presenta esta actitud, optando por el camino del abandono. Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos, pero no ocurre, ¿Qué pasa entonces? El niño o la niña muestra un fracaso escolar, el capital cultural un factor de peso junto con los estudios del padre (aquellos que no tienen cuentan con 20 veces más de probabilidad de fracaso), situación socio económica, el tipo de estructura familiar, tamaño de la comunidad... pero lo que nos interesa es, si es posible superar estos factores.

3.1. Datos académicos del alumnado gitano

Para lograr una verdadera inclusión social, debemos superar la barrera que la asegure, como es el abandono escolar. A través de éste último apartado, se pretende analizar el comportamiento de niños y niñas gitanas que van más allá del acceso a la institución escolar. Las variables que se muestran a continuación, hacen referencia de una u otra manera, a situaciones susceptibles de modificar, antes que los niños y niñas de etnia gitana abandonen el sistema escolar. Los datos que a continuación se presentan son el resultado del último informe realizado por la Fundación Secretariado Gitano en comparación con otras investigaciones, donde se observa la situación del alumnado gitano en la etapa de Educación Primaria. Sus resultados demuestran la identificación de necesidades y dificultades que aún siguen pendientes durante este periodo de escolarización, para ser utilizadas de manera práctica en cuanto a intervenciones en entornos educativos donde tengan lugar dicha situación. De acuerdo con ello, se han seleccionado las siguientes variables e indicadores sobre las situaciones que inciden en mayor proporción en el abandono escolar durante esta etapa. Como se ha dicho anteriormente, nuestro compromiso como docentes ha de ser lograr el éxito escolar de esta población. Por ende, la identificación de dichas variables que dificultan el proceso de normalización educativa,

esencial para considerar el diseño de programas de mejora para la educación del alumnado gitano, y su puesta en práctica en los centros escolares.

3.1.1. Edad de incorporación al centro escolar

La educación comienza a ser obligatoria a partir de los 6 años, y con ello el dato debería ser del 100% de alumnado de etnia gitana que inicia su escolarización. Sin embargo, a través de la revisión del informe citado, durante el curso académico 2008-2009 refleja que el 92,3 % la ha iniciado a los 6 años, mientras que el 6,8% restante lo hace con un año de retraso, existiendo un 7% de niños y niñas gitanas que se escolarizan más tarde de lo establecido por Ley (Petisco y otros, 2018).

3.1.2. Ausencia del centro escolar durante grandes periodos de tiempo

Los centros escolares a partir de la LOGSE, incrementaron el control acerca de la asistencia del alumnado a clase. Como mostramos anteriormente, existe mayor contacto con las familias cuando el alumno/a se ausenta justificando la mayoría de las mismas. Sin embargo aún existen diferencias sobre familias cuyas ausencias siguen siendo prolongadas y como consecuencia en ocasiones, ven la necesidad de la intervención de los servicios sociales. La reducción del absentismo escolar también demuestra cómo cada vez, son menos las familias que se desplazan a trabajar por temporadas a otras provincias, lo que favorece a una asistencia regular de sus hijos/as (De la Rica et al., 2019). Aun así, las cifras demuestran cómo pueden ser mejorables, ya que ese porcentaje existente, se relaciona con el peor rendimiento escolar del alumnado gitano en las áreas de aprendizaje y por ende afecta negativamente a la relación con sus compañeros/as.

3.1.3. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso escolar

Éste indicador forma parte de la variable adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares que pretende medir uno de los hábitos esenciales para el funcionamiento adecuado del alumnado gitano en el medio escolar, ya que tres de cada diez niños y niñas gitanas tienen una asistencia irregular al colegio. En el curso 2008-2009, el 68,1% del alumnado gitano asiste de forma continuada a clase, siendo el 28,7% el que no han tenido ninguna falta sin justificar en el periodo valorado. Un 26,2% asiste de manera irregular y

un 5,6% tiene más de ocho faltas sin justificar (1 en la escala). La media de puntuación es de 5,08, por lo que podríamos decir que en general el alumnado gitano tiene una asistencia regular al centro escolar. Los registros de dicho informe nos muestran como el 77,5% no se ausenta durante tres o más meses del centro en un mismo curso y un 22,5% que sí lo hace, resaltando cómo los niños se ausentan en un 3,7%, mientras que las niñas serían más constantes. En relación con este indicador, cabe resaltar otras relaciones estadísticas. Por un lado, la asistencia regular al centro ayuda a que el niño/a tenga mejores relaciones con el resto de sus compañeros y viceversa, así como el mayor vínculo que establece el alumnado con el profesorado. A su vez, la asistencia regular, relaciona la importancia que la familia otorga al colegio en la educación de sus hijos/as, mostrando un compromiso que se ve reflejado en la asistencia a clase (García, et ál., 2018).

3.1.4. Realización de tareas escolares en casa y tiempo de dedicación

Ocho de cada diez niñas y niños gitanos aproximadamente afirman que realizan las tareas escolares en casa (80,3%), mientras que el (19,7%) dice no hacerlas. Seguidamente y haciendo referencia al tiempo de dedicación, un 62,5 % le dedica una hora más o menos, el 15,9% entre una y 2 horas, y un 1,7% de dos a tres horas, siendo el 0,3 % quien superar las tres horas diarias de realización de tareas escolares. Al igual que en el apartado anterior cabe destacar como, es menor el porcentaje de niñas gitanas que de niños, que no realizan las tareas escolares, argumentando una de las razones que se ofrecen con anterioridad, argumentando que ellas tienen más obligaciones en el hogar cuando salen del colegio como por ejemplo el cuidado de sus hermanos o la ayuda a sus madres en tareas domésticas. Pero en cuanto a tiempo de dedicación, las niñas representan un mayor porcentaje frente a los niños. Sin embargo, en términos generales el alumnado de etnia gitana dedica menos tiempo a realizar las tareas escolares que el resto de alumnado (Cárdenas-Rodríguez, et ál., 2018).

3.1.5. Motivación por los estudios

El porcentaje de alumnado gitano motivado con los estudios, se considera inferior frente a los valores normativos. Sin embargo, los profesionales que intervinieron en dicho estudios, resaltaron que estos niños y niñas, tienen mayor mérito que el resto de la población, ya que en muchos casos el contexto no les acompaña. Del mismo modo,

defienden que el centro educativo, en ocasiones es responsable de la desmotivación que afecta al alumnado gitano, ya que creen que no van aprovechar los estudios y que el abandono escolar será eminente. Por otro lado, la mayor desmotivación que afecta al alumnado de Educación Primaria, podría estar vinculados al entorno familiar en el que se encuentran los niños y niñas de etnia gitana que dificulta la visión positiva de la escuela, como se dijo anteriormente (Martínez, et ál., 2012). Parece que los niños están más desmotivados que las niñas por los estudios. El 41,9% de los niños tienen poca o ninguna motivación, en comparación con el 32,6% de las niñas.

3.1.6. Relación del niño con el profesorado

Las buenas relaciones del alumnado de etnia gitana con el profesorado, al igual que ocurre con sus iguales, muestra gran correlación con sus logros escolares. Así como, al interés mostrado por las familias en la educación de sus hijos/as (Martínez, et ál., 2012). Además esta predisposición positiva dará lugar a que el alumnado pueda manifestar sus rasgos culturales y costumbre propios cuánto mejor relación tengan. Para medir la relación positiva del alumnado gitano con el profesorado se ha considerado una escala del 1 al 7, siendo 4,5, 6 y 7 valores positivos y, 1, 2, 3 valores negativos. De acuerdo con los datos publicados en el informe tratado en todo momento el número de niñas que mantienen interacciones positivas con sus profesores cuyo porcentaje es de 88,9%, mientras que, para los niños desciende a 80,8% cuyas puntuaciones oscilan entre 4 y 7.

3.1.7. Adecuación al nivel escolar del alumnado a su edad

El 81,1% del alumnado gitano se encontraría en el nivel escolar que le corresponde por su edad. En el 18,9% de los casos existiría un desfase, donde la gran mayoría (el 18,1%) se encontraría un año por debajo del curso que le corresponde. como se mostraba en la variable 1, si consideramos que el 93,2% de las niñas y niños gitanos, se escolarizan con la edad de seis años, un 12,1% de los mismos habría repetido al menos un curso académico y un 6,8% se habría escolarizado en cursos inferiores a los que le corresponden por su edad. Sin embargo, estas cifras oscilan en función de la localización geográfica en la que realicemos el estudio, a pesar de la aproximación existente en dicho estudio.

3.1.8. Áreas Aprobadas

Como se comenta en los indicadores anteriores, la obtención de resultados académicos positivos se encuentra relacionados con la escolarización temprana, así como la asistencia regular al centro escolar. Cuánto mejor son los resultados, el alumnado de etnia gitana se sitúa en una mejor posición con respecto a sus compañeros de clase, posibilitando mejor relación con los mismos así como sentimiento de pertenencia al grupo (FSG, 2010). Destacar la diferencia entre sexos, siendo las niñas quienes aprueban en su 50% todas las asignaturas, algo que no ocurre para los niños, quienes aprobarían ni la mitad.

3.1.9. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento

A través de las diferentes estadísticas, hemos visto como el rendimiento escolar ha evolucionado positivamente, sin embargo, en los últimos años los resultados en comparación con sus compañeros de aula son muy inferiores, a los que presenta el alumnado de etnia gitana. Siete de cada diez niñas y niños gitanos se encuentra por debajo de la media de su clase, siendo un 35% los que se encuentran muy por debajo, encontrándose los niños en mayor porcentaje respecto a las niñas. Como consecuencia, cada vez son más los centros que incorporan programas de apoyo para mejorar dichos resultados, ya que todavía existen altos porcentajes de niños que no obtienen buenos resultados y por ende al abandono escolar.

3.1.10. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula

Este indicador señala en qué medida se introducen dichos elementos en el aula por parte del profesorado, al margen de la decisión del colegio de incorporarlos o no. En el curso 2008-2009, un 5% del profesorado contesta que la introducción de estos elementos se contemplan en la programación del aula y por lo tanto sí que son introducidos. En el 40% de los casos, no existe como programación, pero de vez en cuando se realizan sesiones específicas (Martínez, et ál., 2012). Tres de cada diez profesores afirma que no existe, pero les parecería conveniente que se hiciera. Y, por último, el 22% del profesorado no lo considera necesario y tampoco se introducen estos elementos en el aula.

5. CONCLUSIONES

La comunidad gitana desde su presencia en España, se ha visto, en primer lugar, expulsados por una política de hecho. Posteriormente por su modo de vida itinerante; y se han encontrado con una institución cuyos planes de estudios, organización, y rutina se ha mostrado ciega ante su presencia. Gran parte de culpa reside en las políticas llevadas a cabo por esta institución, pero uno de los agentes socializadores más influyentes es y ha sido la familia, quiénes se interponen entre la sociedad y el individuo. Para ellos, sus elementos más débiles son los niños y las mujeres, y no están dispuestos a exponerlos a un medio hostil y que pone en riesgo su propia cultura y la pérdida de la propia identidad. Por ello no ven necesario la escuela y creen que la familia les aportará los conocimientos necesarios para su trabajo y modo de vida. Pero en los últimos años, una serie de cambios demográficos, relacionales, económicos y sociales, ha dado lugar a una transformación de esta comunidad y la escuela aquí juega un importante papel. Normalmente esta etnia se ve sometida a estereotipos y prejuicios que condicionan mucho su éxito escolar no sólo por parte del alumnado, también del profesorado y familias de otros alumnos/as. Actualmente existe una mayor sensibilización, y es más, no todos los gitanos y gitanas son iguales, las políticas, así como los proyectos para aumentar su inclusión social, han tenido su respuesta porque un gitano no solo va al mercado, también va a la escuela.

En los últimos 20 años, la escolarización casi total de las niñas y niños de etnia gitana en Educación Infantil y Primaria ya es una realidad. Sin embargo, la recepción del sistema educativo, así como las respuestas de las familias gitanas han sido diferentes en función de factores como: contexto geográfico, situación socio- económica, etc.

A pesar de los avances logrados, el alumnado de etnia gitana sigue teniendo una asistencia menos regular; así como un fracaso escolar mucho más alto que sus compañeros intergeneracionales. Concretamente, los datos recogidos acerca del abandono escolar del alumnado gitano durante la etapa de Educación Primaria nos muestra cómo la normalización del alumnado de etnia gitana en su relación social en el aula se encuentra en un 57% aproximadamente, o como la normalización en el nivel curricular exigido ya ronda un 70% así como la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares. Sin embargo, el número de personas que no ha completado sus estudios de Educación Primaria ronda el 70% tal y como afirma la Fundación Secretariado Gitano lo que supone que 7 de cada 10 personas de etnia gitana mayor de 15 años, no llegan a comenzar la educación secundaria o completar la etapa anteriormente descrita.

Las consecuencias de ello más visibles revelan cómo el acceso a puestos de trabajo que requieren cualificación académica es mínimo por parte de la población gitana, y cuando esto se produce se trata de trabajos no cualificados, con sueldos bajos, y que en numerosas ocasiones no compiten con las ayudas sociales ofrecidas. Esta situación da lugar al “clientelismo” que la población gitana establece con Servicios Sociales, frente a la manutención de un trabajo de ocho horas al día.

Por ello, es esencial conocer dónde se encuentra el riesgo actual con la finalidad de poder invertir en políticas educativas destinadas al alumnado de etnia gitana, normalizando su permanencia en el sistema educativo, y por ende factores decisivos cómo: el trabajo, vivienda o convivencia interétnica, etc.; superando así, las barreras que impiden un adecuado progreso académico en el presente, pero socio-económico en el futuro. Desde nuestro campo docente debemos ser conscientes de que no hay nada más enriquecedor que un aula multicultural y que nuestra sociedad necesita un cambio y nosotros y nosotras, somos un gran agente para llevarlo a cabo, al igual que está comunidad cambia nuestra sociedad está también obligada hacerlo.

REFERENCIAS

- Abajo, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista bimestral de la asociación secretariado general gitano*, 7/8, 66-73.
- De la Rica, S., GORJÓN, L., MILLER, L. Y ÚBEDA, P. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. Fundación Secretariado Gitano.
- Pérez-Herrero, M., Antúnez A., Burguera-Condon J. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano, perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12, 55-76.
- Fundación para el Secretariado Gitano (2010). Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria. IFIIE/ Instituto de la Mujer.
- García, M., Valls, O., Torrents, D. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Revista de Sociología*, 103, 1, 29-50.

- Petisco, L., Cabaleiro, B., Montañoz, G y Segovia, A. (2018). Lección Gitana. Vol.2. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Cárdenas- Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., Monreal M.C. (2018). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*. 1, 75-91.
- Martínez, M., Cachón, J., Zagalaz M. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30, 2, 365-382.

CAPÍTULO 105

ALUMNADO CON TDAH: DE LA SINTOMATOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Marta Pinilla España, María Dolores Pérez Esteban, Cristina Pinel Martínez y José Juan Carrión Martínez

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, (TDAH), es un trastorno neurobiológico que se caracteriza por presentar tres síntomas principales relacionados con el control atencional, motor y conductual, dándose un alto nivel de impulsividad, estos síntomas se presentan antes de los 12 años, siendo ampliado este rango de edad tras recientes investigaciones (APA, 2013; García y Torralba, 2019). De origen multifactorial, debido a su base neurobiológica, con una gran predisposición genética y que se encuentra modulado por la interacción de otros factores psicológicos o ambientales (Hernández, et ál., 2017) El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad presenta una preconcepción errónea para gran parte de la población, ya que debido los constantes cambios en su conceptualización, este es considerado como un problema reciente.

Algunos autores sostienen que ya se hacía referencia a este trastorno en obras literarias como *Talmud babilónico*, “*Thevillagescholl*”, “*Der Struwelpeter*” o en cuadros artísticos mucho antes de que fuese un descubrimiento en el ámbito clínico (Martínez-Frutos, 2017; Pelayo, et ál., 2012).

Dentro del ámbito de la investigación, este trastorno empezó a centralizar el interés científico adquiriendo diversas connotaciones a partir de 1900, de tal modo que fue apareciendo en los distintos manuales diagnósticos con nomenclaturas diversas (Sibley, et ál., 2016)

Actualmente, el TDAH constituye una categoría diagnóstica en la cuarta y quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico, creada por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (Gómez, et ál., 2013) quedando definido por el manual IV-TR como un trastorno de origen neurobiológico, posiblemente hereditario, que perdura a lo largo

del tiempo y cuyo cuadro sintomático es gradual, pudiendo reducirse en la edad adulta (APA, 2000) y por el manual V como “un patrón persistente de falta de atención e impulsividad con o sin hiperactividad” (p.33).

Las diferentes manifestaciones de TDAH varían dependiendo del nivel de desarrollo en el que se encuentren los sujetos, generalmente presentan una mayor demanda atencional entre los 6 y los 9 años, cuando las características propias de este trastorno empiezan a inferir en su vida diaria y académica (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020)

En el plano educativo, las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los alumnos con TDAH, se engloban dentro de las necesidades específicas de apoyo educativos (NEAE) pues estos alumnos requieren de una atención educativa distinta a la que se le brinda al resto del alumnado (González-Castellano, 2017).

Este trastorno neurobiológico constituye uno de los más significativos en el aula dada su prevalencia, entre el 3 y el 12% de la población, teniendo en cuenta siempre que habrá países con una prevalencia mayor (EEUU) y otros donde sea menor (Francia, Perú, etc.) en función de las investigaciones realizadas (Alvárez y Pinel, 2015; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020), siendo el cómputo de alumnado con este trastorno entre el 2 y el 5% de los niños en edad escolar (APA, 2000). Estudios recientes, como el realizado por De la Cruz Villalobos (2019), la han investigado con mayor profundidad, pudiendo afirmar su mayor dominio en niños que en niñas, con una relación 9:1.

Sin embargo, la disponibilidad de esta información no se ajusta a la formación que el equipo docente posee sobre el trastorno. Pues según Martínez-Frutos (2017) el nivel de conocimiento que poseen los docentes y profesores al respecto tiende a ser insuficiente para poder intervenir con el mismo, asegurando espacios de inclusión y educación de calidad, esto queda respaldado por investigaciones similares, como las llevadas a cabo por Jarque, et ál., (2007) donde tras la aplicación del cuestionario Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale (KADDS), se observó cómo solo se respondía correctamente a la mitad de las cuestiones planteadas, años más tarde López et al. (2018) reiteraran esta investigación obteniendo los mismos resultados

Este déficit en la formación del profesorado junto con las características que presentan los alumnos con TDAH (problemas de conducta, carácter inatento, hiperactivo e impulsivo) desembocan indudablemente en el establecimiento de problemas a la hora de fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mena, 2013).

Como se observa el TDAH es un trastorno que suscita un gran interés dentro de la comunidad científica realizándose diversas investigaciones que abarcan desde su evolución histórica y etiológica hasta las diferentes estrategias educativas positivas en su proceso de enseñanza-aprendizaje (De La Cruz Villalobos, 2019; Estévez, 2015; García-Martínez, 2017; Gómez, et ál., 2013; Hidalgo, et ál., 2012).

Así pues, los objetivos principales del presente trabajo se centran en determinar cuáles son los factores de riesgo del TDAH; analizar la sintomatología y el cuadro diagnóstico del TDAH y analizar la intervención educativa específica que se realiza para el alumnado con TDAH.

2. MÉTODO

Para la realización de este estudio se siguieron diversas fases, siendo la primera de ellas la realización de una revisión bibliográfica en varias bases de datos electrónicas de carácter nacional e internacional, siendo las protagonistas de la selección de artículos aquellas especializadas en ciencias humanas y sociales, como Dialnet y Scopus. Para su consecución se ha seguido una planificación de búsqueda trifásica, mediante el empleo de descriptores, la aplicación de filtros y la revisión y selección de los trabajos. Para la realización de las búsquedas se han usado como descriptores los siguientes términos: “DOCENTE”, “TDAH”, “ETIOLOGÍA”, “ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN”, “ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS”, “ADHD”, “TEACHING”, “EDUCATION”, combinados con el operador booleano “AND”, han dado como resultados los datos mostrados en la tabla 1.

Los criterios de inclusión o exclusión, para reducir la búsqueda a la literatura científica más cercana a esta investigación, han quedado conformados de la siguiente manera.

Criterios de inclusión

Se han seleccionado aquellas investigaciones que; se encuentran con un acceso completo al estudio; están comprendidas en el periodo de tiempo de los últimos 10 años y están escritas en castellano, inglés, catalán, francés y portugués.

Criterios de exclusión

Han sido excluidas aquellas investigaciones que; no se encuentran con un acceso completo al estudio; su periodo de publicación es inferior a los últimos 10 años y aquellas que están escritas en idiomas distintos al castellano, inglés, catalán, francés y portugués.

Tabla 1.*Procedimiento de Búsqueda*

Base de datos	Descriptores/ fórmula booleana	N.º Artículos en búsqueda inicial	N.º Artículos tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión	N.º Artículos seleccionados	N.º Artículos Citados
Dialnet	“Docente” and “TDAH”	49	35	12	9
	“Etiología” and “TDAH”	49	18	9	8
	“Estrategias de intervención” and “TDAH”	9	5	1	0
	“Estrategias pedagógicas” and “TDAH”	2	2	1	0
	“ADHD” and “teaching”	29	21	8	6
	“ADHD” and “education”	112	80	17	10
	“ADHD” and “app”	3	2	1	1
Scopus	“Docente” and “TDAH”	2	2	1	0
	“ADHD” and “Risk’s factors”	2979	532	15	2

3. RESULTADOS

Una vez que se han realizado los procesos de búsqueda, se muestran los resultados obtenidos más significativos, que tras su selección, análisis y tratamiento han favorecido el diseño de esta revisión bibliográfica.

La información que se muestra a continuación ha sido estructurada en tres grandes bloques; factores de riesgo, sintomatología y diagnóstico e intervención educativa en el alumnado con TDAH.

3.1. Factores de riesgo del TDAH

El análisis de diversas fuentes (De la Cruz Villalobos, 2019; García-Martínez, 2017; Gómez, et ál., 2013; Martínez Frutos, 2017; Pelayo y Zapico, 2012) revela la existencia de un acuerdo formal sobre el origen multifactorial de este trastorno. Pelayo y Zapico (2012) argumentan así los resultados que se han ido sucediendo sobre las causas del TDAH:

(...) “la única manera de conciliar estos aspectos es el constructo de una compleja etiología multifactorial (por otra parte, similar a otras entidades nosológicas) en la cual tiene cabida tanto factores genéticos y biológicos como los culturales, familiares y educativos, no siendo en general ninguna de ellas causa suficiente ni necesaria para la expresión de los síntomas TDAH” (p.100).

En cuanto a los **factores genéticos**, algunas investigaciones alegan una mayor probabilidad de su posesión a raíz de las acciones acontecidas por la madre durante el periodo de gestación, como el consumo de tabaco, alcohol, cocaína, marihuana y/o estupefacientes (Gómez, Morán, Pereda y Pazos, 2013).

Aunque las investigaciones también focalizan su centro de acción en la incidencia que pueden tener las enfermedades congénitas de la madre a la hora de manifestar este trastorno, de este modo enfermedades como la diabetes (Lin et al., 2019), los fallos en las duplicaciones genéticas (García-Martínez, 2017) o la heredabilidad (De la Cruz Villalobos, 2019) son otros factores a tener en cuenta. Esta última autora destaca que aún queda mucho por investigar pues, aunque se han encontrado seriaciones genéticas que se asocian al riesgo de padecerlo (García-Martínez, 2017) no se ha descubierto un gen específico que sea el desencadenante de este trastorno.

Con respecto a los **factores neurobiológicos**, estos constituyen otra de las vías de investigación para dilucidar los factores de incidencia del TDAH, así mismo se han descubierto algunas anomalías en las áreas cerebrales de estos sujetos, que implican una reducción de entre el 3 y 5% en comparación con sus homólogos de edad (Estévez, 2015; García-Martínez, 2017) sin embargo, siguiendo a este último autor, esta anomalía en la edad infantil puede deberse a un retardo madurativo que se irá superando conforme al desarrollo y explicaría porqué los síntomas impulsivos e hiperactivos se reducen en la edad adulta.

3.2. Sintomatología y diagnóstico del TDAH

Es importante tener siempre presente que cuando se trata de TDAH la sintomatología que presentan los sujetos puede estar supeditada a otras dificultades y/o trastornos psiquiátricos, neurológicos o médicos, por lo que antes de etiquetar a un alumno con TDAH es imprescindible realizar una minuciosa historia clínica (Soutullo-Esperón y Mardomingo-Sanz, 2010; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020; Verkuilj, Perkins, y Fazel, 2015). De este modo, se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes sobre la sintomatología y el diagnóstico de este trastorno, atendiendo al subtipo combinado. Además, con objeto de servir para la práctica educativa, se describe la afectación de los mismos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a la sintomatología, es preciso recordar los tres síntomas más característicos de este trastorno, como son la impulsividad, la hiperactividad y la inatención.

Como inatención se entiende la incapacidad para mantener la concentración durante la ejecución de una tarea de forma prolongada en el tiempo, sin que esto afecte a la capacidad de discernir lo importante de lo trascendental (Estévez, 2015). En el plano educativo diversos autores mantienen que este trastorno genera algunas complicaciones ya que requieren una mayor supervisión con respecto a otros alumnos pues estos tienden a realizar una lectura rápida de las tareas cometiendo errores en su ejecución, el paso a otra actividad sin haber concluido la anterior o el poco cuidado de los materiales (De la Cruz Villalobos, 2019; Estévez, 2015; Hidalgo, et ál., 2012; Martín Navarro, 2012).

La hiperactividad es otro de los síntomas más característicos de este trastorno, la cual provoca movimientos excesivos en momentos inadecuados (Stavropoulos et al., 2019) que en el ámbito educativo se refleja en comportamientos disruptivos y alejados de lo marcado dentro del entorno educativo (interrumpir, levantarse sin permiso, hablar en exceso, etc.)

Estos síntomas desembocan ineludiblemente en la aparición del tercero, la impulsividad, la cual le lleva, como se ha descrito anteriormente, a realizar comportamientos inadecuados en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Finalmente con respecto al diagnóstico, es preciso destacar que el TDAH puede coexistir en un elevado porcentaje de los casos con otros trastornos (TEA, problemas motores, dificultades del aprendizaje, conductas disruptivas, trastornos de conducta, ansiedad, etc.) cuya sintomatología coincida (Soutullo-Esperón y Mardomingo-Sanz,

2010) por lo que es muy importante tener en cuenta las pautas que se plantean en el DSM-V, en el que se especifica que estas características tengan una manifestación durante, al menos, medio año y en, al menos, dos contextos. Además, se ha de evidenciar como el sujeto posee carencias o dificultades asociadas a las funciones sociales, laborales y personales, así como que su diagnóstico sea independiente a otros trastornos, como los ya mencionados en la comorbilidad (Morrison, 2015).

3.3. Intervención educativa en alumnado con TDAH

A continuación, se presentan diversas medidas, las cuales abarcan, desde la organización del tiempo y espacio hasta ciertas metodologías que se pueden aplicar dentro del contexto educativo para trabajar con el alumnado con TDAH

3.3.1. Medidas organizativas del tiempo y el espacio dentro del aula

Las medidas organizativas espacio-temporales tienen como objeto minorizar algunos de los problemas escolares que surgen como consecuencia del déficit de atención y la hiperactividad. No obstante, con el fin de que su aplicación no dé lugar a la discriminación, diferenciación o etiquetamiento del alumnado con este trastorno, se plantea su formulación y ejercicio a todo el grupo-clase.

En relación con la ubicación en el aula adquiere un valor significativo para el alumnado TDAH, pues una ubicación inadecuada puede provocar un aumento de la ausencia cognitiva durante los procesos de enseñanza-aprendizaje o de incesantes llamadas de atención al docente. Esta acción tan simple, que a simple vista parece transcendental, adquiere un valor significativo si se consigue realizar de forma adecuada (Alvárez y Pinel, 2015).

Diversos autores como Estévez y León (2015) manifiestan que la ubicación exacta de este tipo de alumnado debe ser en primera fila y lo más próximo a la mesa del docente posible, con el firme propósito de minimizar los estímulos que provocan distracciones y facilitar apoyo rápido y eficaz por parte del profesorado, siendo necesario también disponer de un aula diáfana en la que los alumnos, no solo el alumno con TDAH, puedan librar tensiones (Alvárez y Pinel, 2015).

Siguiendo la línea de los apoyos dentro del aula, se plantea la necesidad de que este alumnado tenga compañeros/as que actúen como referente en cuanto al comportamiento,

favoreciendo de este modo la tutoría entre iguales y los apoyos extra (Estévez y León, 2015).

Con respecto al tiempo, la creación de rutinas en el aula, que favorecen las estrategias de organización, implica la posibilidad de decrementar los olvidos continuos del alumnado en general, pero sobre todo de aquellos que poseen TDAH (Martínez-Blanco, 2017). Este autor propone que se apliquen antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando de este modo, la adquisición de procedimientos cotidianos que ayudaran a reducir las conductas disruptivas y control de la excesiva actividad motora.

Algunos autores sostienen que la aplicación de tiempos para que el alumno pueda moverse a través de actividades rutinarias como la entrega o recogida de material puede ser beneficioso para este alumnado, ya que implica que el niño/a con TDAH sea el responsable de la gestión del tiempo, por medio de la utilización de agendas, horarios o relojes, para entregar ciertas actividades o de la realización de juegos (Alvárez y Pinel, 2015; Estévez y León, 2015; Hidalgo, et ál., 2012).

3.3.2. Medidas adaptativas de la metodología y las actividades

Martínez-Blanco (2017) cree necesaria la implantación de estrategias metodológicas innovadoras, con las que poder satisfacer las necesidades educativas del alumnado con este trastorno. Según esta autora, éstas han de partir de su inclusión en el grupo-clase para fomentar la relación socio-afectiva entre iguales, así como su propia autoestima y autoconcepto.

Esta idea es apoyada por otros autores quienes han recopilado las metodologías efectivas para la inclusión del alumnado según el marco normativo vigente en cada comunidad (Rabadán, et ál., 2017).

Es innegable el que el uso de las tecnologías supone números beneficios a la hora de que el alumno sea capaz de permanecer atento más tiempo, dado que su uso incita a aprendizajes significativos (Domínguez y Stipcich, 2018; Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2013).

Un gran número de investigaciones (Alvárez y Pinel, 2015; Domínguez y Stipcich, 2018; Estévez y León, 2015; Hidalgo, et ál., 2012; Martínez-Blanco, 2017; Martínez-Frutos, 2017; Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2013) han favorecido a considerar ciertos aspectos a tener en cuenta por el docente y que tienen que ver tanto con el propio

quehacer, es decir, una vez se encuentra en el aula, como en la planificación y en el diseño de la misma.

Así pues existen diferentes corrientes de intervención que permiten incorporar medidas con refuerzos positivos durante la realización de las tareas con el propósito de mejorar su motivación autoestima y regular la conducta. Esto daría paso a la intervención educativa individualizada de este alumnado bajo dos técnicas esenciales: la técnica conductual y la técnica cognitivo-conductual (Alvárez y Pinel, 2015).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es un constructo que sostiene aún algunas controversias, debates y reflexiones dentro del ámbito de la salud y de la educación, y es que la razones de todas ellas son múltiples y se encuentran ligadas a la prevalencia de este trastorno, a las expectativas culturales en relación con la conducta de los sujetos y a la intromisión de la industria farmacéutica.

Se ha observado como no hay una explicación clara con respecto a la génesis de este trastorno pues se contextualiza en múltiples factores intrínsecos y extrínsecos que afectan a diversas disciplinas y paradigmas biomédicos, psicológicos o sociológicos, sin embargo todos ellos parecen que coinciden en otorgar un mayor protagonismo a los factores biomédicos.

Dentro de la intervención educativa se ha podido corroborar la existencia de multitud de estudios relacionados sobre cómo satisfacer las necesidades educativas del alumnado con TDAH a través de la mejora de los propios obstáculos causados no sólo por sus síntomas principales (inatención, hiperactividad e impulsividad), sino también por sus síntomas secundarios y por la posibilidad de su asociación a otros trastornos y/o déficits

A partir de la revisión científica se ha podido corroborar la existencia de determinadas medidas adaptativas espacio-temporales y metodológicas. No obstante, las medidas que se proponen deben adaptarse a las características y necesidades de cada sujeto para que los efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje sean significativos y favorezcan la disminución de sus síntomas y la óptima relación con los demás.

Otro hecho relevante y que se ha considerado como una línea de investigación en futuras investigaciones es la referida a la formación del profesorado con respecto a este trastorno, podría darse la posibilidad de volver a evaluar el conocimiento que el profesorado mantiene sobre este trastorno y su capacidad para dar una respuesta efectiva

al mismo dentro de su práctica docente para así poder concluir si los avances alcanzados han sido de utilidad.

REFERENCIAS

- Alvárez Menéndez, S., y Pinel González, A. (2015). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en mi aula de infantil. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 141–152.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: Author (trad. cast. Barcelona: Masson, 2002).
- De La Cruz Villalobos, N. (2019). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Revista Médica Sinergia*, 4(2), 21–27.
- Domínguez, M. A. y Stipcich (2018). Trabajo colaborativo y TIC para ayudar a un estudiante con TDA* a aprender física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30, 53-61.
- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/ TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. 31
- Estévez, B., y León, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 89–106.
- García Capilla, D. J., y Torralba Madrid, M. J. (2019). Perspectiva bioética del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Bioderecho.Es*, (8), 11 págs. <https://doi.org/10.6018/bioderecho.389011>
- García-Martínez, I. (2017). *Factors Genètics de Susceptibilitat al Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Gómez Díaz, I.C., Morán Alvarado, V., Pereda Moral, M., y Pazos Moreno, E. (2013). TDAH y su relación con la motivación en el contexto educativo. *Reidocrea*, 2, 100-105.

- González Castellano, N. (2017). Inteligencias múltiples y dificultades de aprendizaje. *MLS- Educational Research*, 1(1), 19-38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v1i1.26>
- Hernández Martínez, M., Pastor Hernández, N., Pastor Durán, X., Boix Lluch, C., y Sans Fitó, A. (2017). Calidad de vida en niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). *Pediatría Atención Primaria*, 19(73), 31-39.
- Hidalgo, A., Cantero, A., y Primo, F. (2012). Comprensión y respuesta educativa al TDAH. Y. Zapico Merayo, y J. M. Pelayo Terán (Eds.), *Cuaderno de Psiquiatría. TDAH: una visión multidisciplinar*. (2ª ed., pp. 55-71). http://www.aen.es/images/cuaderno_psiquiatria_comunitaria_2_2012.pdf
- Jarque, S., Tárraga, R., y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- Lin, C. H., Lin, W. D., Chou, I. C., Lee, I. C., y Hong, S. Y (2019). Infants of Mothers With Diabetes and Subsequent Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Retrospective Cohort Study. *Frontiers in Pediatrics*, 7(452). <https://doi.org/10.3389/fped.2019.00452>.
- López, A., López, A., Eirís, J., Mulas, F., y Cardo, E. (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 66, 121-126.
- Martín Navarro, N. (2012). Caracterización y evolución del TDAH en la etapa adulta. En Y. Zapico Merayo, y J. M. Pelayo Terán (Eds.), *Cuaderno de Psiquiatría Comunitario*, 7(2), 87-105.
- Martínez-Blanco, N. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 248-257.
- Martínez-Frutos, M.T. (2017). *La Formación del Profesorado en TDAH y sus Implicaciones* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Mena, B. (2013). Intervención desde el ámbito escolar en el TDAH. <http://www.fundacionadana.org/wp-content/uploads/2017/01/intervencion-desde-el-ambito-escolar-en-el-tdah-b-mena.pdf>
- Morrison, J. (2015). Trastornos del neurodesarrollo. *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno, (pp. 17-55). México: Editorial El Manual Moderno. https://elibro--net.ual.debiblio.com/es/ereader/ual/39726?as_all=DSM-IVTR&as_all_op=unaccent_icontains&prev=as

- Pelayo Terán, J. M., Trabajo Vega, P., y Zapico Merayo, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuaderno de Psiquiatría Comunitario*, 7(2), 7–35.
- Pelayo Terán, J. M., y Zapico Merayo, Y. (2012). Controversias en el TDAH. *Cuaderno de Psiquiatría Comunitario*, 7(2), 97-155.
- Rabadán, J. A., Hernández, E., y Parra, J. (2017). Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 20(1), 363-382.
- Rusca-Jordán, F., y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156.
- Sánchez-Pérez, N., y González-Salinas, C. (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30). <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>
- Sibley, M.H., Mitchell, J.T., y Becker, S.P. (2016). Method of adult diagnosis influences estimated persistence of childhood. ADHD: A systematic review of longitudinal studies. *Lancet Psychiatry*, 3(12), 1157–1165.
- Soutullo-Esperón, C, y Mardomingo-Sanz, M. (2010). *Manual de psiquiatría del niño y adolescente*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Stavropoulos, V., Adams, B. L., Beard, C. L., Dumble, E., Trawley, S., Gomez, R., y Pontes, H. M. (2019). Associations between attention deficit hyperactivity and internet gaming disorder symptoms: Is there consistency across types of symptoms, gender and countries? *Addictive Behaviors Reports*, 9, 100-158. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100158>.
- Verkuijl, N, Perkins, M, y Fazel, M. (2015). Childhood attention deficit/hyperactivity disorder. *BMJ*, 350. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2168>

CAPÍTULO 107

HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO A LA LUZ DE LA FILOSOFIA DE LA INCLUSIÓN

Luz Dary Sierra Puerto

1. INTRODUCCIÓN

El informe Warnock (1978) evidencia una clara necesidad de que el sistema educativo debe ser reorganizado, reconociendo que el estado debe garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los niños con discapacidad y que todos los niños tienen diversas necesidades de aprendizaje a la cual la institución educativa debe darle respuesta. En Colombia no se encuentra un dato exacto sobre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (DANE, 2017) realizó la Encuesta de Calidad de Vida, reflejando las grandes dificultades en torno a la garantía y el derecho a la educación de personas con discapacidad, que representan el 6,3 % (2.624.898) de la población colombiana. De acuerdo con el censo de 2018 y pese a que la ley general de la educación (115 de 1994) ordena apoyar a las instituciones y programas orientados a brindar el servicio de educación a las personas con discapacidad, las cifras plasman las dificultades que existían para su ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo. La encuesta reveló que el 80 % del total de personas con discapacidad entre 5 y 9 años no había alcanzado ningún nivel educativo y el 13,2 % había cursado solo preescolar. En cuanto al grupo de 10 a 17 años, el 47,1 % no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9 % solo había aprobado educación básica primaria.

La ponencia es el resultado de un análisis de los documentos (leyes, decretos, política) formuladas por el gobierno Colombiano en materia de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, centrándome en los aspectos organizativos, utilizando el análisis de contenido. En la presente ponencia me centraré en la apuesta que en materia de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad ha desarrollado mi país, Colombia, con el objetivo de ilustrar el avance que en materia organizativa se plantea para generar sistemas educativos más incluyentes e inclusivos dar respuesta a esta necesidad.

El propósito mas general será dar cuenta de la historicidad de la educacion inclusiva para estudiantes con discapacidad y la puesta en materia de organización de la.

Se espera

2. MÉTODO

En este sentido, trataremos de recuperar el planteamiento y apuesta que sobre educación inclusiva para estudiantes con discapacidad ha realizado Colombia, deteniéndonos en las estrategias, contextos, acciones, y resaltar específicamente el aspecto organizativo Se pretende realizar una lectura problematizadora que nos oriente a demarcar un camino hacia el saber que nos convoca.

En esta dirección la presente ponencia tiene una rubrica histórica sobre el avance que en materia de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad tiene Colombia, buscando un momento reflexivo y problematizador alrededor de la función organizativa que contiene estas apuestas.

2.1. Educación inclusiva

El proceso que llevó a hablar de una educación inclusiva, tuvo que pasar por un recorrido de largas luchas históricas, que van desde la exclusión, segregación e integración, hasta lograr una cultura escolar fundamentada en la equidad e igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y adolescentes en el marco de una cultura escolar de aceptación y valoración de la diversidad (Blanco 2006). Pero el mayor aporte en materia de atención educativa para personas con discapacidad fue dado en la conferencia celebrada en Salamanca en junio de 1994 (UNESCO 1994), donde se rescata la necesidad de pensar una escuela para todos, argumentando que los establecimientos educativos deben incluir a todos los estudiantes que lleguen, respaldar sus aprendizajes y responder a sus necesidades. Reconoce. “que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”. Por lo tanto, las escuelas deben ser diseñadas y los programas adaptados a estas características y necesidades.

Así la educación inclusiva invita a establecer reformas de transformación al interior de los sistemas escolares bajo esta filosofía como lo afirma la Unesco (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor

participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender"

(UNESCO, 2005, pág. 14.)

Desde esta mirada, la educación inclusiva persigue una educación para todos, sin distinción de raza, etnia, género, condición social o cultural, o con alguna condición de discapacidad, en definitiva, persigue acabar las formas de exclusión social. Es una educación basada en el respeto por los derechos humanos, en la garantía a una plena participación, es decir, a una educación de calidad.

Por lo tanto, los sistemas escolares deben ser reorganizados de acuerdo a su naturaleza y características especiales, pero teniendo en cuenta cuatro elementos que según Echeita y Aiscown (2011) deben estar presentes en este camino.

1. La inclusión debe ser considerada como un proceso. Es decir, que para llegar a concebir escuelas inclusivas estas tienen que pasar por una serie de momentos de cambio e incertidumbres que le son propios y que no se dan de la noche a la mañana sino en el transitar del tiempo y en un diálogo permanente. Diálogo alrededor de cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, buscando respuestas apropiadas al amplio espectro de

necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación,

3. La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras que impidan la participación efectiva de cada estudiante con discapacidad. Así pues, se deben identificar y eliminar las barreras de íntole físicas, actitudinales y estructurales que impidan la participacion efectiva de los estudiantes.
4. La inclusión debe poner especial énfasis en aquellos grupos y estudiantes que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar. Esto presume que se debe estar alerta con aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad social.

Tal invitación conlleva no solo a una transformación de los sistemas educativos, sino a la re significación de la enseñanza y el aprendizaje para esta población, en cada escenario y en cada participante. Parece una tarea fácil, pero dista mucho de serlo, pues como lo demuestran algunas investigaciones (Argüelles 2014; Mateus 2016; Ferrer y Oberto 2014) por largas décadas las instituciones educativas regulares han generado resistencia a tener en sus aulas niños, niñas con algún tipo de discapacidad.

Sin embargo, el país sigue luchando por una sociedad justa y equitativa, donde se reconozca a cada ciudadano como sujeto de derechos, y con ello la seguridad de que el Estado propenda por garantizar los derechos de los mismos, respaldados por la Constitución Política y por la firma de diferentes tratados y convenios internacionales. Frente a tal convencimiento que éste es el camino mas justo y equitativo por el cual debemos transitar, el gobierno ha desarrollado apuestas en materia legislativa, que nos acercan cada vez mas a la filosofía de la inclusión, la cual expondremos a continuación.

2.2. Hacia la transformación del sistema educativo en Colombia

En retrospectiva, Colombia en su lucha de mas de 70 años por la democracia la igualdad y la participación ha logrado realizar reformas importantes, uno de los logros mas significativos y que cambió el rumbo de este país fue la constituyente de 1991, con la cual se abren las puertas a una serie de transformaciones estructurales en cada ámbito de la nación. Los principales cambios introducidos fue el tránsito de una democracia representativa a una democracia participativa y con ello una amplia gama de garantías sociales. De esta forma, desde la Constitución se dan las pintadas fundamentales de la idiosincrasia de la educación. Allí se establece que le corresponde al estado regular, y

vigilar el servicio educativo, propendiendo por la calidad y garantía de acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo.

Desde allí y junto a la firma de diferentes tratados y convenios internacionales se han formulado políticas, planes y proyectos, que nos conduzcan a lograr sistemas educativos inclusivos para la población con discapacidad.

Los inicios de estas apuestas se dan con ley 60 de 1993 por medio de la cual se dictan funciones y se designan recursos a las organizaciones gubernamentales, especialmente al sector educación y salud que requerían mayor atención. Se esperaba que con esta ley se resolviera la problemática de acceso y permanencia de los estudiantes excluidos y marginados del sistema escolar. Luego se formula el decreto 2336 de 1994, que fue un plan de cubrimiento gradual de atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales.

En ese mismo año, se promulga la ley general de educación ley 115 de 1994, que orienta y define la atención a estudiantes con discapacidad o talento excepcional. Se reglamenta el ámbito educativo para la atención a población con discapacidad bajo el decreto 1680 en los aspectos pedagógicos, organizativos y el proyecto educativo institucional (PEI). Cabe señalar que bajo este decreto se reglamenta todo el sistema educativo y no se especifican las acciones o estrategias que se deben adoptar para el trabajo con estudiantes con discapacidad. Dos años después, bajo el decreto 2082 de 1996 se organiza el servicio educativo para la población con discapacidad, que en su momento a esta población se le denominó estudiantes con necesidades especiales. Progresivamente se formula en 1997 el primer instrumento normativo que busca propender por la garantía de los derechos de las personas con discapacidad y establece mecanismos específicos para lograr dichos derechos, se conoce como la ley 361 Ley de discapacidad, se incluye la noción de integración y se acompaña la misma con estrategias de índole técnico, administrativo y pedagógico. Así mismo, se organiza el Comité Consultivo Nacional de las Personas con limitación, encargado de velar y vigilar todos los programas y políticas que el Estado direcciona para dicha población. En materia de educación la ley establece que nadie podrá ser discriminado a razón de su limitación y es el Estado quien debe promover la integración de la población con limitación a las aulas regulares que el estado organice o con las cuales se puedan establecer convenios y bajo la organización de un proyecto educativo institucional. Aunque la ley establece que todos los centros educativos de cualquier nivel deberán organizarse para el ingreso de esta población, en la realidad

no todas las instituciones educativas recibieron a los estudiantes con discapacidad, sino de acuerdo a la organización y capacidad institucional se organizarán aulas especializadas, dotadas de insumos y personal calificado para la atención de los estudiantes de acuerdo a su condición de discapacidad. De este modo, se organizaron instituciones educativas especiales y aulas especializadas que muy pronto se fueron transformando a medida que avanzaba la visión de garantía de derechos para la población con discapacidad; el decreto Decreto 1336 de 1997 para atención educativa a la población con discapacidad visual; Decreto 2369 de 1997 para atención a estudiantes con discapacidad auditiva, Decreto 3011 de 1997 para población con discapacidad física; la Resolución 2565 formulada en el año 2003, esta resolución tiene especial importancia, porque aquí inicia la directiva del Estado en relación a la organización del servicio de acuerdo a la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la institución y el interés de las instituciones por prestar el servicio a esta población.

Este último aspecto se considera que dista mucho de estar dentro de la ordenanza constitucional y su filosofía de justicia social, toda vez que le otorga a la institución ese carácter decisivo de aceptar o rechazar el ingreso de un estudiante con discapacidad. Así pues, no todos los establecimientos educativos prestarán el servicio que por su naturaleza debería ser obligatorio. De la mano de estas decisiones, los establecimientos educativos que designe la entidad territorial tendrán un acompañamiento y apoyo requerido resumido en la estrategia de aulas de apoyo especializadas. Aquí continuamos con la figura de integración educativa.

En concordancia con la ordenanza constitucional y sin desconocer los avances que el país a logrado para la población con discapacidad, en el año 2011 Colombia se convirtió en el país número 100 en ratificar la convención de los Derechos de las personas con Discapacidad cuyo componente principal es el modelo social comprendiendo la discapacidad como el resultante de la interacción de la discapacidad que presente la persona con las barreras de tipo actitudinal, físicas y comunicacionales que se encuentren en el entorno. De esta forma, deberá trabajar para garantizar los compromisos que allí estan escritos. Bajo la adopción de esta normativa, el estado debe primero que todo reformar y derogar aquellas leyes que no estén en concordancia con lo pactado, y al mismo tiempo debe establecer bajo el principio de progresividad las modificaciones necesarias en compañía de las personas con discapacidad o el grupo que los represente en un tiempo razonable. Así pues, se sigue formulando, revisando y derogando normativa

que apoye esta nueva visión. De esta forma, se formula el decreto 366 de 2009 que organizar el servicio de apoyo a la población con discapacidad y luego el decreto 4807 de 2011 que plantea la ruta de acceso desde primera infancia y acompañamiento hasta la educación superior en criterios como la permanencia, evaluación y la promoción de los estudiantes con discapacidad.

Para el año 2013 se promulgó la Ley Estatutaria 1618 que dice cómo, cuándo y quienes deben llevar a cabo las acciones que marcan la convención. En relación al derecho a la educación para personas con discapacidad se formula el decreto 1421 de 2017 que recoge las fortalezas logradas y resignifica el camino hacia una educación incluyente.

3. RESULTADOS:

Resignificando la Ruta Hacia Sistemas Escolares Incluyentes

Frente al proceso de adhesión de Colombia a la OCDE, el Ministerio de Educación realizó una revisión de las políticas y prácticas educativas focalizando cinco principios que el sistema educativo debería contener (MEN 2016): mejoramiento de la calidad del aprendizaje, equidad de oportunidades educativas, capacidad para recopilar datos e información de todo el sistema, asignación del presupuesto para orientar las reformas, participación de los diferentes entes para el proceso de diseño e implementación de las políticas. El informe destaca el esfuerzo que el país ha realizado y los grandes avances en materia de acceso y permanencia de los estudiantes a la educación. También destaca las áreas en las que necesita trabajar más, como la equidad y la calidad de la educación.

De esta forma, el Ministerio de Educación presenta el decreto 1421 de 2017 que cierra la brecha de desigualdad y garantiza que personas con discapacidad puedan acceder a una educación incluyente y de calidad. En este decreto se corrigen las situaciones y defectos que se han presentado en la prestación del servicio educativo para esta población; es el decreto más detallado y novedoso que se ha desarrollado en materia de educación, aquí se operacionaliza la filosofía de la inclusión para estudiantes con discapacidad.

Aspectos organizativos del decreto

El decreto plantea un proceso de implementación progresivo que debe desarrollarse en 5 años, señalando actores y responsables en el acceso, la permanencia, y la calidad para que los niños, niñas y adolescentes puedan transitar por la educación desde nivel inicial hasta la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Es interesante ver la

iniciativa para la transformación de los sistemas escolares y ver como progresivamente se van eliminando las barreras y promoviendo la participación de los niños con otros estudiantes.

Para transitar este camino de transformación hacia sistemas educativos inclusivos el decreto plantea que:

1. Le corresponde a los municipios y departamentos encargarse de desarrollar la oferta educativa para esta población. Es decir, los alcaldes, gobernadores y secretarios de educación son los responsables de que todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus territorios, estén incluidos en la escuela.
2. Los municipios y departamentos deben elaborar un plan de implementación progresivo, para ello deberán realizar una caracterización de sus territorios e identificar sus líneas de acción contextualizadas. Este plan permitirá trazar una ruta priorizando las acciones de implementación, definir las estrategias de atención para la población con discapacidad y materializar el derecho a la educación. El plan debe contemplar como mínimo: trabajo con Familias, sensibilización a la comunidad educativa, formación y acompañamiento de docentes, Gestión de nuevas modalidades de atención, Gestión de los apoyos, trabajo interdisciplinario (todos los actores de la institución educativa), gestión Intersectorial (trabajo con otros sectores, instituciones que trabajan por la discapacidad, estrategias para favorecer las trayectorias educativas y transiciones de los estudiantes con discapacidad).
3. En lo que respecta a las instituciones educativas, el decreto plantea que es el sistema educativo el que debe adaptarse al estudiante con discapacidad y no el estudiante al sistema educativo. Para respaldar esta potente afirmación las instituciones educativas bajo el principio del diseño universal para el aprendizaje, deberán desarrollar un Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) para cada estudiante, este debe contener todos los apoyos que necesita para aprender en condiciones de equidad.

Como se aprecia en el documento, las entidades territoriales gozan de autonomía e independencia para formular sus planes y programas. Esta idea de independencia como lo afirma Aiscown (2002), puede ser un riesgo para lograr transformar nuestros sistemas educativos, pues no es un secreto para la ciudadanía que existe vicios al interior de nuestras instituciones.

4. DISCUSIÓN

Se considera que el reto de transformar los sistemas educativos hacia una educación de calidad para todos implica primero que todo construir una visión compartida con el convencimiento de que la filosofía de la inclusión es el mejor camino para lograr una educación de calidad y equidad para cada niño, niña y adolescente. Comprender que para llegar a hablar de sistemas educativos inclusivos se requiere de un proceso y de iniciar con la transformación y el fortalecimiento de la capacidad institucional para la atención a la diversidad. Cabría preguntarse si el modelo planteado por el Ministerio de Educación sobre la independencia las entidades territoriales puede nutrir a la formulación de estos planes y programas desde una visión inclusiva, o sería pertinente plantear una visión de interdependencia con entidades públicas y privadas que acompañen a la cualificación y fortalecimiento de la capacidad institucional.

Prueba de esto, es el reporte dado por la Secretaria de Educación al finalizar el año 2017, es decir tres meses después de presentado el decreto 1421, el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) registró un incremento de más de ocho mil niños con diagnóstico de algún tipo de discapacidad solo en la ciudad de Bogotá, con esto no estamos diciendo que sea malo que tantos niños con discapacidad hayan ingresado a las aulas regulares, sino surgen una serie de cuestionamientos que valdría la pena reflexionar.

En torno a las estructuras y sistemas educativos

¿Se están realizando procesos de inclusión educativa o de masificación a las aulas regulares⁴⁹?, ¿El concepto de inclusión educativa es comprendido y compartido por los diferentes actores que intervienen en el proceso?, ¿las instituciones educativas realizaron sus ajustes al proyecto educativo institucional y a sus currículos?, ¿Se ha brindado apoyo y capacitación a los docentes sobre la filosofía de la inclusión y lo que se espera lograr con la implementación del decreto 1421?, ¿Es claro el papel y responsabilidades que tiene

⁴⁹ El concepto de masificación es retomado desde el proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina de la UNESCO, ponencia que realiza Jaime Rodríguez (1978) comprendiendo la masificación como una saturación cuantitativa producida por el crecimiento desmedido de la matrícula, lo cual dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Si se desea profundizar en el análisis del concepto se sugiere revisar

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28562/S7800346_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

cada actor en el desarrollo del trabajo con estudiantes con discapacidad bajo el marco del decreto?

Entorno a la gestión directiva

¿Los responsables de direccionar la implementación del decreto conocen a profundidad la filosofía y los objetivos del mismo?, ¿Los recursos destinados son suficientes para la puesta en marcha de este decreto?, ¿Las acciones direccionadas hacia las instituciones educativas responden a sus necesidades y contexto?, ¿Se está realizando acompañamiento técnico a las instituciones para la implementación del decreto?.

5. CONCLUSIONES

Hemos realizado un recorrido sobre los avances y apuestas que en materia de legislación Educativa para estudiantes con discapacidad ha desarrollado Colombia, evidenciando en los textos la preocupación y necesidad de que su direccionamiento y desarrollo sean basados en los principios de igualdad, justicia y equidad. Sin embargo, la basta legislación emitida por el gobierno no da fe que efectivamente se este desarrollando en los sistemas escolares. Es decir, no es suficiente que exista una buena intención o un compromiso con los organismos internacionales, sino es necesario pasar del discurso a acciones concretar y sobre todo, a establecer medidas de estructuración y organización de sus instituciones.

Colombia ha tenido grandes avances en materia de acceso a la educación, sobre todo en los niveles de preescolar y básica primaria (OCDE 2018), pero persisten grandes vacíos en cuanto a su calidad, sobre todo para la población con discapacidad. Al Incluir a todos los niños con o sin discapacidad en la escuela no significa que se esté desarrollando la filosofía de la inclusión. La inclusión educativa implica proporcionar a cada niño los recursos y ayudas que necesita para lograr alcanzar su máximo progreso en relación a sus capacidades o a sus intereses (Blanco, . Por ello la recomendación que realiza este informe es mejorar la organización de las instituciones educativas, promover una visión de profesionalismo docente, mejorar el sistema de liderazgo en las entidades territoriales así como en los establecimientos educativos.

El cuestionamiento es si necesitamos de mas reformas educativas para poder proporcionar a nuestros niños niñas y adolescentes una educación de calidad o mas bien lo que requerimos es un marco de referencia educativo que sea claro sobre lo que se espera lograr alcanzar en cada institución educativa de acuerdo a su contexto y sus

particularidades, un buen liderazgo que nos lleve a lograr alcanzar las metas propuestas; una asignación de recursos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, un acompañamiento, fortalecimiento y seguimiento sobre las buenas prácticas docentes, una visión compartida de la importancia de la educación inclusiva para la consecución de la paz, la justicia y la igualdad.

Lo que es cierto es que los colombianos estamos convencidos que la educación es el mas poderoso instrumentos de igualdad social y es por este camino donde llegaremos a lograr conseguir la tan anhelada paz y justicia social que por mas de 60 años deseamos tener.

REFERENCIAS

- Aguilar, L (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía No. 197 ISSN 0210-0630.<https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>
- Argüelles, S. (2014). *Acción pública focalizada para atender la educación de personas con discapacidad: un desafio de gestión y política pública*. (Tesis maestría). Universidad de la Sabana. Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/10162/Sandra%20Arguelles%20Motta%28TESIS%29.pdf?sequence=5&isAllowed=>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social, uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1,15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ferrer, M. y Oberto, A. (2014). Políticas Públicas en discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos: Modelo de análisis – Diseño Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, (8), 33-47. <http://www.intersticios.es/article/view/13192>
- Mateus, D. (2016). *Política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo*. (Tesis 1248 978-84-1377-303-2

maestría).

Colombia.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9579/TesisDollly.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a personas con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva". <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360293.htm>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.

Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>

UNESCO, 1994 Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: : Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, UNESCO, París. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

UNESCO, (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad. Unesco Paris. <https://es.unesco.org/gem-report/node/511>

CAPÍTULO 108

HERRAMIENTAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE PARA LOS ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN

M Olalla Luque Colmenero

1. INTRODUCCIÓN

Tener acceso a una enseñanza superior universitaria de calidad resulta fundamental para cualquier alumno, pero para aquellos que tienen una discapacidad adquiere aún mayor significación, ya que estos precisan de unas garantías complementarias que les permitan participar y disfrutar de universidad con plenitud de derechos y en igualdad de condiciones. El modelo educativo promovido en la actualidad en el contexto español para la población con discapacidad visual es el de la inclusión educativa:

El modelo educativo de atención a la población con ceguera o deficiencia visual grave en España se basa en la inclusión educativa, precepto que se recoge en la actual legislación educativa, y que es de debido cumplimiento para todas las Administraciones educativas. La inclusión es un modelo de apoyo centrado en la escuela y en el entorno. Ahora es la escuela quien debe adaptarse al alumno (y no el alumno a la escuela), y proporcionarle los recursos necesarios que posibiliten su plena inclusión educativa y social, para conseguir después la inclusión e integración plena en la sociedad, la inserción social y laboral futuras. (Ruiz López 2011: 166).

El acceso de los alumnos ciegos y con baja visión a la educación superior universitaria dentro del marco de la inclusión educativa ha mejorado considerablemente en los últimos años. Sin embargo, siguen encontrándose con muchas barreras estructurales y actitudinales (Cole-Hamilton & Vale, 2000), por lo que es necesario seguir trabajando para ofrecerles las herramientas necesarias para acceder a la universidad, sobre todo a la universidad no presencial que los tiempos demandan en la actualidad. En este artículo, trataremos la temática de la educación a distancia y las herramientas y tipologías accesibles que los alumnos ciegos o con baja visión tienen para acceder a los materiales en sus clases online o preparación en casa. La tecnología de apoyo para las personas con discapacidad visual es un campo de investigación que está cobrando cada vez más

importancia y trataremos de reflejar el camino que llevan las aplicaciones disponibles y el futuro prometedor que llega.

2. ACCESIBILIDAD Y DISCAPACIDAD VISUAL

La accesibilidad es la cualidad de un producto, servicio o entorno por la que es accesible para individuos con diferentes características y necesidades. Es el conjunto de características de que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad. Estas características son referidas, en primer lugar al diseño de los entornos (edificios, espacios públicos, vehículos), productos (ergonomía, diseño industrial accesible) o servicios (telecomunicaciones, información, ocio...); pero también a la forma de gestionarlos y a su correcto mantenimiento (Alonso 2003: 22). Hay dos formas o estrategias fundamentales para garantizar la accesibilidad: (1) el diseño accesible de productos, entornos y servicios nuevos (diseño para todos), y (2) la adaptación de lo que ha sido originalmente diseñado y realizado con barreras (Alonso 2003: 20). Si, por el contrario, se pone en práctica la adaptación de un servicio, producto o entorno que ha sido diseñado sin tener en cuenta los principios del diseño para todos, surge la cuestión de qué nivel de adaptación es necesario alcanzar y es cuando entran en juego los denominados ajustes razonables, esto son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos” (España 2013).

La discapacidad visual se define como la «Ausencia o disminución de la capacidad para ver que dificulta o impide la realización normal de las tareas visuales, provocando dificultades de interacción entre el sujeto afectado y su entorno. Incluye la ceguera total y la baja visión en sus distintos grados» (Ortiz Ortiz 2011: 866). Según el Modelo social de la discapacidad, la deficiencia es uno de los factores que determina el grado de autonomía de la persona, pero no es el único. A este se suman las características de los elementos, tanto materiales como inmateriales, que conforman el contexto de vida de la

persona y que, junto con el tipo y el grado de deficiencia visual que presenta, determinarán su capacidad para llevar a cabo las actividades de la vida diaria de manera independiente.

3. INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARA TODOS

En la era de la tecnología, las personas con discapacidad deberían poder acceder a la información en igualdad de condiciones. Las barreras sociales, tecnológicas y económicas siguen limitando la plena participación de las personas con discapacidad en la era digital, manteniéndolos por detrás de otros miembros de la sociedad sin discapacidad (Ellcessor, 2010). La clave para que puedan acceder con éxito a toda la información pasa por garantizar una información adecuada de forma adecuada.

La educación a distancia puede aplicarse en todos los niveles de la educación, tal como hemos podido comprobar durante la situación de confinamiento de marzo, cuando, además de la universidad, los colegios e institutos tuvieron que adaptarse, con mayor o menor éxito, a las características de la educación a distancia. Hay que tener en cuenta que un requisito básico para la eficacia de la formación a distancia es la comunicación frecuente entre los profesores y los estudiantes, así como las actividades de apoyo.

En comparación con otros tipos de formación convencional, la formación a distancia no cuenta con una serie de restricciones, como la presencia obligatoria del estudiante en el espacio donde se imparte la clase. Además, el público al que se dirige es mucho más amplio, debido a que este tipo de formación ofrece más oportunidades educativas a través de la utilización de las TIC (Lionarakis, Panagiotakopoulos y Xenos, 2005).

Aunque cada vez hay más universidades que ofrecen programas a distancia y la situación actual exige que temporalmente casi la totalidad de las clases y tutorías se hagan online en España, no siempre se dirige a las personas ciegas y con baja visión. Los problemas más frecuentes a los que se enfrentan estos alumnos son la falta de acceso a material gráfico (diagramas, cuadros, tablas, fórmulas, esquemas, etc.) (lo que los conduce en su mayor parte a estudios en humanidades) y la falta de personal educativo especializado. La inclusión de los estudiantes con discapacidad en los sistemas de aprendizaje online ha planteado muchos desafíos a los investigadores y educadores en los últimos años. Las nuevas tecnologías, como las videoconferencias, han potenciado la interacción en los entornos de aprendizaje gracias a sus grandes posibilidades de mejorar el desarrollo de las actividades.

Al diseñar un sistema de aprendizaje online, hay que tener en cuenta una serie de requisitos esenciales: igualdad de oportunidades; apoyo social mediante la cooperación y la comunicación; actividades de aprendizaje integradas; y aprendizaje flexible (referencia).

A medida que la utilización de los entornos de aprendizaje virtuales y otros recursos educativos informáticos, es crucial integrar a cada uno de los estudiantes en estos sistemas. Si los instrumentos educativos no se desarrollan adecuadamente, su utilización puede convertirse en un factor adicional para que los estudiantes con discapacidad queden excluidos del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el desarrollo de las tecnologías de apoyo y su uso adecuado puede brindar a los alumnos con discapacidad la oportunidad de hacer más productiva su vida cotidiana y universitaria. En el caso particular de los alumnos con discapacidad visual, el uso de tecnologías de apoyo es crucial para obtener más autonomía. La principal tecnología de apoyo utilizada por los ciegos es el lector de pantalla. Un lector de pantalla es un programa informático que “lee” el contenido que aparece en la pantalla mediante un sintetizador de voz y con el que puede interactuar con las aplicaciones informáticas mediante el teclado y escuchar el contenido.

Aunque hoy en día la comunidad ciega y con baja visión cuenta con muchos adelantos en relación con las tecnologías de apoyo, se plantean varias cuestiones inherentes a los medios utilizados para la interacción con las tecnologías habituales. Por ejemplo, es posible que los recursos gráficos de las imágenes no se “traduzcan” automáticamente en texto que pueda ser leído por los lectores de pantalla. Esta y otra cuestiones deben ser de interés prioritario para una inclusión para todos los alumnos, independientemente de la discapacidad, en los entornos de aprendizaje electrónico.

4. ESTRATEGIAS ACCESIBLES PARA ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN

En los últimos años, se ha desarrollado una amplia gama de aplicaciones para las personas ciegas y con baja visión, las tecnologías de apoyo. Además de los dispositivos tradicionales (bastón, lupa, máquina de escribir Braille, cámaras, dispositivos parlantes, diagramas, dictáfonos, etc.), la tecnología más reciente que se utiliza con el ordenador comprende teclados Braille, grabadoras Braille, pantallas Braille, lectores de pantalla, lupas de pantalla, sintetizadores de voz, softwares de texto a voz, softwares de escáner y

OCR y asistentes personal de navegación, entre otros. En esta apartado, expondremos algunas de las tecnologías de apoyo más relevantes para los estudiantes con discapacidad visual que estudian desde casa, en entornos online.

Podemos dividir las tecnologías de apoyo en tres grandes categorías: las que sirven para remplazar la vista con otro modo sensorial, las que aumentan la capacidad visual y las que sirven para leer la pantalla y traducir todo lo que aparece al modo verbal.

Con respecto a los lectores de pantalla, un número cada vez mayor de usuarios ciegos o con baja visión utilizan programas de lectura de pantalla para escuchar el material textual que aparece en sus ordenadores. Este software extrae el texto del software de escritorio (por ejemplo, Windows), de aplicaciones o de los documentos web y, a través de un dispositivo de síntesis de voz, lo traduce a voz o a una pantalla Braille (Iowa, 2000). Entre los lectores de pantalla comerciales más populares están Windots y JAWS. Un principio importante es que los lectores de pantalla solo pueden funcionar con texto adecuado y accesible, por lo que es esencial tenerlo en cuenta a la hora de crear documentos para las clases.

Con respecto a la emisión de contenido, los programas de reconocimiento de voz son la alternativa perfecta, ya que la mecanografía y la manipulación del ratón pueden ser problemáticos para los estudiantes ciegos y con baja visión. Este tipo de software de reconocimiento de voz o de dictado actualmente tiene tasas de precisión superiores al 90%. Algunos ejemplos usados en clase son Via-Voice de IBM, Dragon y Voice Xpress.

Por último, cada vez tiene más cabida en el desarrollo tecnológico la denominada auralización de datos, que implica convertir la información visual en sonidos, por ejemplo, a través del tono y la intensidad, la frecuencia y otros parámetros.

5. EL FUTURO DE LA ACCESIBILIDAD PARA LOS ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN EN LA UNIVERSIDAD ONLINE

Las necesidades de las personas ciegas y con problemas de visión son mayores que nunca. La tecnología de asistencia, como campo maduro, seguirá cobrando importancia e influyendo en la vida de las personas ciegas y con discapacidad visual (y de las personas de edad) de maneras que antes no eran posibles. Se prevé que el aumento de la funcionalidad de las tecnologías móviles convencionales, los avances en los algoritmos de procesamiento de la visión por computadora, la miniaturización de los dispositivos

electrónicos y las nuevas intervenciones médicas de vanguardia impulsarán este campo hacia los retos y la realidad de la creación de una tecnología de asistencia eficaz.

La adaptación supone un acercamiento a la realidad del alumnado en respuesta a sus necesidades de formación, a través de las modificaciones precisas en el currículum que, en el ámbito universitario, se concretan en elementos de accesibilidad y en los de metodología, evaluación y contenidos. Las dificultades que los estudiantes con discapacidad encuentran al llegar a la universidad son muy diversas en función de sus características personales. Las barreras físicas, arquitectónicas y de comunicación son las que tradicionalmente son reivindicadas por estos estudiantes en las instituciones de educación superior.

Hay que perseguir que el apoyo ofrecido a los estudiantes, y a cada estudiante en particular con unas necesidades concretas, constituya un proceso bien estructurado, con respuesta para todas las necesidades específicas que la diversidad presenta, teniendo siempre presente su evolución y progreso, y sin olvidar ninguna de las parcelas que, dentro de la universidad, puedan suponer factores de discriminación frente al resto de sus compañeros. Aunque algunas de las tecnologías que hemos mencionado están facilitando la educación de los alumnos ciegos y con baja visión, el sistema educativo tiene que hacer énfasis en hacer llegar las tecnologías a todos y enseñarlos a utilizarlas.

La formación a distancia para los alumnos con discapacidad debe estar perfectamente diseñada, tener objetivos pedagógicos claramente definidos y analizar los requisitos pedagógicos del proceso educativo. Si se aplicaran estas medidas, entre todos conseguiremos una accesibilidad universal y una inclusión en la universidad reales, proporcionando así una riqueza y una calidad educativa. Finalmente, es importante señalar que la base de todo este trabajo no debería justificarse en el cumplimiento de la normativa, sino que estas actuaciones deberían surgir desde el plano de la ética profesional y personal. Solo así conseguiremos ver esta nueva metodología como un proceso natural de educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Ruiz López, A. I. (2011). *Los servicios educativos de la ONCE*. CEE Participación Educativa, 158-168.
- Islam, M. D. (2018). "Education for the Visually Impaired Students", propuesta en línea.

- Cole-Hamilton, I. y Vale, D. (2000) *Shaping the future: The experiences of Blind and Partially Sighted Children and Young People in the UK (Summary report)*. Londres: Royal National Institute for the Blind.
- Alonso, F. (2003). *Acceplan. Plan de Accesibilidad. Libro Blanco. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Madrid: IMSERSO.
- Ellcessor, E. (2010). Bridging Disability Divides. En *Information Communication and Society*, 13(3), 289-308.
- España. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad (2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*.
- Ortiz Ortiz, P. (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. Madrid: ONCE.
- Lionarakis, A. Panagiotakopoulos, C. y Xenos, M. (2005). Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning. En A. Lionarakis (ed.), *Open and Distance Learning, Pedagogical and Technological Application*. Hellenic Open University.
- Estado de Iowa (2000). How does a screen reader work? <https://www.blind.state.ia.us/access/how.htm>

CAPÍTULO 109

PASAPORTE EMOCIONAL: EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

M^a Luisa Rivero Moreno y Belén Suárez Lantarón

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos seres sociales, nos gusta sentirnos aceptados y que pertenecemos a un grupo. Sin embargo, en el establecimiento de estas relaciones pueden surgir desacuerdos, mala comunicación, etc., que a su vez pueden derivar en conflictos que, a veces, se resuelven con violencia o generando problemas para la convivencia y los centros educativos no se escapan a este fenómeno (Caballero, 2010).

Los centros y aulas educativas recogen alumnado diverso (por capacidad, motivación, intereses, género, idioma, cultura, recursos económicos, etc.) y, en muchos casos, no se cuenta con las herramientas suficientes para gestionar dichos aspectos (Barriga, 2019).

Fierro y Carbajal (2019, p. 16) explican que la convivencia debe ser entendida en un sentido amplio como “la construcción de una paz duradera”, dado que no se orienta únicamente a reducir la violencia en los centros escolares; la convivencia también se preocupa por:

- Fortalecer los aprendizajes
- Desarrollar capacidades democráticas “al permitir el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad”
- La capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva
- Aumentar la capacidad crítica y argumentativa de los alumnos para implementar proyectos comunes o enfrentar conflictos sociales.

Es desde esta perspectiva desde la que se aborda el trabajo que a continuación se presenta.

2. PROYECTO “PASAPORTE EMOCIONAL”

En los siguientes apartados se describe el desarrollo del Proyecto implementado en las aulas.

2.1. Contexto

El centro en el cual se diseña originalmente la experiencia educativa “Pasaporte Emocional” está situado en un barrio marginal y periférico de la ciudad de Badajoz, con un alumnado de diferentes razas, culturas, creencias y países de origen, con unas características psicosociales determinadas que no hacen sino acentuar los problemas de convivencia del mismo. El nivel socioeconómico y cultural de la zona es muy bajo, debido a que la mayoría de familias carecen de estudios y trabajo, presentando graves problemas de alcoholismo, drogadicción, delincuencia... que se traducen habitualmente en agresividad entre los padres, peleas, agresiones y separaciones familiares.

Las pésimas circunstancias que rodean la zona afectan directamente a las familias y al alumnado de nuestro centro, catalogado por ello, en la Comunidad de Extremadura (lugar en el que se sitúa), como centro de atención educativa preferente.

Por ende, esta realidad social incide negativamente en su progreso escolar, siendo una de las causas más relevantes de su falta de motivación hacia los estudios, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y al esfuerzo y, en consecuencia, ausencia total de Inteligencia Emocional en el núcleo familiar.

El alumnado no dispone de herramientas emocionales ni sociales como la empatía, la resiliencia, la asertividad, la tolerancia o la propia gestión del fracaso o de los conflictos. Además, se ve fuertemente afectado por problemas de carencia afectiva que se traducen en su comportamiento con actitudes negativas y desconfianza en sus expectativas de futuro y, en ocasiones, son intolerantes y no respetan las diferencias culturales.

Por estos motivos, a medida que los cursos avanzan, la convivencia va deteriorándose y se producen cada vez más conflictos entre alumnos de diferente origen y etnia, e, indudablemente este aumento en la conflictividad, tiene una consecuencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en el rendimiento de los alumnos.

En lo que respecta a la participación de las familias, el análisis de la situación, por desgracia, es muy negativo. Un pequeño porcentaje de padres se implican, participan y

colaboran en la educación y formación de sus hijos. Un segundo núcleo, también pequeño, no se implica ni participa, y sólo se relaciona con el centro en momentos puntuales (entrega de notas, tutorías grupales, cuando se requiere su presencia porque sus hijos han participado en algún incidente, etc.), y, por último, un porcentaje más numeroso, que no participa de la educación de sus hijos ni siquiera cuando son requeridos.

Inmersos en este contexto, donde la ayuda a los demás y la cooperación, no son los valores más admirados, nace el proyecto “Pasaporte Emocional”, con la firme intención de integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, aumentar la cohesión social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicidad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, haciéndolos trabajar en red y superando las endogamias. Y, al mismo tiempo, mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden y sentirse reconocidos y valorados.

El proyecto se diseña como un *viaje* por todo el mundo y durante todo el curso, que atraiga y entusiasme al alumnado, comenzando en España, y se realiza a través de cuentos tradicionales de diferentes culturas. Pero el viaje no será solo para conocer nuevas costumbres, tradiciones, monumentos, vestimentas, o nuevas formas de vivir la vida..., sino que también supondrá un *viaje* al mundo de las emociones: desde el conocimiento de nosotros mismos (cómo somos, miedos, sueños, la ira, la tristeza...) hacia el conocimiento de los demás (la empatía, la generosidad...) y el respeto a las diferencias culturales, trabajando de esta forma valores sociales y morales que van a suponer la base para vivir en comunidad y relacionarnos con los demás.

Y un último aspecto a destacar es que el *viaje* no se realizaría en soledad, ya lo dice un proverbio africano: *"Si caminas sólo llegarás rápido. Si caminas acompañado llegarás más lejos."* Nuestra pretensión fue, por tanto, utilizando el aprendizaje colaborativo, trabajar a la par con el Centro de Educación Especial (CEE) Los Ángeles, ofreciendo una cohesión e inclusión social al desarrollar actividades de manera conjunta y cooperativa, estableciendo lazos de unión y de amistad con el alumnado del colegio Santa Engracia, y creando un banco de recursos en red que nos va a permitir a ambos colectivos *"viajar"* y conocer otros países y otras culturas, y trabajar al unísono los cuentos tradicionales de todo el mundo y las emociones, motivándonos los unos a los otros.

2.2. Objetivos

La implementación de esta propuesta pretende alcanzar los siguientes objetivos, los cuáles se mantuvieron durante todo el proyecto:

1. Desarrollar dinámicas educativas significativas de aprendizaje colaborativo que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad.
2. Establecer vínculos prosociales con otros colectivos intercentro para eliminar prejuicios e intercambiar afecto y apoyo.
3. Aumentar la autoestima y motivación del alumnado, su empoderamiento y la creencia en su capacidad de lograr cosas.
4. Mejorar la competencia lingüística, la comprensión lectora y fomentar el gusto por la lectura a través de cuentos tradicionales de otros países.
5. Desarrollar la competencia social y emocional del alumnado.
6. Fomentar la colaboración e implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos.

2.3. Planificación

En una primera aproximación, se identifica la necesidad de solventar una problemática relacionada con la falta de gestión emocional y mala convivencia debido a estigmas y prejuicios relativos a diferencias de raza, religión o capacidades físicas o intelectuales. Además se observa poca o ninguna motivación hacia los estudios, escasa autoestima y un nivel muy bajo de comprensión lectora en la mayoría del alumnado del centro, contando éste con un número total de 101 niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, repartidos en grupos que van desde Educación Infantil hasta Educación Primaria.

La metodología elegida para desarrollar el proyecto es preferentemente activa, dando lugar a mayor participación del alumnado. Por un lado, se elige el aprendizaje colaborativo, entendido como una forma de interacción y de vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo su aprendizaje y el respeto de las habilidades y contribuciones de los otros. En nuestro caso, al vincular a los alumnos de dos centros diferentes bajo un proyecto común que aumente la autopercepción de sus posibilidades y de sus capacidades para afrontar o resolver determinadas situaciones.

Por otro, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), modelo de enseñanza fundamentado en la utilización de proyectos auténticos y realistas, basados en una cuestión, tarea o problema altamente motivador y envolvente para el alumnado, relacionados directamente con su contexto e intereses, mediante el cual los alumnos desarrollan competencias en un enfoque colaborativo en busca de soluciones. En este caso, los conocimientos escolares giran en torno al centro de interés elegido, un viaje por diferentes países del mundo, logrando un aprendizaje significativo, globalizador de todas las áreas. Según Vergara Ramírez (2015), se trata de una estrategia de aprendizaje que no busca la mera transmisión de contenidos, sino crear experiencias educativas cooperativas que provocan un cambio personal y de grupo al enfrentarse a ellas.

2.4. Implementación

Una vez estudiada la situación inicial, se pone en práctica el proyecto “Pasaporte Emocional” formado por una secuencia de actividades que giran en torno a un centro de interés, un viaje por el mundo. El proyecto se divide en tres fases: SENSIBILIZACIÓN- APLICACIÓN-VALORACIÓN, y serán las siguientes:

Fase I Sensibilización: En esta fase se explica el proyecto en ambos centros. El alumnado, ayudado por docentes, se graba en video, se intercambian a través del blog (previa autorización sobre derechos de imagen) y se hace así la presentación oficial. Esto se hace así porque es rápido, cómodo, y además pudimos ir trabajando prejuicios e ideas equivocadas que algunos niños y niñas verbalizaban, previo a conocerse en persona.

Fase II Aplicación: Para crear expectativas y motivar al alumnado, se hace entrega del “*Pasaporte emocional*” a cada uno de ellos, el cual se irá sellando a medida que recorramos cada uno de los países a trabajar. El viaje comienza con la lectura del libro “*El gran libro de las emociones*” de Esteve Pujol i Pons y Rafael Bisquerra, y cada mes se “visita” un país, leyendo los diferentes cuentos y trabajando su gastronomía, las costumbres, vestimenta y monumentos y zonas de interés, además de reflexionar, y debatir sobre la emoción que el cuento trabaja, como por ejemplo impulsividad, miedo, etc. Ambos centros leen los mismos cuentos e intercambian postales por correo y videos por redes sociales y blog contando conclusiones e impresiones del cuento y la emoción trabajada.

Como actividad culmen de este proyecto, se propuso un día de convivencia entre ambos centros, para compartir experiencias, vivencias, y poner en práctica la gestión

emocional y habilidades sociales que tanto se habían trabajado teóricamente a través de los cuentos.

Al finalizar el proyecto se obtiene un banco de recursos on line, con cuentos tradicionales de distintas partes del mundo y que a su vez, como ya se ha comentado anteriormente, trabajan la competencia emocional y social.

La dificultad en la organización de este proyecto radicaba principalmente en la coordinación de ambos centros educativos, para lo que estuvimos siempre en contacto a través de un grupo de Whatsapp entre los 15 docentes implicados. En este grupo se valoraba las actividades realizadas, los tiempos empleados para cada una de ellas y se hacían propuestas de mejora, valorando la utilidad de las mismas.

Además utilizamos las redes sociales como Facebook y el Blog como punto de encuentro para docentes, alumnado y familia, para que todos pudiesen seguir el trabajo realizado en el proyecto en ambos centros.

Y por último, también se plantearon una serie de actividades con familia, como invitación al aula para proceder a la lectura conjunta de los cuentos y posterior reflexión sobre la emoción trabajada, o visita conjunta de padres, madres e hijos a la Biblioteca Pública de la ciudad.

Fase III Valoración: Se aplica el cuestionario final para contrastar opiniones de nuestros alumnos y docentes implicados. Todos los participantes valoran de manera cualitativa el proyecto y obtenemos producto final, un banco on line de cuentos tradicionales que trabajan la diversidad cultural y las emociones, con los comentarios y aportaciones de los alumnos de dos centros distintos que han colaborado en su elaboración.

2.5. Evaluación

Se realiza un seguimiento investigativo para evaluar el impacto que esta propuesta podría tener en cuanto a los objetivos propuestos en el alumnado.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos han sido:

- Rúbricas de Evaluación de Competencias Lingüística, Social y Emocional adquiridas por los alumnos durante la realización de las tareas propuestas a rellenar por el docente encargado de cada grupo.
- Grabación en video para observar la evolución.

- Cuestionario final de valoración adaptado para los implicados en el proyecto: Un cuestionario elaborado en Google Drive, donde todos los docentes participantes valoran los resultados del proyecto mediante una escala tipo Likert con cinco niveles donde 1 es *Nada de acuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*; y otro pictográfico donde alumnado de ambos centros colorea la carita alegre o triste según le haya gustado más o menos distintos aspectos del proyecto.
- Número de visitas registradas en el blog propio del proyecto “Pasaporte Emocional”.
- Número de familiares que asisten a reuniones grupales y actividades conjuntas en comparativa con años anteriores.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La descripción de los resultados se estructura en relación a los objetivos propuestos.

Tras encuestar a los docentes implicados, 15 en total, en cuanto al Objetivo número 1, obtenemos que un 86,66% opina que efectivamente se han desarrollado dinámicas basadas en el aprendizaje colaborativo y que han contribuido a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, cambiando su entorno inmediato. El 13,33% piensa que se podrían haber realizado aún más actividades conjuntas entre ambos centros, puesto que resultaron muy positivas y beneficiosas.

Esto coincide con lo expuesto por Vergara (2020) al insistir en que el ABP mejora la inteligencia social de nuestro alumnado, donde no solo se pone en práctica la capacidad de relación y trabajo en equipo, sino que hace falta emplear una cierta dosis de habilidades sociales, como son la capacidad de liderazgo, resolución de conflictos, capacidad de establecer y/o integrarse en una red de relaciones formales y no formales, capacidad de movilidad o de cambio, habilidades necesarias en la sociedad actual en la que nuestro alumnado debe ser capaz de desenvolverse.

En cuanto al Objetivo número 2, el 100% de los docentes implicados afirman que efectivamente se han establecido vínculos prosociales con otros colectivos, logrando finalmente eliminar perjuicios e insultos, e intercambiando afecto y apoyo a aquellos grupos de iguales con más dificultades. En todas las reuniones de coordinación, los docentes observaban una mejora en la actitud del alumnado, una reducción de insultos y

una creciente motivación a colaborar con sus “*compañeros de viaje*”. Fue determinante para ello el día de convivencia que mantuvimos antes de la llegada del COVID-19 y que lamentablemente hizo que sólo se pudiese celebrar una.

La presencia de este tipo de experiencias no beneficia solamente a los estudiantes con discapacidad o a los estudiantes de un entorno desfavorecido, sino que enriquece a todo el grupo de trabajo organizado bajo un mismo proyecto, y por ende, a todo el contexto educativo, mejorando la percepción y actitudes hacia la discapacidad intelectual y permitiendo el desarrollo de valores como equidad, igualdad y respeto (Cerrillo, et ál., 2013; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Contribuyendo de este modo a la construcción de una sociedad más igualitaria y justa y, por ende, de un sistema educativo mejor (Hart, et ál., 2006).

En línea con la idea propuesta por Roser Batlle (2016) sobre el proyectos que tienen que ver con el entorno más próximo del alumnado y que se diseñan con la firme intención de integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, se observa notablemente que aumentan la cohesión social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicidad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, haciéndolos trabajar en red y superando las endogamias. Y, al mismo tiempo, mejoran los resultados académicos y la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden y sentirse reconocidos y valorados.

Muy ligada a esta idea se encuentran los resultados obtenidos en torno al Objetivo número 3: Aumentar la autoestima y motivación del alumnado, su empoderamiento y la creencia en su capacidad de lograr cosas. El 86,66% de los docentes cree que se ha conseguido plenamente y el 13,33% restante que se ha conseguido, aunque se puede seguir trabajando más en ello.

Por otro lado, el 94 % del alumnado de ambos centros colorea carita sonriente ante la afirmación “Me siento importante por haber colaborado y ayudado a otros niños y niñas a completar el viaje por el mundo y todas las tareas sugeridas”.

Metodologías como el aprendizaje cooperativo generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos mejorando los resultados académicos de los alumnos (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Torrego y Negro, 2012), ya que facilitan la conexión entre teórica y práctica, promoviendo, de ese modo, un aprendizaje significativo, útil, relevante y motivador.

En cuanto a los Objetivos número 4 y 5, y desde un punto de vista cualitativo, los alumnos, en un entorno de aprendizaje innovador y emocionante, y dentro de un contexto colaborativo, funcional y práctico, adquieren mejor las Competencias Clave, tan necesarias para lograr su inserción en la sociedad actual, incidiendo especialmente desde este proyecto en la competencia social y emocional, y en el desarrollo del lenguaje. Esto ha sido recogido tras la realización de cada tarea en Rúbricas de Evaluación de Competencias, y en la mayoría de los casos de los alumnos participantes se ha visto una evolución positiva, como así afirma el 93,33% de los docentes encuestados.

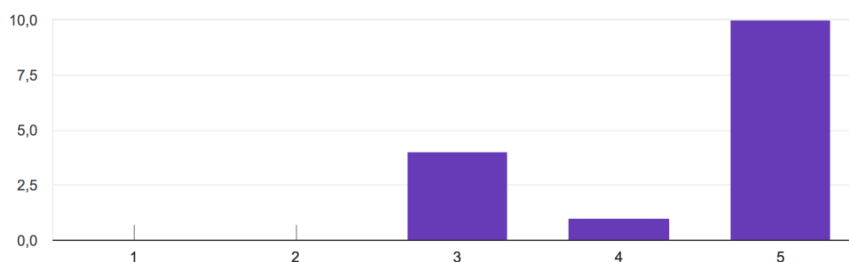
La metodología de aprendizaje colaborativo ha sido objeto de multitud de investigaciones precisamente por esto, debido a su efectividad en relación a los logros académicos y por sus posibilidades de desarrollo afectivo, cognitivo, social y ciudadano, ya que permite, entre otros, el perfeccionamiento de competencias tanto emocionales como profesionales y sociales (Johnson y Johnson, 2014).

Se adquieren, a través del aprendizaje cooperativo, por tanto, competencias transversales que promueven la comunicación eficaz de las ideas, la resolución de conflictos, la adaptación a los cambios, el análisis crítico y la toma de decisiones (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016); se aumentan las capacidades de trabajo en equipo, la sensibilidad social, la autonomía y la empatía hacia los demás. Mejorando así la convivencia, el respeto por las opiniones y creencias de otros, la búsqueda del bien común, la cooperación y la solidaridad (Azorín, 2018).

Y asimismo, en cuanto al Objetivo número 6, el grupo de docentes implicados ve reflejada una asistencia más generalizada de las familias a las reuniones grupales y en el número de visitas registradas en el blog, pero se pretende insistir en este aspecto en lo sucesivo. Aun siendo conscientes de la dificultad que conlleva, deseamos una mayor participación e interés por parte de las familias en la educación de sus hijos.

Se ha fomentado la colaboración e implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos (colaboración en tareas y actividades).

15 respuestas



4. CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentan en relación a dos cuestiones: los logros del proyecto y la incidencia que este ha tenido en el centro. El apartado se cierra con la presentación de las limitaciones observadas y propuestas de mejora para futuras líneas de trabajo.

4.1. Logros del proyecto

El Aprendizaje Colaborativo sitúa al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollando el crecimiento personal y comunitario a través de la experiencia activa, comprometida y reflexiva. Une teoría y práctica, y desarrolla competencias profesionales y afectivas. Logra no solo resultados de aprendizaje, que son importantes, sino que en mayor medida aumenta la autopercepción de los estudiantes y se ha visto incrementada su motivación en general, aumentando su implicación y atención en las tareas propuestas, así como el gusto por la lectura de cuentos tradicionales.

Según Vergara (2015), un proyecto debe cumplir tres condiciones: trabajar en el aprendizaje auténtico, comprometer al alumnado con su realidad y provocar el cambio. El alumnado de hoy en día puede incorporar a su memoria cantidad ingente de contenidos y reproducirlos tal cual en un examen. Sin embargo, en la sociedad cambiante en la que vivimos actualmente, es muy posible que fracase estrepitosamente en su vida, especialmente dentro de 10 o 15 años cuando trate de incorporarse a su vida laboral, si no sabe que hacer con ellos. Este proyecto trata de, basándonos en estos preceptos, desarrollar las habilidades necesarias para que los contenidos sean llaves que sirven a los aprendices para pensar, decidir y actuar con relación a lo que observan.

Es, por otro lado muy valioso, que el desarrollo de habilidades sirvan a un fin ético que ayuden a habitar un mundo mejor, como sería en este caso, comprometerse con el concepto de justicia social.

La justicia social tiene que ver con la capacidad de mirar la realidad desnuda. El aprendizaje debe servir, según Vergara (2015), para ayudar al aprendiz a reconocer lo que aprende como una herramienta que sirve para mirar su realidad y cuestionarla en relación con los otros, ya sean las personas que les rodean o aquellas que, aún alejadas en el espacio, son parte de la realidad que habitan.

Tenemos, además, la absoluta certeza de que el alumno, cuando se siente protagonista de su propio aprendizaje, desarrolla actitudes proactivas y aumenta su motivación.

Su aplicación además contrarresta factores familiares de riesgo propios del contexto desfavorecido en el que nos hayamos inmersos al: enriquecer los vínculos prosociales, enseñar habilidades para la vida, favorecer la resiliencia, aprender a gestionar las emociones, ofrecer afecto y apoyo, establecer objetivos retadores y participación significativa en su entorno.

Se ha observado además que al mejorar las relaciones interpersonales y valorar positivamente las diferencias interculturales, se reduzca el número de incidencias registradas en el aula por parte de los alumnos participantes en el proyecto, comparándolo con años anteriores desde el punto de vista más cuantitativo. Todo el profesorado implicado concluyó que las faltas de respeto o de discriminación por razón de sexo, raza, religión o capacidad intelectual disminuyen, aumentando su empatía, compañerismo y buen trato.

En definitiva, estamos tratando de formar personas capaces de transferir unos aprendizajes a cualquier situación cotidiana de su vida diaria, de generar una actitud flexible y creativa, también de herramientas que les permitan socializarse, y establecer una red de relaciones amplias, como habilidades de comunicación, escucha, empatía, liderazgo y cooperación, y en consecuencia, personas capaces de ser los protagonistas en su propio itinerario vital.

4.2. Incidencia en el centro educativo

En centros de características tan “especiales” como en los que nos encontramos inmersos, es fundamental continuar con el trabajo de la gestión emocional y Competencias Sociales y Lingüísticas como herramientas fundamentales, como “llaves maestras” para la buena inserción en la vida adulta del niño. El 100% de los docentes implicados valoran el transcurso global del proyecto como muy idóneo en el contexto en el que nos encontramos y apuestan por la posibilidad de mantenerlo en cursos venideros.

4.3. Limitaciones observadas y propuestas de mejora

En relación a las limitaciones encontradas todos los participantes destacan la falta de tiempo para la realización de actividades conjuntas, sobre todo para la convivencia. Otra limitación encontrada es la colaboración familiar, algo escasa, por lo que se tratará de implicar a un mayor número de familias en las diferentes actividades propuestas.

REFERENCIAS

- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
- Barriga, D. (2019). Multiculturalidad en España: un estudio de caso en Andalucía. *Revista Faro*, 1 (29), 73-87.
- Batlle, R. (2016). 10 razones para practicar aprendizaje-servicio. <https://ined21.com/aprendizaje-servicio/>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar: un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 154-169.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9(6), 43-62.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 18(1), 1-14.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). La opinión de los/as estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. En *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 548-553). Barcelona: Octaedro.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martínez, D. y Will, M. (2006). Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Research to Practice*, 45.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2016). Evaluación de la metodología empleo con apoyo (ECA), en el Programa Promentor (UAM-PRODIs). El ajuste competencial. *Siglo Cero*, 47(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201613754>.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Ediciones SM.

- López, E.T. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En M.C. Cardoma, E. Chiner y A. Giner (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 218-224). Madrid, España: AIDIPE.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp), paso a paso*. Madrid. Editorial SM.
- Vergara, J.J. (2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una herramienta para el cambio escolar. <http://www.eduforics.com/es/el-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-es-una-herramienta-para-el-cambio-escolar/>

CAPÍTULO 110

LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN SUPERIOR. EL PAPEL DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN

Laura María Márquez-González y Ana Isabel González-Herrera

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar la calidad de atención que recibe el alumnado con diversidad funcional en la Universidad de La Laguna (ULL), partiendo del análisis de las necesidades de los principales agentes del proceso educativo: el alumnado y el profesorado. El objetivo principal de esta investigación es conocer las claves para transformar a la ULL en una institución educativa, inclusiva y sostenible.

Se realiza un análisis de la eficacia del Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (PAED) de la ULL, a fin de determinar las fortalezas y debilidades del servicio. El PAED viene desarrollando una serie de medidas como respuesta a las necesidades específicas de este colectivo para favorecer su inclusión en los estudios superiores, entre otras destacan: informar y asesorar al alumnado inscrito en el PAED; hacerles seguimiento durante el curso académico para conocer y evaluar su evolución; valorar la idoneidad de las adaptaciones recomendadas en el asesoramiento al personal docente; impulsar la eliminación de barreras arquitectónicas; dar a conocer el servicio y sensibilizar a toda la comunidad universitaria.

En este sentido, Moriña-Diez, et al., (2013) sostienen que la mejora de las instituciones universitarias en materia de inclusión requiere una reflexión más autocrítica para ofrecer un mejor servicio desde un planteamiento proactivo y no reactivo. Las instituciones educativas, entre ellas la universidad, juegan un papel crucial en este proceso reflexivo ya que reafirman el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad (Pérez-Jorge et al., 2016; Pérez-Jorge, et al., 2020a). Las principales investigaciones sobre la inclusión educativa en general, y en particular sobre la desarrollada en la universidad, coinciden en que el número de estudiantes universitarios con discapacidad que accede a la institución ha aumentado considerablemente en los últimos años. Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto la falta de continuidad en

la formación universitaria del estudiantado con discapacidad (Peralta, 2007; Galán-Mañas, 2015). Las barreras identificadas en relación la falta de permanencia y el abandono de estudios se asocian con la falta de sensibilidad del profesorado hacia la discapacidad, y con la escasa accesibilidad, tanto física como de acceso a la información (Elósegui-Bandera, et al., 2019).

Diversos estudios han tratado de identificar la relación entre la sensibilidad del profesorado y su respuesta en base a la formación y cualificación para responder a las necesidades del alumnado (Pérez-Jorge y Alegre, 2006; Pérez-Jorge y Leal, 2011; Pérez-Jorge et al., 2016a; Pérez-Jorge et al., 2016b; Pérez-Jorge, et al., 2020b). En esta línea, es conveniente que el profesorado comprenda que una universidad inclusiva es aquella en la que se tiene en cuenta al alumnado con discapacidad. Bajo este lema se pretende analizar la diversidad en los procesos académicos, así como la práctica de los diferentes servicios de atención a personas con discapacidad, ya que son más frecuentes las medidas reactivas que las proactivas (Riddell, et al., 2005; Pérez-Jorge y Rodríguez-Jiménez, 2011).

2. MÉTODO

2.1. Objetivos del estudio

El presente trabajo se ha centrado en el análisis de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad de la Universidad de La Laguna, realizado entre los años 2016 y 2018 abordando los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción que manifiestan los estudiantes con diversidad funcional sobre los aspectos que determinan su inclusión educativa y social en la Universidad de La Laguna, a través del servicio ofrecido por el PAED
- Analizar la opinión del profesorado que atiende alumnado con diversidad funcional respecto a la respuesta y orientación proporcionada por el PAED
- Conocer las dificultades que implican los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad
- Realizar un análisis de las necesidades del alumnado y del profesorado en relación a la respuesta educativa a la diversidad

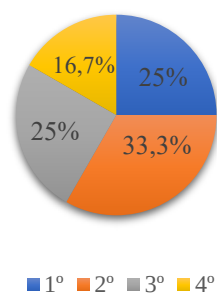
2.2. Participantes

El estudio se llevó a cabo con estudiantes con discapacidad (N=36) matriculados en estudios de grado y de posgrado, y su respectivo profesorado (N=79). Los estudiantes se encontraban inscritos en el PAED en el curso académico 2016/2017, un 55,5% de los estudiantes eran hombres y un 44,4% mujeres, el rango de edad estuvo entre los 20 y los 30 años; el 91,66% de los estudiantes se encontraba matriculado en estudios de grado, mientras que sólo el 8,33% estaba matriculado en estudios de posgrado.

Respecto a los estudiantes que se encontraban cursando estudios de grado, el 33,3% estaba en el segundo curso, mientras que el 25% lo estaba en el primer y en el tercer curso; en el cuarto se situaba el 16,7% (véase Figura 1).

Figura 1.

Alumnado universitario matriculado por cursos



De este grupo de estudiantes, la mayoría comenzaron sus estudios entre el año académico 2015/2016 (34,8%) y en el 2016/2017 (21,7%) De los resultados obtenidos, se deriva que una parte de estos estudiantes presentaron más dificultades para continuar sus estudios universitarios y esto les impidió avanzar de curso.

Tabla 1.

Número de estudiantes matriculados en las enseñanzas de grado y de posgrado durante el curso 2016/2017

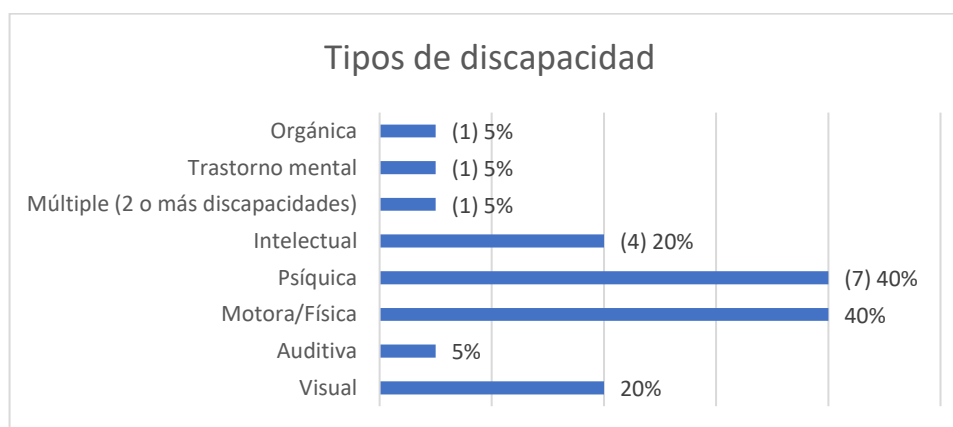
Estudios de grado	N
Biología	2
Física	2
Química	2
Matemáticas	1
Ciencias Ambientales	1
Enfermería	1
Medicina	2

Logopedia	1
Bellas Artes	2
Estudios Francófonos Aplicados	1
Maestro en Educación Infantil	1
Maestro en Educación Primaria	1
Pedagogía	1
Antropología Social y Cultural	1
Derecho	1
Periodismo	1
Estudios de posgrado	N
Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)	1

En relación a los tipos de discapacidad presentes en este alumnado (Véase Figura 2)

Figura 2.

Discapacidades comunes entre el alumnado



Con respecto al grado de afectación de la discapacidad, el 53,3% de este alumnado tenía un porcentaje de discapacidad superior al 44%; el 26,7% lo tenía entre el 33-36%, el 13,3% presentaba un porcentaje de discapacidad entre el 37-40%, y sólo un 6,7% lo presentaba entre el 41-44%.

La muestra del profesorado que respondió a las entrevistas estructuradas estaba formada por 79 profesores de todas las ramas de conocimiento; Ciencias Sociales y Jurídicas (30,8%); Ciencias (28,2%), Ciencias de la Salud (17,9%), Artes y Humanidades (15,4%), Ingeniería y Arquitectura (7,7%). El 64,1% eran hombres y el 35,9% mujeres, un 69,2% tenía experiencia previa con alumnos con diversidad funcional y un 30,8% no la tenía. La recogida de esta información se realizó mediante la administración de

encuestas online al alumnado con discapacidad (n=36) y de entrevistas realizadas al alumnado con discapacidad y a su grupo de profesorado (n=79).

2.3. Instrumentos

Los datos de este estudio se recopilaban a través de un cuestionario Ad hoc dirigido al alumnado, que participaba en el programa PAED y, entrevistas semiestructuradas a su profesorado con el objetivo de conocer la opinión de los docentes sobre la calidad del programa PAED. El cuestionario del alumnado, escala Likert de 5 niveles de respuesta, recogía la opinión del alumnado sobre los aspectos evaluados (1 muy insatisfecho a 5 muy satisfecho)

Concretamente se valoraron las acciones desarrolladas por el programa clasificadas en diferentes categorías: 1) información y asesoramiento, atención a las necesidades; 2) eliminación de barreras arquitectónicas, de acceso a la información y a la comunicación; 3) mediación con el profesorado, ¿cómo valoras la atención y/o el trato recibido por parte del PAED; 4) información sobre ayudas, becas, cursos de formación, relacionadas con la discapacidad en general (ver tabla 2).

Tabla 2.

Ítems del Cuestionario de Satisfacción del alumnado con el PAED.

Dimensión	Ítems	Escala Likert
Información sobre recursos específicos para personas con discapacidad	Información y asesoramiento	1 2 3 4 5
	Información sobre ayudas, becas, cursos de formación, relacionadas con la discapacidad en general:	
Valoración del alumnado sobre la atención recibida por el PAED	Atención a mis necesidades	1 2 3 4 5
	¿Cómo valoras la atención y/o el trato recibido por parte del PAED?	
Intervención del PAED en cuestiones relacionadas con la accesibilidad	Promover la eliminación de barreras arquitectónicas, de acceso a la información y a la comunicación:	1 2 3 4 5
Mediación del PAED con el profesorado sobre las dificultades y condiciones del alumnado con discapacidad	Mediación con el profesorado:	1 2 3 4 5

Por otro lado, se pidió a los estudiantes que valoraran su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, donde (1) "totalmente en desacuerdo"; (2) "en desacuerdo"; (3) "ni de acuerdo ni en desacuerdo"; (4) "de acuerdo"; (5) "totalmente de acuerdo". Consulte en tabla 3 los ítems utilizados del cuestionario.

Tabla 3.

Ítems del cuestionario de Satisfacción del alumnado con la respuesta educativa del PAED.

Dimensión	Ítems	Escala Tipo Likert
Satisfacción del alumnado con la intervención del PAED	- La intervención del Programa me ha resultado útil -La intervención del Programa ha satisfecho mis expectativas	1 2 3 4 5
Valoración del alumnado sobre el cumplimiento del PAED con los plazos establecidos	El PAED cumple con los tiempos establecidos para satisfacer las demandas y necesidades del alumnado	1 2 3 4 5
Calidad de la información que ofrece el PAED al alumnado	- La Web del PAED contiene la información necesaria para cubrir las necesidades informativas que precisa -El PAED informa de manera clara y comprensible sobre su actividad	1 2 3 4 5

Los datos de esta encuesta se complementaron con una encuesta posterior, realizada al alumnado que continuaba inscrito en el PAED en el curso 2017/2018, a la que respondieron 25 estudiantes.

En lo que respecta al profesorado, se diseñó una entrevista semiestructurada sobre la calidad del servicio del programa PAED, en la que se abordaron los siguientes aspectos: 1) experiencia previa con alumnado con discapacidad, 2) perfil/es de discapacidad, 3) valoración de su experiencia docente con estos estudiantes, 4) formación sobre la discapacidad y cursos más demandados 5) utilidad del informe del PAED y de sus recomendaciones, 6) dificultades para llevar a cabo las recomendaciones del informe del PAED y 7) aspectos para la mejora del Programa PAED.

2.4. Análisis de datos:

Dada la naturaleza de los datos, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las dimensiones desarrolladas en las entrevistas semiestructuradas que realizó el profesorado y un análisis descriptivo de las necesidades del alumnado con NEAE. Posteriormente, se

comparó la percepción entre el alumnado y el profesorado, encontrándose opiniones y necesidades compartidas por ambos grupos.

Se ha optado por un diseño de estudio de caso, con una metodología de investigación mixta, combinando acercamientos más descriptivos y cuantitativos con la profundización en los significados para los/as implicados/as a través de una metodología más cualitativa.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo del cuestionario de satisfacción realizado por el alumnado.

En líneas generales, los estudiantes se sienten satisfechos con la información y el asesoramiento recibido por parte del personal del PAED, lo que se traduce en niveles de satisfacción más elevados, en este caso, el 38,9% de estos estudiantes se siente muy satisfecho, el 27,8% bastante satisfecho y un 25% satisfecho. Respecto a la satisfacción con la respuesta a las necesidades, el alumnado manifestó mayoritariamente su conformidad con la atención recibida por parte del personal responsable del PAED y con la respuesta a sus necesidades específicas de apoyo educativo. El 41,7% consideró estar muy satisfecho, el 16,7% se mostró bastante satisfecho y un 30,6% satisfecho. Se observó además un alto grado de satisfacción respecto a la eliminación de barreras: el 25% manifestó estar muy satisfecho y el 41,7% bastante satisfecho.

La valoración del alumnado en relación a los procesos de mediación del PAED con el profesorado para favorecer su inclusión, fue positiva también, el 27,8% manifestó sentirse muy satisfecho, el 33,3% bastante satisfecho. Sin embargo, los porcentajes de insatisfacción son algo más elevados, el 11,1% manifestó estar algo insatisfecho y el 8,3% muy insatisfecho; se desprende de aquí la necesidad de sostener un seguimiento y asesoramiento tanto del alumnado inscrito en el programa como de su profesorado. En lo que concierne a su valoración sobre la utilidad del programa y la satisfacción con la intervención del mismo, el 52,8% estuvo bastante o muy satisfecho y un 25% manifestó no estar satisfecho con la intervención realizada, ya que se requiere mejorar aspectos de los programas de intervención implementados desde el servicio.

Los datos recogidos en la encuesta posterior realizada a 25 estudiantes inscritos en el PAED en el curso 2017/18, como parte del seguimiento del programa, muestran que este

alumnado se siente integrado con sus compañeros (78,3%) mientras que el 21,7% parece no estarlo. Asimismo, se preguntó al alumnado si recibió algún tipo de apoyo o ayuda por parte de sus compañeros y el 62,5% manifestó que sí había recibido este apoyo, frente al 37,5% que declaró no haberlo recibido.

Con respecto a la propuesta de acciones concretas que la Universidad de la Laguna debería realizar de cara a la mejora de la atención de los estudiantes con discapacidad, el 72,7% del alumnado consideró que sí debe promover más acciones, por considerar las existentes insuficientes o inadecuadas, frente a un 27,3% que opina lo contrario. Entre las mejoras señaladas por el alumnado destacaron; no cambiar a la persona responsable del servicio tantas veces 70%; resolver lo antes posible las necesidades de los alumnos con discapacidad (68%), dotar al servicio de personal cualificado para atender los diferentes tipos de discapacidad (79%), seguimiento al profesorado para el cumplimiento efectivo de las medidas propuestas en el informe del PAED (90%), formación específica del personal del PAED en temas relacionados con la salud mental, con el objetivo de desarrollar mayor sensibilidad y empatía hacia este colectivo (56%), incorporar un programa de atención psicológica para dar herramientas y mejorar las habilidades sociales de estudiantes con discapacidad (40%), ayuda más directa a alumnos con TDAH (63%), mayor interacción del profesor con el alumnado (71%) y ofrecer más información sobre el PAED (36%).

3.2. Análisis de las entrevistas realizadas al profesorado.

En cuanto a la valoración que realiza el profesorado sobre su experiencia docente con el alumnado con discapacidad, los que valoran su experiencia como positiva (56%), señalan aspectos como el enriquecimiento que proporciona este tipo de experiencias (78%); por el contrario, el profesorado que valora su experiencia como negativa (44%) señaló que mantenía poca o escasa interacción con estos estudiantes (79%) y que tenía muchas dificultades para adaptar su metodología al estudiantado con discapacidad intelectual y psíquica (81%) lo que en su opinión favorecía el abandono de los estudiantes con este tipo de discapacidad (80%). Otros profesores manifestaron incertidumbre ante la noticia de tener en el aula al alumnado con discapacidad por la inseguridad que les suscitaba la forma en que debía adaptar el currículum (66%) También destacaron la inasistencia de este estudiantado a las tutorías individuales (59%), así como la escasez de recursos destinados a este alumnado (78%).

En lo que respecta a la utilidad del Informe del PAED, el profesorado considera que el informe sí le resultó de ayuda y le ayudó a comprender el diagnóstico del alumno (72%), aunque consideraron que en muchas ocasiones llegaba tarde (34%) o era muy genérico o inespecífico (25%). Encontraron difícil diseñar actividades adaptadas a la discapacidad (68%), la falta de información y conocimientos (81%), así como la poca experiencia del profesorado (54%). Además, la adecuación de la respuesta del alumnado con diversidad dificulta el desarrollo de la asignatura (49%), o bien, las medidas a adoptar eran incompatibles con las guías docentes de las asignaturas (51%)

En relación las mejoras, el profesorado señaló: disponer del informe lo antes posible (78%); hacer más concretas las recomendaciones (41%); mayor seguimiento y contacto con el profesorado desde el PAED (82%); considerar los contenidos y la metodología de las asignaturas en las recomendaciones que se sugieren al profesorado (44%); seguimiento del cumplimiento y evolución de las recomendaciones (74%); orientar al alumno sobre la realidad de su discapacidad y cómo abordar las diferentes actividades que se le ofrecen (62%) con el fin de mejorar su rendimiento. Por otro lado, reclamaron la necesidad de una mayor y más cercana relación entre PAED, profesorado y alumnado (59%). Asimismo comprometer a los responsables institucionales de apoyar la labor del PAED (58%), concienciar y formar a los compañeros para facilitar la integración de estos estudiantes en el aula (81%), establecer un sistema de apoyo para las personas con discapacidad (79%) El profesorado manifiesta que se debería diseñar cursos en los que se formara al profesorado en perfiles de discapacidad concretos (92%), adquiriendo técnicas para mejorar el asesoramiento, apoyo y ayuda al alumnado (71%), favoreciendo así el trabajo más individualizado y la mejora de los procesos de apoyo (63%).

4. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados podemos concluir que hay puntos de encuentro entre las necesidades manifestadas por el alumnado y su profesorado, y esto responde a que sus necesidades no están siendo del todo cubiertas por el servicio que se oferta a ambos. Las dificultades señaladas en estos grupos requieren del planteamiento y la revisión de las prácticas habituales que desarrolla el PAED, y de los protocolos establecidos para su buen funcionamiento. Para lograr este objetivo, es necesaria la consolidación del servicio y que este se convierta en un servicio propio de la Universidad de La Laguna.

La falta de información y de formación del profesorado, así como la escasa oferta formativa de la universidad sobre cursos relacionados con la discapacidad, evidencian la poca sensibilidad y conciencia de nuestra institución, lo que repercute en la adaptación de los estudiantes con discapacidad a la universidad, que no está preparada para recibir a estos estudiantes en sus aulas.

La inestabilidad laboral del personal del PAED, la escasez de recursos y la falta de referencias en la normativa universitaria sobre las adaptaciones académicas y los apoyos requeridos por el estudiantado con discapacidad, suponen una limitación evidente para el desarrollo de la universidad como una institución sostenible y comprometida con la diversidad.

En este sentido, González, Guzmán, Sánchez y González (2006) advierten de que la buena voluntad o disposición del profesorado en la ayuda a este alumnado, no es suficiente para garantizar su inclusión; es necesario adoptar medidas de carácter institucional que garanticen la igualdad real y efectiva del alumnado con discapacidad. Nuestro estudio arrojó resultados similares: el profesorado manifestó la necesidad de una mayor capacitación para y mejorar sus conocimientos sobre los diferentes tipos de discapacidad que pueden encontrarse en el aula. Las mayores dificultades que encontró el profesorado para llevar a cabo las adaptaciones recomendadas en el informe del Programa PAED, fueron la falta de tiempo por la notificación tardía sobre la presencia de estos estudiantes en el aula, en otros casos, las medidas adoptadas resultaban incompatibles con las guías docentes de las diferentes asignaturas, sólo se podían aplicar de cara a la realización de los exámenes y/o trabajos, o su puesta en marcha dificultaba el desarrollo de la asignatura como estaba previsto.

En relación con este hallazgo, se observa que una parte del profesorado muestra reticencias a la hora de implementar las adaptaciones recomendadas por el programa, pues consideran que esto supone relajar el nivel de exigencia. No obstante, como plantean Castro, Llorca, Álvarez y Álvarez (2006), “adaptar el currículo no significa reducir contenidos sino buscar estrategias metodológicas y recursos para que el alumno pueda acceder a todos los conocimientos en igualdad de condiciones (..)”

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad es uno de los estándares de calidad que deberían cumplir todas las universidades en el nuevo marco del Espacio de Educación Superior y que constituye uno de los objetivos de las organizaciones de desarrollo sostenible. Tal y como se plantea en el informe del Comité

Español de Representantes de Personas con Discapacidad en (2019), los objetivos de desarrollo sostenible reconocen a las personas con discapacidad, esto involucra a la sociedad en su conjunto y supone una oportunidad para las universidades en su labor de promoción y difusión del conocimiento de promover el cambio de mentalidad, poniendo en valor el aprendizaje y enriquecimiento que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad.

En suma los datos obtenidos en nuestra investigación ponen de manifiesto la necesidad de implementar mejoras en la calidad de la educación universitaria que recibe el alumnado con discapacidad, sólo así se podrá garantizar la igualdad real y efectiva de este colectivo en las instituciones universitarias, favoreciendo el desarrollo de un modelo educativo sostenible para la promoción de las personas con discapacidad.

5. CONCLUSIONES

En líneas generales, a pesar del incremento del número de estudiantes universitarios matriculados con discapacidad, no todos logran finalizar esta etapa formativa con éxito, lo que pone de manifiesto la presencia de barreras que dificultan la inclusión educativa de este colectivo en la universidad y por ende cuestiona el modelo de sostenibilidad educativa en nuestra universidad. Los resultados de este estudio muestran que, por otro lado, el profesorado universitario no considera las necesidades de apoyo educativo del alumnado, a pesar del apoyo y ayuda ofrecida desde Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (PAED), este hecho hace que el alumnado se sienta desatendido y desprotegido por parte de la institución universitaria.

REFERENCIAS

- Castro, J. F., Llorca-Llinares, M., Álvarez-Pérez, P. R., & Álvarez Durán, D. (2006). Universidad y Diversidad: Necesidades Docentes en la atención al alumnado con discapacidad.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Cermi_ODS_0.pdf
- Elósegui-Bandera, E., Ilizástigui, L., Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J., & Casquero-Arjona, D. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad. Cuestiones para una

- reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=7176413>
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española = Guidance to disabled students in Spanish universities. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- González, M., Guzmán, R., Sánchez, J. y González, D. (2006). Estudiantes discapacitados en la universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Curriculum*, 19, 173-188.
- Moriña-Diez, A., López-Gavira, R., Melero-Aguilar, N., Cortés-Vega, M. D., & Molina-Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Red U*, 11(3), 423. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Peralta, A. (2007). Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.openaire.eu/search?q=&Search=>
- Pérez-Jorge, D y Alegre, R.O (2006). Discapacidad, percepción y actitudes. En Alegre, R.O. y Pérez-Jorge, D. Organización escolar y diversidad. (pp. 51-80). Aljibe.
- Pérez-Jorge, D. Rodríguez Jiménez, M.C. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En Alegre, R.O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (180-196). Ariel.
- Pérez-Jorge, D. y Leal, E. (2011) Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En Alegre, R.O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.135-146). Ariel.
- Pérez-Jorge, D., Alegre De la Rosa, O. M, Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & De la Rosa-Hormiga, M. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81
- Pérez-Jorge, D., Fariña-Hernández, L., Márquez-Domínguez, Y., Rodríguez-Jiménez, M.C. & Bernadette Lupson, K. (2020a). Knowledge and perception of trainee teachers towards the LGBTQ+ community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220.

- Pérez-Jorge, D., Pérez-Martín, A., Barragán-Medero, F., Rodríguez-Jiménez, M.C. & Hernández-Torres, A. (2020b). *Self-and Hetero-Perception and Discrimination in Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. *Heliyon*, 6(5), e04504. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04504>
- Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., Gómez-Galdona, N., De la Rosa-Hormiga, M, & Marrero-Morales, S. (2016). Values Education as a tool for social change from an Educational Approach. *International Review of Social Sciences and Humanities* 11(1), 91-100.
- Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. (s.f). https://www.ull.es/admision-becas/paed/#a_quien_va_dirigido
- Riddell, S., Tinklin, T., Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203087121>

CAPÍTULO 111

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Nuria González Castellano, Dolores García López, y M^a Jesús Colmenero Ruiz

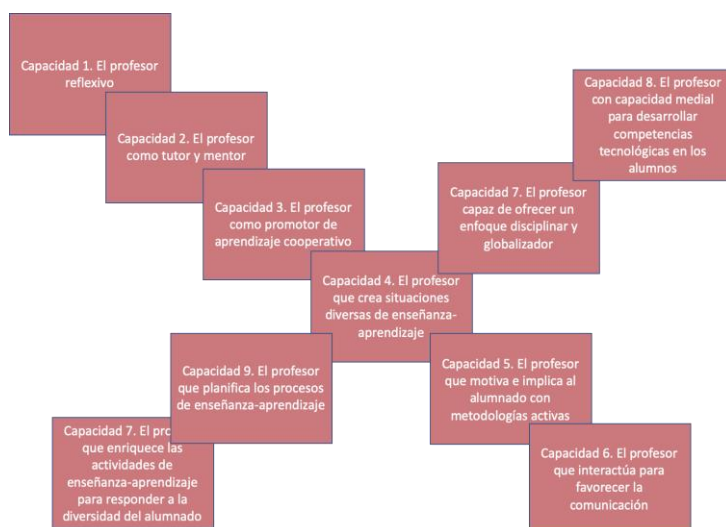
1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa persigue que todo el alumnado que presente necesidades tenga acceso, participación y aprendizaje de calidad sin ser excluido (UNESCO, 2017), independientemente del nivel educativo. La etapa de Educación Secundaria Obligatoria es un período de enorme importancia y complejidad, ya que comprende la transición entre la finalización de la enseñanza obligatoria y la iniciación en la formación profesional. Debido a esto, la figura del profesorado precisa de una formación especializada que dé cabida al logro de las competencias clave de cada área de conocimiento (Sanahuja, 2020).

Así, la figura del docente adopta un papel crucial en dicha transición y en lo que respecta a la inclusión educativa en el aula (Luque Espinoza, 2017; Palma et al., 2016), ya que tal y como afirma Bhatnagar y Das (2014) la posición del profesorado es un factor que influye en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto hay que tener en cuenta que un posicionamiento negativo ante la inclusión del alumnado con n.e.e. en el aula ordinaria puede llegar a convertirse en una barrera hacia su reconocimiento positivo. Se trata de que el profesorado pueda arbitrar los mecanismos necesarios que permitan que personas diversas en cuanto a conocimientos, valores, habilidades, actitudes, capacidades... puedan compartir los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje (Muntaner Guasp, 2002). Para que esto suceda, el profesorado ha de estar lo suficientemente preparado, tanto desde la formación inicial como permanente, y ha de exigírsele una serie de competencias y capacidades (figura 1):

Figura 1

Capacidades docentes para atender la inclusión educativa



Nota. Fernández Batanero (2003)

Así, desde la perspectiva actual de nuestro sistema educativo, que opta políticamente por un modelo de escuela comprensiva, y en el ámbito concreto de la escuela integradora y abierta a la diversidad, se necesitan profesionales cualificados que posean cualidades y valores inclusivos. El éxito de la educación inclusiva depende de la capacidad de los profesores para responder a la diversidad en el aula (Clark et al., 1995). Ante esta idea surge la necesidad de realizar el estudio presentado, puesto que para llegar al epicentro de las barreras que dificultan el proceso de la inclusión en el alumnado con n.e.e. en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es preciso analizar previamente cual es el posicionamiento del profesorado ante la atención de la diversidad en el aula.

Kakhuta (2018), López Ruiz (2017) y Loreman et al. (2016) señalan cómo el éxito de la educación inclusiva está sujeto a variables como puede ser la actitud positiva, formación docente, recursos apropiados, políticas educativas, apoyo familiar, capacidad de liderazgo. Así pues, la revisión de la literatura ha permitido identificar distintas investigaciones que han tratado de determinar la relación entre estos factores y las prácticas docentes llevadas a cabo con alumnos con necesidades educativas. Con lo cual, teniendo en cuenta la actitud docente se ha observado en los estudios de Álvarez y Buenestado (2015), Angenscheidt y Navarrete (2017), Díaz Gandasegui y Caballero Méndez (2014) que el profesorado que ha tenido anteriormente experiencia con estudiantes con n.e.e. tiene actitudes más positivas hacia la inclusión, datos que se contradicen con los aportados por Mayo et al. (2020).

Además de la actitud que presenta el profesorado teniendo en cuenta la experiencia previa con alumnado con n.e.e., es interesante focalizar la atención en la actitud del

profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad en el aula desde la perspectiva del género. Por un lado, Boyle et al. (2013), Novo et al. (2015), Pegalajar y Colmenero (2017), Randi et al. (2001) y Specht et al. (2016) demuestran que las mujeres manifiestan una actitud más positiva hacia la inclusión que los hombres; datos que se contradicen con los aportados por numerosos autores como Alghazo y Naggar (2004), Colmenero et al. (2019), Mengual et al. (2015), Parasuram (2006), Polo y Aparicio (2018) en los que se revelan condiciones más positivas entre los profesores para el desarrollo de prácticas inclusivas. Sin embargo, los datos obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por Garzón et al. (2016) y Mayo et al. (2020) apuntan que no hay diferencias significativas entre ambos sexos en lo referido a la actitud hacia la inclusión.

Así pues, consideramos relevante examinar la actitud que tiene el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la inclusión en relación con el currículo, así como analizar las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas género y experiencia previa con alumnos con n.e.e. y el resto de variables de la escala.

2. MÉTODO

En esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa de tipo no experimental, ya que se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para, a continuación, poder analizarlo. Hemos optado por un método descriptivo el cual pretende “describir sistemáticamente hechos y características de una población dado un área de interés de forma objetiva y comprobable” (Colás y Buendía, 1992, p. 177).

2.1. Participantes

La muestra de este estudio está comprendida por el profesorado que imparte clase en centros de Educación Secundaria Obligatoria en Jaén (España). Se utilizó un muestreo aleatorio simple para garantizar la representatividad de la muestra. Antes del proceso de recopilación de datos, se estimó el tamaño de muestra óptimo para un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5%. Los cálculos arrojaron un tamaño óptimo de sujetos al tener finalmente 407 respuestas válidas. Sus características sociodemográficas se describen en la tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Características	Valores	Números	%
Género	Masculino	214	46.9
	Femenino	191	52.6
Centro	Público	368	6
	Privado/Concertado	38	9
	Menos de 25 años	4	1
Edad	Entre 26 y 30 años	52	12.8
	Entre 31 y 35 años	79	19.4
	Entre 36 y 40 años	90	22.1
	Entre 41 y 45 años	62	15.2
	Entre 46 y 50 años	62	15.2
	Más de 50 años	55	13.5
	Tutor	215	52.8
Función desempeñada en el centro	Apoyo a la integración	22	5.4
	Ordinario	366	89.9
	Orientador	16	3.9
	Nada	101	24.8
Años de experiencia con alumnos de integración	Menos de 1 año	93	22.9
	Entre 1 y 5 años	121	29.7
	Entre 6 y 10 años	52	12.8
	Entre 11 y 15 años	18	4.4
	Más de 15 años	18	4.4

2.2. Instrumento utilizado

Para esta investigación hemos utilizado una encuesta como método principal de recogida de datos denominada “Cuestionario sobre las necesidades formativas del profesorado de secundaria en procesos de atención a la diversidad”.

Este cuestionario está dividido en dos secciones, la primera hace referencia a los datos sociodemográficos y la segunda está compuesta de las diferentes dimensiones que forman esta escala, referidas:

- Actitud hacia la atención a la diversidad
- Conocimientos sobre los procesos de atención a la diversidad
- La atención a la diversidad en relación con el currículo
- La atención a la diversidad en relación con la organización.

Consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 Plenamente de acuerdo y 5 Totalmente en desacuerdo. Se trata de un instrumento válido y fiable ya que el coeficiente de fiabilidad obtenido es de $\alpha = 0.946$, lo que indica el buen nivel de fiabilidad de la herramienta.

2.3. Análisis de datos

El análisis estadístico ha sido llevado a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS versión 24 para Mac. Los análisis de este trabajo se han centrado en la segunda dimensión del cuestionario utilizado, concretamente en “La atención a la diversidad en relación con el currículo”. Hemos realizado un análisis descriptivo de cada uno de los ítems para determinar la actitud que presenta el profesorado. Asimismo, para ajustarnos al objetivo de esta investigación, se realizaron dos análisis de comparación de medias a través de la prueba T para muestras independientes y de esta manera establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta el género docente y la experiencia previa con alumnado con n.e.e.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

La tabla 2 muestra un análisis descriptivo de los ítems más significativos que forman la escala “La atención a la diversidad en relación con el currículo”. A través de las medias de cada uno de los ítems podemos ver como el profesorado muestra una actitud positiva hacia la atención a la diversidad ya que se manifiestan comprometidos en la realización de cualquier modificación tanto de objetivos como de contenidos, así como cambios metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, también expresan la importancia de la intervención departamento de orientación en este proceso de inclusión, así como en la orientación vocacional-profesional y de asesoramiento a los profesores y padres.

Tabla 2.

Análisis descriptivo

Ítems	Mín.	Máx.	M	D.T

Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan de1 numerosas modificaciones en el desarrollo de su proceso de enseñanza	5	1.96	.95
La selección y secuenciación de objetivos que yo realizo se ha1 visto modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	5	2.51	1.15
La selección y secuenciación de contenidos que yo realizo se ha1 visto modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	5	2.48	1.14
Los alumnos con necesidades educativas especiales han provocado1 algún cambio metodológico en el proceso de enseñanza- aprendizaje que llevo a cabo	5	2.31	1.04
Realizo actividades diferenciadas para el proceso de aprendizaje1 de los alumnos con necesidades educativas especiales	5	2.14	1.03
Las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades1 educativas especiales las debe de realizar el profesor tutor	5	3.52	1.32
Las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades1 educativas especiales las debe realizar el profesor tutor y el profesor de apoyo de manera conjunta	5	2.03	1.21
La evaluación de los alumnos con necesidades educativas1 especiales la debe realizar el profesor tutor	5	3.38	1.25
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de1 prevención y seguimiento de las problemáticas escolares de los alumnos	5	1.68	.96
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de1 colaboración en la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares	5	1.72	.99
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de1 Orientación vocacional y profesional	5	1.71	.92
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de1 asesoramiento a los profesores	5	1.76	.95
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de1 información y asesoramiento a padres	5	1.75	.97
El profesor de apoyo debe centrar su actuación en la atención a los1 alumnos con necesidades educativas especiales en colaboración con el profesor tutor	5	1.73	.90

3.2. Diferencias en función del género

Para determinar si el género es un factor relevante a la hora de explicar las puntuaciones medias obtenidas en la dimensión “La atención a la diversidad en relación con el currículo”, se calculó una prueba T-student, obteniendo los resultados mostrados en la tabla 3.

Se demuestra que los hombres tienen puntuaciones más altas que las mujeres en todos los ítems existiendo diferencias significativas entre ellos (Sig.<.05). Esto significa que el compromiso de llevar a cabo todo tipo de adaptaciones y modificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza de los alumnos con n.e.e. y la consideración de tener más intervención por parte del Departamento de Orientación está más del lado de los profesores que de las profesoras.

Tabla 3

Análisis de diferencias respecto del género

Ítems	Hombre	Mujer	Sig. (bilateral)
Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan de numerosas modificaciones en el desarrollo de su proceso de enseñanza	212	187	.04*
Las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales las debe de realizar el profesor tutor	187	155	.00*
Las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales las debe realizar el profesor tutor y el profesor de apoyo de manera conjunta	210	182	.04*
La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales la debe realizar el profesor tutor	190	147	.02*
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de prevención y seguimiento de las problemáticas escolares de los alumnos	206	185	.03*
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de colaboración en la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares	206	183	.02*
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de asesoramiento a los profesores	204	181	.00*

El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de204 información y asesoramiento a padres	181	.01*
El profesor de apoyo debe centrar su actuación en la atención a los204 alumnos con necesidades educativas especiales en colaboración con el profesor tutor	181	.01*

Nota. $P < 0.05^*$

3.3. Diferencias en función de la experiencia con alumnado con necesidades educativas especiales

Por otro lado, para determinar si el haber tenido o no alumnado con n.e.e. en clase influye en la actitud sobre la realización de procedimientos inclusivos, se calculó nuevamente la prueba T-student, obteniendo los resultados mostrados en la tabla 4.

Como muestra la tabla, los profesores que previamente han tenido alumnado con n.e.e. tienen en todos los ítems puntuaciones más altas que los profesores que no los han tenido, existiendo diferencias significativas entre ellos ($\text{Sig.} < .05$). Esto quiere decir, que aquellos profesores con esta experiencia previa se muestran más comprometidos en la realización de adaptaciones y modificaciones en el proceso de enseñanza de este alumnado, así como en considerar la importancia que tiene el Departamento de Orientación en este proceso inclusivo.

Tabla 4

Análisis de diferencias respecto al haber tenido previamente o no alumnado con necesidades educativas especiales

Ítems	Si	No	Sig. (bilateral)
La selección y secuenciación de objetivos que yo realizo se ha visto293 modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	89	89	.00*
La selección y secuenciación de contenidos que yo realizo se ha287 visto modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	89	89	.00*
Los alumnos con necesidades educativas especiales han provocado293 algún cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevo a cabo	90	90	.04*

Realizo actividades diferenciadas para el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales	294	87	.00*
El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de Orientación vocacional y profesional	286	97	.03*

Nota. $P < 0.05^*$

4. DISCUSIÓN

Este estudio permitió determinar cómo perciben los docentes de los centros de Educación Secundaria Obligatoria la inclusión de estudiantes con n.e.e. y qué estrategias y procesos inclusivos utilizan para responder a las necesidades de este alumnado.

En base a los resultados obtenidos, el profesorado respondió con una actitud positiva hacia la inclusión de alumnos con n.e.e. en el aula ordinaria. Se muestran comprometidos en realizar modificaciones y/o adaptaciones en los respectivos elementos curriculares según sus necesidades. De igual forma, también consideran necesaria la intervención del Departamento de Orientación pues es fundamental tanto asesorar a los profesores, mostrándoles los recursos adecuados, como mostrando apoyo a las familias, coincidiendo con investigaciones como las de Kakhuta (2018), López Ruiz (2017) y Loreman et al. (2016).

Con respecto al género del docente, se destaca cómo los profesores expresan un mayor acuerdo que las profesoras en cuestiones vinculadas con procesos docentes inclusivos, tales como las relacionadas con la importancia de realizar modificaciones y adaptaciones curriculares entre el profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente, modificaciones y adaptaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de incidir nuevamente en considerar que el Departamento de Orientación ha de elaborar las adaptaciones curriculares y asesorar a profesores y familias, entre otras funciones, coincidiendo con Alghazo y Naggar (2004), Colmenero et al. (2019), Mengual et al. (2015), Parasuram (2006), Polo y Aparicio (2018). Estos resultados contradicen tanto lo señalado en los estudios de Boyle et al. (2013), Novo et al. (2015), Pegalajar y Colmenero (2017), Randi et al. (2001) y Specht et al. (2016), en los que se apreciaba cómo las mujeres tenían una actitud más positiva que los hombres, como los resultados aportados por Garzón et al. (2016) y Mayo et al. (2020) que apuntaban no haber diferencias significativas en función del género en lo referido a la actitud hacia la inclusión.

Respecto a la variable sociodemográfica experiencia previa con alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) encontramos que el profesorado que ha interactuado en clase con estos alumnos denotan mejores puntuaciones y predisposición para llevar a cabo esta inclusión en el aula, debido a que la experiencia previa les ha permitido adquirir conocimientos en este ámbito, por lo que disponen de recursos que les hacen mostrarse más de acuerdo en llevar a cabo modificaciones y/o adaptaciones en objetivos, contenidos, actividades, metodología o evaluación. Por lo tanto, nos mostramos de acuerdo con los estudios realizados por Álvarez y Buenestado (2015), Angenscheidt y Navarrete (2017), Díaz Gandasegui y Caballero Méndez (2014) aunque se contradicen con los resultados de Mayo et al. (2020) quienes argumentan actitudes más negativas.

El docente adopta un papel crucial ya que su actitud influye de forma directa en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual una actitud negativa hacia la inclusión del alumnado con n.e.e. en el aula ordinaria puede llegar a convertirse en una barrera en su desarrollo educativo (Bhatnagar y Das, 2014; Luque Espinoza, 2017; Palma et al., 2016).

5. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, este trabajo ha permitido comprobar las percepciones de los docentes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria hacia la inclusión educativa, demostrando que es fundamental analizar cómo se desarrollan prácticas inclusivas para mejorar la calidad de vida y la autonomía del alumnado escolarizado y de sus familias.

Vemos cómo el género y la experiencia previa con alumnos con n.e.e. puede influir en la actitud del docente hacia la realización de una adecuada inclusión en el aula y en destacar la intervención que tiene el Departamento de Orientación en este proceso inclusivo.

Cabe señalar la importancia de que los centros consideren la inclusión como un proceso que excluye barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la igualdad de oportunidades y la equidad, así como la participación y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Para que esto sea una realidad, es necesario invertir en la formación del profesorado ya que así se logrará un proceso educativo de calidad, y unas actitudes del profesorado favorables ya que comprobarán que la inclusión educativa puede ser una realidad.

Sería de interés, como futuras líneas de investigación, tener en cuenta la variable formación del profesorado y de esta forma estudiar la relación que existe entre los diferentes resultados obtenidos y llegar a una visión más amplia en el estudio.

REFERENCIAS

- Alghazo, E. & Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Álvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085257.pdf>
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high school, teachers and teaching. *Theory and Practice*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Clark, C., Dyson, A. & A. Millwards (Eds.) (1995). *Toward inclusive schools?* Routledge.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Alfar.
- Colmenero, M.J., Pegalajar, M.C. y Pantoja, A. (2019). Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>
- Díaz Gandasegui, V. y Caballero Méndez, F. (2014). Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3(3), 190-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=3171/317132356001>

- Fernández Batanero, J.M. (2003). Competencias docentes y escuela inclusiva. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Kakhuta, E. (2018). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- López Ruiz, E.T. (2017). *Conocimiento profesional, competencia y percepciones del profesorado de educación secundaria, orientadores y equipos directivos acerca de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): Estudio comparado* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Loreman, T., mcghie, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>
- Luque Espinoza, M.P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6049223>
- Mayo, M.E., Fernández, J.C. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos*, 25, 257-274. <http://doi.org/10.18172/con.3734>
- Mengual, S., López, M. & Viana, M. I. (2015). Future Pedagogues' attitudes and knowledge about inclusive education in Spain: An exploratory study. *Review of European Studies*, 7(11), 103-114. <https://doi.org/10.5539/res.v7n11p103>
- Muntaner Guasp, J.J. (2002). Un modelo de apoyo para una escuela de diversidad. En R. Marchena, y J.D. Martín (Coords.), *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad* (pp. 17-37). CEPE.

- Novo, I., Muñoz, J.M y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Randi, L., Wormnaes, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Polo, M.T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Specht, J., mcguie, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Agenda Mundial de Educación 2030*. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

CAPÍTULO 112

REDES SOCIALES Y AUTISMO: LA INFLUENCIA DE LAS RRSS EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Idoia Legorburu Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio versa sobre la influencia que ejercen las Redes Sociales (RRSS) en la socialización de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se investiga si mediante las nuevas herramientas existentes en la red los jóvenes con TEA podrían mejorar sus lazos sociales. Más concretamente, tiene como objeto conocer el uso que le dan dichos alumnos a las plataformas sociales, para poder optimizar, posteriormente, las metodologías que utilizan los profesionales en el entrenamiento de Habilidades Sociales. Tras comprobar, a través de consultas a alumnos y profesionales del ámbito, que la influencia de las RRSS es vinculante, se debería formar y ejercitar a los alumnos con TEA en el uso de dichas redes, con el fin de ofrecer una alternativa que sirva de ayuda para la mejora de sus relaciones personales.

1.1. Trastorno del Espectro Autista y sus categorías

Este trastorno se comenzó a definir por Leo Kanner en la década de los 30. Kanner observó en un grupo de 11 sujetos actitudes similares entre sí, pero que nada tenían que ver con otros desórdenes: dificultades para establecer relaciones personales, adquisición tardía del habla, uso no-comunicativo del habla tras su adquisición, ecolalia tardía, inversión pronominal, juego repetitivo y estereotipado, mantenimiento obsesivo de la rutina, falta de imaginación, buena memoria mecánica y apariencia física normal (Rutter, 1978). Leo Kanner lo denominó “autismo infantil precoz” (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

En 1944, Hans Asperger estudió varios casos que guardaban serias similitudes con los de Kanner. En el mismo año Bruno Bettelheim aseguraba que la causa del trastorno

autista se debía a las “madres nevera” (*refrigerator mothers*). Bettelheim describió que las madres de los niños autistas no proporcionaban a sus hijos ambientes de afecto y cariño, y por lo tanto, los hijos sufrían daños en el área social, área del lenguaje y en su desarrollo general.

En 1968, la American Psychiatric Association (APA) publicó el segundo manual de Psicología (DSM-II) en el que aparecía por primera vez el Autismo, descrito como una reacción psicótica de la infancia. En 1980 la APA publica su siguiente manual, el DSM-III en el que aparece el Autismo bajo una nueva clasificación: Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), término que aún hoy se sigue utilizando. Es en el siguiente manual, el DSM-IV, en el que por primera vez tiene presencia el Síndrome de Asperger, también incluido en el apartado de los TGD.

En el nuevo manual DSM-V publicado en 2015, elimina todos los nuevos subapartados, y establece una única categoría llamada TEA para todos los trastornos anteriormente descritos.

1.2. Las Redes Sociales entre los jóvenes y la educación

Sánchez-Burón y Fernández-Martín en su estudio realizado en 2010 afirman que el 80% de jóvenes entre 12 y 16 años usan las Redes Sociales de manera activa. Esto evidencia la gran relevancia de las RRSS en las relaciones interpersonales de los jóvenes. En la misma línea, Flores-Vivar destacaba que “no estar en alguna plataforma de red social, es como si uno no existiese para Internet”. La presión social que esto ejerce sobre los adolescentes puede motivar un uso no derivado del interés intrínseco de los jóvenes, sino más bien derivado de la necesidad de ser un sujeto integrado en los complejos tejidos sociales.

La escuela, no ajena a esta realidad, ha de crear maniobras que limiten las posibles consecuencias de un mal uso y fomentar desde la educación, un correcto uso potenciando las capacidades de las herramientas digitales. A este respecto, Flores-Vivar destaca la necesidad de “programarse estrategias preventivas tanto en el seno de la familia como en la escuela sobre la base de los factores de riesgo y de las características demográficas de los sujetos.”

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objeto del presente estudio es conocer la influencia que ejercen las RRSS sobre el aprendizaje de las habilidades sociales y la integración social de las personas con TEA. De forma concreta, se pretendió indagar la influencia de las RRSS en la vida social de las personas pertenecientes al colectivo TEA desde tres dimensiones clave: la aceptación de dichas personas en el grupo de iguales, la frecuencia de uso de las herramientas virtuales del alumnado TEA y la percepción de los y las profesionales de la influencia de las redes en los jóvenes de este colectivo.

2.2. Procedimiento

La metodología llevada a cabo en este estudio es mixta, mediante un diseño que involucra datos cuantitativos y cualitativos. La metodología mixta, según Molina (2018), “es una opción global y completa que se presenta como opción muy adecuada en diversos tipos de investigaciones que aúnan salud, educación y aspectos sociales y culturales” (p.71).

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, se ha aplicado un cuestionario ad-hoc realizado para el alumnado que consta de dos apartados. El primero se compone de 6 preguntas dirigidas a conocer el uso y hábitos de los participantes en las RRSS. El segundo apartado consta de 2 ítems necesarios para poder desarrollar un sociograma para determinar la posición social del alumno con TEA dentro del grupo-aula. El sociograma, según Pizarro (1990), “es la técnica que consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales en un grupo de individuos mediante un conjunto de puntos conectados por una o varias líneas (las relaciones interindividuales)” (citado en Martín-Gutierrez, 1999).

En una segunda fase de la investigación, se realizan varias entrevistas a los profesionales de los centros escolares, así como de profesionales de la asociación APNABI⁵⁰. En dichas entrevistas se utilizan preguntas de corte abierto en las que se obtienen datos cualitativos, y otras cerradas en las que se pretende determinar cuestiones

⁵⁰ APNABI: asociación sin ánimo de lucro, declarada de interés público, que agrupa a las familias de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Bizkaia.

concretas sobre el alumnado TEA. Los aspectos que se abordan en las entrevistas quedan resumidos de la siguiente manera:

1. Prevalencia de las Redes Sociales en los jóvenes con los que han trabajado a lo largo de su carrera profesional.
2. Conflictos surgidos a consecuencia de las RRSS y si estos afectan en mayor o menor medida a alumnos con TEA.
3. Oportunidades concretas de las RRSS para la mejora de las situaciones sociales de los jóvenes con TEA.
4. Necesidad de intervención desde el plano educativo en torno al correcto uso de las RRSS.

2.3. Participantes

Para contestar a este cuestionario se seleccionan 8 centros de Bilbao en los que están matriculados alumnos con TEA de entre 12 y 16 años. Los cuestionarios los responderán todos los alumnos y alumnas del aula ordinaria, un total de 228 jóvenes. A pesar de que ser una pequeña muestra, puede ayudar a comprender en profundidad el fenómeno estudiado y aproximarnos a la realidad que resultaría de la realización del estudio en otros jóvenes con características similares. En función de los resultados obtenidos, la información se podría complementar con entrevistas personales con los participantes en futuras investigaciones.

En relación a las entrevistas a profesionales, son 37 las personas participantes provenientes de 3 ámbitos distintos. En primer lugar, colaboran 26 profesores y profesoras de centros escolares. Entre ellos se encuentran tutores de aula, profesorado específico y profesores de educación especial o pedagogía terapéutica. En segundo lugar, se entrevista a 8 profesionales de la asociación local de personas con TEA. Y, por último, 3 profesionales del centro de innovación educativa dependiente de Gobierno Vasco.

3. RESULTADOS

3.1. Cuestionarios al alumnado

De los resultados obtenidos en las encuestas del alumnado, se extraen los datos sobre el uso de las RRSS de las personas con TEA. En la encuesta participaron 8 alumnos con

TEA (a partir de ahora Sujetos A) y el resto de alumnado (220 alumnos) de sus respectivas clases ordinarias (a partir de ahora Sujetos B).

De los 8 sujetos A interrogados solo uno de ellos no disponía de ningún perfil abierto en la red. La frecuencia de uso de estos sujetos se distingue de la siguiente manera:

- Frecuencia baja: una vez a la semana o menos.
- Frecuencia media: 2-3 veces a la semana .
- Frecuencia alta: a diario.

Tres de los sujetos realizan un uso alto de las RRSS, mientras que cuatro tienen una frecuencia media de uso. Por lo tanto, podemos deducir que la frecuencia media de uso es media-alta. Entre los sujetos B, hay una mayor tendencia a un uso diario siendo el 78% de los jóvenes quienes afirman utilizar de forma diaria las herramientas digitales.

En cuanto a los objetivos del uso de las RRSS, 4 de los 7 sujetos A de los que se obtiene el dato, afirman usar las redes con el fin de mejorar relaciones poco habituales, 2 de ellos aseguran utilizarlas para afianzar relaciones habituales y uno de ellos para establecer nuevas amistades. Si analizamos los datos obtenidos en las encuestas del grupo de Sujetos B, el uso más habitual con un 62% es el de “Afianzar relaciones habituales”. Las diferencias en este sentido son bastante claras. Los alumnos con TEA prefieren establecer relaciones poco habituales y cotidianas a enriquecer aquellas que tienen a diario. También se ve cierta diferencia entre los alumnos que quieren hacer nuevas amistades mediante las redes sociales. En el caso de los Sujetos B solo un 9% de ellos utiliza esta herramienta con ese fin.

Finalmente, y en relación al estatus social de los jóvenes con TEA, se han creado sociogramas correspondientes a cada uno de los alumnos participantes. De ellos se deriva que dos de los adolescentes con TEA tienen unas redes sólidas dentro de su grupo-aula, ya que son elegidos por varios de sus compañeros. Uno de los participantes, sin embargo, obtiene puntuaciones muy negativas, siendo rechazado por un número alto de compañeros del aula. El resto se sitúan en posiciones neutrales, no siendo elegidos ni rechazados por prácticamente ninguno de sus compañeros.

3.2. Entrevistas a profesionales

Se han obtenido resultados de los cuatro ámbitos descritos en el apartado de procedimiento.

En cuanto a la prevalencia de las RRSS en los jóvenes con TEA, existe consenso entre casi todos los profesionales. Un 78% de los encuestados creen que la mayoría los jóvenes de entre 12 y 18 años tienen un perfil abierto en alguna de las redes sociales disponibles en la red. El restante cree que son todos los que utilizan las redes sociales.

Respecto a los conflictos surgidos a consecuencia de las RRSS, el 80% de los entrevistados asegura haber conocido algún problema entre sus alumnos por el uso de las redes. En cuanto a las veces en las que han estado implicados los alumnos con TEA, alrededor de un 50% de aquellos que habían respondido de forma afirmativa en la anterior pregunta, responde que estos alumnos son parte activa en el conflicto. En la mayoría de los casos aseguran que los alumnos con TEA cumplen con el papel de víctima en dichos conflictos. Es decir, según la muestra, en la mayoría de los casos, los profesionales han presenciado conflictos generados por las Redes Sociales, en los que de manera habitual los jóvenes con TEA han participado como víctimas.

En torno a la cuestión sobre las oportunidades de las RRSS para la mejora de las relaciones sociales del alumnado con TEA, la mayoría de los profesionales (casi el 75%) asegura no conocer ninguna ocasión en la que las redes hayan favorecido sus relaciones. De los profesionales que sí han presenciado mejoras en los vínculos sociales gracias a las RRSS, destacan fundamentalmente las siguientes mejoras:

- Han permitido conocer a otros jóvenes.
- Han resuelto algunos conflictos existentes entre los alumnos.
- Han ayudado a dar los pasos necesarios para establecer contacto.
- Han fortalecido sus habilidades sociales.

Finalmente, todos los profesionales entrevistados observan la necesidad de aprovechar las ventajas que ofrecen estas herramientas, subrayando el potencial con las personas con TEA.

4. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos nos permiten explorar el tipo de uso de las RRSS de los jóvenes con TEA así como sus consecuencias a nivel social. También se ha podido recabar información de profesionales sobre su experiencia con este tipo de alumnado en lo relativo a las redes en entornos digitales desde el campo de la educación formal.

En base a los datos obtenidos, podemos afirmar que el alumnado con TEA hace un menor uso de las RRSS que sus compañeros del aula ordinaria. Este uso, asimismo, tiene una función diferente cuando a alumnado autista se refiere. Éstos utilizan las redes mayoritariamente con el fin de continuar las relaciones poco cercanas, lo que puede llevarnos a pensar que no tienen un fuerte tejido social en su contexto habitual debido a las dificultades de su propio diagnóstico en relación a las habilidades. Sería interesante conocer cuáles son las motivaciones por las que establecen relaciones lejanas, y si éstas tienen que ver con intereses particulares de los propios sujetos.

Por último, y en referencia a los datos extraídos de los profesionales, se percibe una doble visión de las RRSS. Por un lado, se habla de las redes como fuente de conflicto en las que el alumnado con TEA en ocasiones recoge el papel de víctima. En este sentido el profesorado y resto de profesionales, subrayan la necesidad de un trabajo desde el plano educativo hacia la mejora del uso de las redes entre los adolescentes. Por otro lado, se perciben las RRSS como oportunidad para la mejora de las habilidades sociales del alumnado TEA, que, por la idiosincrasia del propio trastorno, son una deficitarias a la hora de establecer relaciones de calidad con sus iguales.

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada ha dado lugar al análisis de aspectos relacionados con la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA. Desde las políticas de inclusión educativa, así como los Objetivos y metas de desarrollo sostenible en sus vertientes de Calidad de vida y Calidad Educativa, se subraya la necesidad de trabajar en pro de una sociedad más equitativa, que facilite los caminos de todas las personas que participan en la sociedad. Es por ello, que todas las prácticas educativas que promuevan la mejora de determinados aspectos de la vida de sus estudiantes, pueden estar enraizadas en una mejora social profunda, que posibilite, en este caso concreto, la participación social positiva de las personas con TEA desde la adolescencia.

Por lo tanto, y en base a los resultados del estudio presentado, se considera necesario seguir investigando las posibilidades de las RRSS en el trabajo de la educación especial, y más específicamente, trabajar en nuevos programas de mejora del uso de las redes entre la población adolescente con el fin de utilizar esta herramienta con fines educativos y académicos.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed). Washington DC. EE. UU.
- American Psychiatric Association (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a. ed). Washington DC. EE. UU.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Flores-Vivar, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33, 73-81.
- Molina, F. (2018). Educación Física, Calidad de Vida y la Nueva Sociología de la Infancia: Repensando la Metodología Mixta en Sociología. *Retos*, 33, 69-73.
- Martín-Gutierrez, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 129-151.
- Pizarro, N. (1990). Teoría de redes sociales. *Suplementos Anthropos*, 22, 146-152.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism . *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 8, 139-161.
- Sánchez-Burón, A., y Fernández-Martín, M. P. (2010). *Informe Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Universidad Camilo José Cela.
- Yazbak F. E. et al. (2003) Autism in the United States: a perspective. *Journal Of American Physicians and Surgeons*, 8(4), 103-107.

CAPÍTULO 113

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “TOCA FUSTA, EL BENESTAR A TRAVÉS DE LA MADERA”

Rafel Argemí i Baldich

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva está en el centro del debate social y político nacional e internacional. En el marco de las Naciones Unidas, uno de los principales objetivos de la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) es la educación inclusiva y equitativa de calidad para todos, de la misma manera que para la Estrategia Europea 2020 de la Unión Europea (Informe, 2015/C 417/04), es el construir sociedades más inclusivas, cohesionadas, reflexivas y socialmente más justas; y como tal, tenemos delante metas, retos y objetivos fundamentales, los cuales, esta tesis doctoral pretende contribuir, generando conocimiento y propuestas que busquen ir en esta dirección, especialmente, en el campo de la educación y concretamente en la inclusión educativa actual.

El presente texto tiene como propósito presentar el planteamiento de una investigación de tesis doctoral en curso. La cuestión que busca problematizar es uno de los principales puntos débiles de la intervención socio-educativa: la evaluación de los programas, tanto respecto su diseño, desarrollo, resultados, necesidad de reevaluación, como transferibilidad. Es por eso que se pretende, en primer lugar, validar el programa educativo “Toca fusta: el bienestar a través de la madera”, desarrollado en un centro de educación especial, que consiste en el trabajo manual con madera como medio para aumentar el bienestar. En segundo lugar, explorar y analizar los efectos que la aplicación del programa produce en el alumnado y al centro educativo, en base a las ocho dimensiones clave del programa (responsabilidad, constancia, colaboración, orientación laboral, autoconocimiento, seguridad e higiene, motivación, e impulsividad). En tercer lugar, analizar los elementos de confianza y las relaciones personales que se establecen con la aplicación del programa en alumnos y docentes. En cuarto lugar, contrastar las distintas visiones del programa respecto los beneficios percibidos por los actores

participantes. Finalmente, identificar los logros y las dificultades acaecidas para facilitar el óptimo desarrollo para futuras aplicaciones en el mismo contexto u otros.

2. MARCO TEÓRICO

El marco conceptual del proyecto pivota sobre cuatro conceptos clave:

- I. Inclusión educativa, la cual es un paradigma ampliamente utilizado tanto a nivel nacional como internacional, y en términos generales lo entendemos como, un proceso que conlleva cambios dentro la institución escolar, que no tiene fin, que revierte a todo el alumnado, y que se desarrolla dentro de distintas instituciones educativas a partir de la presencia, participación y éxito de los estudiantes (Ainscow, et ál., 2006; Booth, 2011; Echeita & Ainscow, 2011; Slee, 2018; Topping, 2012; Verdugo, et ál., 2018).
- II. Bienestar, que tradicionalmente se organiza a partir de dos grandes marcos de referencia, el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico; entendiendo el primero como “las evaluaciones generales de las personas sobre sus vidas y sus experiencias emocionales” (Diener et al., 2017, p. 87), y orientándose el segundo al desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).
- III. Competencia social, la cual entendemos a partir del marco legislativo de referencia actual, como que “se relaciona con el bienestar personal y colectivo” (Orden ECD/65/2015, Anexo I).
- IV. Aportaciones metodológicas del taller dentro del ámbito educativo, como espacio y ámbito donde se desarrolla la investigación, donde se pretende la integración entre teoría y práctica a partir de la experiencia, vinculándola a la vida cotidiana y al entorno de las personas participantes.

Los distintos constructos teóricos están en línea de los retos de la Agenda 2030, los cuales, aportan en su conjunto una visión abierta e inclusiva, centrada en la persona y en sus capacidades, donde el bienestar y su mejora son el marco de referencia de la intervención socio-educativa, dentro del marco privilegiado que ofrece el taller de carpintería, y las posibilidades metodológicas que permite.

3. MÉTODO

Para llevar a término la validación del Programa “Toca fusta: el bienestar a través de la madera”, dentro de la investigación de tesis doctoral, se apuesta por la estrategia metodológica del estudio de caso des del planteamiento de la investigación evaluativa (Cabrera, 2003), utilizando métodos cuantitativos y cualitativos.

3.1. Objetivos

Teniendo en cuenta las motivaciones, el marco conceptual, y la estrategia metodológica, los principales objetivos de esta investigación son:

Objetivo general:

- Validar el Programa “Toca fusta: el bienestar a través de la madera”, dirigido a adolescentes de un centro de educación especial, focalizándonos en sus voces y miradas.

Objetivos específicos:

- Evaluación inicial: a) adecuar el Programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se aplicará; b) explorar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de desarrollarlo y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación; c) analizar el estado inicial de los alumnos en las dimensiones clave del Programa.
- Evaluación procesual: a) conocer cambios que la aplicación del Programa ha producido en el alumnado y en el centro educativo; b) valorar la factibilidad de implementación del Programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, formulación teórica y planificación diseñada; c) valorar los resultados que se están consiguiendo.
- Evaluación de resultados: a) conocer los cambios que la aplicación del Programa ha producido en el alumnado y en el centro educativo, en base a las dimensiones clave del Programa; b) señalar los elementos facilitadores y las dificultades en el proceso de implementación del Programa; c) identificar los aspectos de éxito para futuras réplicas del proyecto dentro la educación inclusiva actual.

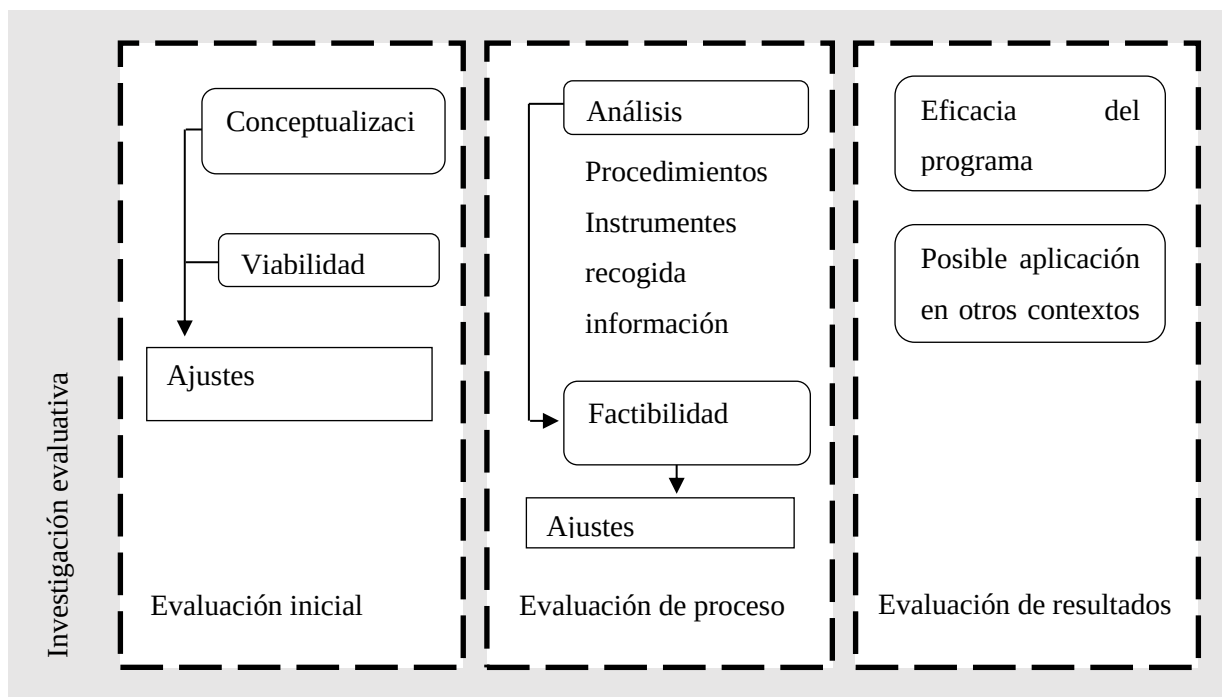
2.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación está compuesto por dos ejes: el estudio de caso, y la investigación evaluativa. Así, por un lado, el estudio de caso, aunque sigue un camino metodológico común con la etnografía y utiliza estrategias de matiz etnográfico para desarrollar sus estudios, y ser considerada muy próxima a ella (Bartolomé, 1992), aporta a la investigación el ser una estrategia dirigida a la toma de decisiones (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003). Por otro lado, la investigación evaluativa es un sinónimo de evaluación de programas (Escudero, 2006; Latorre et al., 2003), y la concebimos a partir de la definición propuesta por Cabrera, donde defiende que “la evaluación de programas concentra sus esfuerzos en aportar evidencias de la bondad del programa respecto a su conceptualización y diseño, a su viabilidad, a su implementación y ejecución y a los resultados que se consiguen” (2007a, p. 389). De esta forma, la investigación evaluativa (Cabrera, 2003) a aplicar, aporta evidencias de los siguientes componentes del programa (Figura 1):

- Evaluación inicial: Se compone de la conceptualización y diseño, y la viabilidad inicial. Por un lado, se ponen en relación los elementos externos e internos (Cabrera, 2003), y por otro, se pretende asegurar las condiciones necesarias para poder desarrollarlo (Luna, 2010).
- Evaluación de proceso: Permite conocer si es factible la puesta en marcha de las tareas previstas en el Programa, realizando reajustes entre los elementos teóricos y prácticos que la conforman
- Evaluación de resultados: Una vez finalizada la aplicación del Programa se realiza una evaluación dirigida a conocer la eficacia del programa, y determinar su aplicación en contextos distintos (Cabrera, 2007b).

Figura 1.

Procesos de la investigación evaluativa



Fuente: Elaboración propia a partir de Luna (2010)

3.3. Informantes

Las personas participantes en la investigación de tesis doctoral son, en primer lugar, el alumnado de los grupos escolares que cursan la materia de carpintería y, en segundo lugar, el personal docente de un centro de educación especial ubicado en Barcelona.

En relación al alumnado, la población objeto de estudio, son todos aquellos alumnos de los grupos escolares entre los cursos 2015-2016 y 2019-2020 que han participado de la materia de carpintería. Para describir la evolución de las variables analizadas durante un período concreto de tiempo, nos basamos en el estudio longitudinal de tendencias (Mateo, 2016), donde analizaremos los cambios de la población a partir de la extracción de distintas muestras del total de sujetos a cada punto temporal de interés. En el caso del personal docente, la muestra vendrá determinada a partir de un muestreo no probabilístico de tipos intencional.

3.4. Recogida de la información: los instrumentos

Para desarrollar la investigación se apuesta por una recogida de información a cuatro bandas: 1) revisión de fuentes documentales internas del centro, tales como la documentación de centro, o documentación personal del alumnado; 2) observación

participante en el aula durante todo el tiempo que dure la investigación (entre los cursos 2015-2016 y 2019-2020), que quedará recogida mediante la técnica del diario de campo; 3) autoevaluación diaria de los alumnos durante los distintos años que dure la investigación; 4) entrevistas semiestructuradas dirigidas a distintos profesionales del centro.

La obtención de los datos sigue lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, cuenta con la autorización de la escuela y la inspección educativa, y todos los datos son anonimizados sin ninguna referencia a las personas a que se refiere, con codificaciones numéricas en aquellos aspectos más sensibles.

3.5. Análisis de la información

El análisis de la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de información se realizará en tres niveles de análisis:

- Primer nivel de análisis: En este momento se realizará el análisis documental del centro; la explotación estadística de las autoevaluaciones de los alumnos con los programas SPSS v.23 y Spad v.56 y; el análisis de contenido de las observaciones, entrevistas y autoevaluaciones con los programas NVivo v.11 pro y Iramuteq 0.7 alpha2.
- Segundo nivel de análisis: En este segundo momento se realizará la triangulación de la información analizada en el primer nivel de análisis de forma independiente.
- Tercer nivel de análisis: Se categorizará la información analizada en el primer y segundo nivel de análisis, a partir de un sistema de categorías.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Los principales resultados esperados al que se espera llegar a partir del desarrollo de la investigación planteada a lo largo del texto, son los siguientes:

- Validar el Programa educativo “Toca fusta: el bienestar a través de la madera”, a partir de la introducción de propuestas de mejora, tanto a nivel teórico como práctico, surgidas durante el desarrollo de la tesis.
- Profundizar en el conocimiento de inclusión, bienestar y competencia social, para desarrollar un marco teórico específico dirigido a los talleres educativos.

- Aportar un sistema de validación que pueda tener utilidad para aquellos que configuren programas educativos donde el elemento experiencial sea predominante, y teoría y práctica se integren a través del hacer.

4. CONCLUSIONES

Coherentemente con el diseño y planteamiento explicado anteriormente y los resultados esperados, esta investigación pretende contribuir, por un lado, en el avance teórico, en la construcción de conocimiento y aporte de evidencia empírica en el campo de la inclusión educativa, siendo ésta uno de los principales retos sociales recogidos en la Agenda 2030 y la Estrategia Europea 2020 de la Unión Europea. Y, por otro lado, en el avance metodológico, focalizado en la investigación evaluativa de la metodología de los talleres educativos. Y finalmente, incidir en la transferencia de la investigación educativa a la práctica educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon-on-Thames, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, (20), 7-36.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. A. (2007a). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2-3), 375-400.
- Cabrera, F. A. (2007b). Validación de un modelo de evaluación participativa autogestionada para promover el aprendizaje y cambio en las organizaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 463-490. <https://doi.org/10.6018/rie.25.2.96961>
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2), 87-104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). Pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero & A. D. Correa (Ed.), *Investigación en innovación educativa: Algunos ámbitos relevantes* (p. 269-325). Madrid: La Muralla.
- Informe conjunto 2015/C 417/04, de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C417, de 15 de diciembre de 2015, 25-35.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). Investigación evaluativa. En *Bases metodológicas de la investigación educativa* (p. 241-272). Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2016). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 187-222). Madrid: La Muralla.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- Slee, R. (2018). *Inclusion and education. Defining the scope of inclusive education*. Paris, FR: Unesco.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: Widening ideas. En C. Boyle & K. Topping (Ed.), *What works in inclusion?* (p. 9-19). Maidenhead, UK: Open University Press.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030* (No. ED-2016/WS/28). Paris, FR: UNESCO.
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una

reforma pendiente. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

CAPÍTULO 114

LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS PARA MAYORES: UNA TAREA PENDIENTE DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Nazaret Blanco-Pardo y María Victoria Carrera-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el marco de la cis-heteronormatividad todavía vigente en la sociedad patriarcal sólo es legítimo e inteligible un sistema identitario binarista y heterosexual, conformado por dos sexos y dos géneros cis-heterosexuales⁵¹ (Carrera *et al.*, 2013). Por este motivo, se sigue invisibilizando y discriminando a las personas sexualmente diversas y que, por tanto, transgreden la cis-heteronorma imperante, considerando la sexualidad y, especialmente la diversidad sexual, un tema tabú impregnado de falsas creencias y mitos, lo que condiciona su vivencia en la población en general y, sobre todo, en las personas mayores (Nebot *et al.*, 2018). En esta línea, la diversidad sexual en la vejez es impensable, centrándose las investigaciones sobre la sexualidad en personas mayores, principalmente, en las personas mayores cis-heterosexuales (Diógenes *et al.*, 2019). Además, según Villar y colaboradores/as (2018), algunos estudios sobre edadismo⁵² muestran la invisibilización de la sexualidad en las personas mayores, considerada como algo anormal e inmorale; lo que se debe, según García (2015), a que tradicionalmente se vinculó la sexualidad a la reproducción, función que se pierde en la vejez. Sin embargo, la sexualidad va más allá del comportamiento sexual, abarcando la identidad de género, la orientación sexual, la afectividad, la intimidad, la amistad y los sentimientos, que son fundamentales para el bienestar físico y psicológico de las personas, especialmente para un envejecimiento activo y saludable (Diógenes *et al.*, 2019; Villar *et al.*, 2018).

⁵¹ El termino cis-heterosexualidad o cis-heteronormatividad hace referencia a las personas heterosexuales cis-género, abarcando este último a aquellas personas que se identifican y muestran correspondencia entre el sexo asignado al nacer y el género sentido (Vela, 2016).

⁵² El edadismo es una forma de discriminación basada en la edad que implica prejuicios hacia las personas por el hecho de ser mayores. En referencia a la dimensión sexual, asume que la sexualidad en las personas mayores no existe (Mesquida *et al.*, 2014)

Asimismo, a pesar de los beneficios que supone disfrutar plenamente de la sexualidad, su tratamiento en centros para personas mayores ha sido un tema poco estudiado (Villar *et al.*, 2018), lo que podría agravar la discriminación múltiple que sufren las personas mayores del colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans*⁵³, Intersexuales y Queer (LGBTIQ), debido a la confluencia del edadismo y la LGBTIQ-Fobia, discriminación hacia las personas disidentes de la heteronorma, y que conlleva consecuencias negativas para su vida y salud (Mesquida *et al.*, 2014; Vela, 2016). Tal vez por ello, las personas mayores LGBTIQ se muestran reticentes a ingresar en centros para esta etapa de la vida (García, 2015; Villar *et al.*, 2018), ya que les preocupa que los/las profesionales que les acompañen presenten una baja formación y conocimientos escasos sobre sus preocupaciones y problemas, no siendo capaces de satisfacer sus necesidades y proporcionarles una atención de calidad (Villar *et al.*, 2018). Además, las personas mayores LGBTIQ muestran temor a no ser aceptadas y verse obligadas a volver al armario perdiendo las libertades ganadas (García, 2015; Mesquida *et al.*, 2014). En este sentido, las personas mayores LGBTIQ creen que sufrirán discriminación por parte de las demás personas mayores, del personal cuidador y del administrativo (Villar *et al.*, 2018).

En consecuencia, a pesar de la creciente aceptación y valoración social de la diversidad sexual en las últimas décadas, esta mejora no se ha reflejado de la misma manera en los centros para personas mayores, por lo que es posible que estos recursos e instituciones no les puedan brindar un envejecimiento de calidad a las personas del colectivo LGBTIQ que ahora están llegando a la vejez y que encadenan múltiples vivencias negativas (Mesas y Barrera, 2017). En este sentido, la presente investigación se orienta al *análisis de la gestión de la diversidad sexual en los centros para mayores*. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los conocimientos de los/as profesionales de los centros de atención a personas mayores en relación a la diversidad sexual; 2) conocer sus percepciones sobre los recursos y competencias de los centros de mayores para la atención del colectivo LGBTIQ; y 3) conocer sus percepciones acerca de la posible discriminación del colectivo LGBTIQ de mayores en este tipo centros.

⁵³ Siguiendo a Platero (2014), trans* es un término “paraguas” que puede incluir diversas expresiones e identidades de género, tales como transexual o transgénero, poniendo de relieve el asterisco la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo y la identidad de género más allá de las normas sociales.

2. MÉTODO

La presente investigación se llevó a cabo empleando una metodología cualitativa, que nos permitió adoptar una perspectiva interseccional e integral en el acceso y análisis de las vivencias del colectivo LGBTIQ en los centros para personas mayores desde el punto de vista y la experiencia laboral de algunos/as profesionales que desempeñan su trabajo en ellos (Quecedo y Castaño, 2003).

2.1. Participantes

Participaron un total de 10 profesionales de cuatro centros para personas mayores de la provincia de Ourense, en el sur de Galicia (España). De estas personas, ocho son mujeres y dos son hombres, con edades comprendidas entre los 23 y los 60 años, con una media de edad de 35.7 años. Seis desempeñan funciones en el área sanitaria, tres en el área lúdico-social y una en el área de dirección. Su experiencia profesional en el ámbito de las personas mayores oscila entre los 2 y los 20 años, con una media de 8 años y medio. Los perfiles profesionales que desempeñan las personas participantes no siempre se corresponden con su formación, la cual es relevante en los resultados obtenidos en este estudio. Por eso, a lo largo de este documento, serán identificadas con el perfil profesional desempeñado, estableciéndose aclaraciones en el caso de no corresponderse con su formación. Además, con el objetivo de respetar y salvaguardar el anonimato de las personas participantes, serán identificadas con el nombre de diferentes personas que visibilizaron al colectivo LGBTIQ y/o lucharon por sus derechos.

2.2. Instrumento

Se utilizó una entrevista semi-estructurada elaborada *ad hoc*, con preguntas estándar que sirvieran para cualquier perfil profesional desempeñado y que fueron organizadas en tres secciones: 1) perfil profesional y funciones desarrolladas; 2) conocimientos sobre diversidad sexual; y 3) percepciones sobre la situación del colectivo LGBTIQ en los centros para mayores.

2.3. Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas a través de videoconferencia entre los meses de abril y mayo de 2020, y tuvieron una duración media de 58 minutos. Previamente a la

realización de la entrevista se solicitó el consentimiento para grabar en audio sus respuestas. Asimismo, para garantizar la confidencialidad de los datos recogidos, ambas partes firmamos un acuerdo de consentimiento informado.

2.4. Análisis de datos

A partir de la transcripción literal de las entrevistas se procedió al análisis naturalista de los datos, estableciéndose una categorización inicial en base a dos entrevistas, consensuada y contrastada entre las dos investigadoras. Al incluir los datos obtenidos en las ocho entrevistas restantes, la categorización se fue adaptando a los diferentes discursos, hasta llegar a una categorización final consensuada, en el marco de una metodología de análisis de triangulación. De esta forma, dicha categorización responde a los criterios de objetividad, pertinencia e integridad (Quecedo y Castaño, 2003), estableciéndose tres categorías primarias que responden al objetivo previamente formulado. Además, siguiendo el principio de ordenación y clasificación (Quecedo y Castaño, 2003), los datos obtenidos fueron organizados dando lugar a otras categorías de segundo, tercero y hasta cuarto nivel de concreción. A continuación, se exponen los resultados siguiendo el orden establecido en la categorización e incluyendo fragmentos literales representativos de cada categoría, identificados al final con el nombre ficticio, perfil desempeñado/formación recibida y edad de cada participante.

3. RESULTADOS

Tras llevar a cabo el análisis de los discursos recogidos, se identificaron tres categorías primarias: 1) conocimientos de los/as profesionales de los centros de mayores sobre la diversidad sexual; 2) percepción sobre los recursos y competencias de los centros de mayores para la atención del colectivo LGBTIQ; y 3) percepción de la discriminación del colectivo LGBTIQ en los centros de atención a personas mayores. A continuación, se exponen los resultados obtenidos, acompañándolos de algunos de los fragmentos más representativos de cada una de las categorías.

3.1. Conocimientos de los/as profesionales de los centros de mayores sobre la diversidad sexual

En esta categoría primaria, se identificaron dos subcategorías: 1) las etiquetas; y ii) el rechazo a la diversidad sexual: homofobia y transfobia. Con respecto a **las etiquetas**, cinco participantes consideran que la **homosexualidad** se refiere a las personas que sienten atracción por otras personas con su *mismo sexo/género*. Asimismo, seis profesionales hacen referencia al termino *lesbiana para designar a una mujer que le gusta otra mujer* y otros/as tres al termino *gay cuando es un hombre que le gusta otro hombre*. Sin embargo, otra participante considera que se puede emplear el termino *gay para referirse tanto a gays como a lesbianas* y una integradora social destaca la *homosexualidad como término inclusivo frente a lesbiana y a gay*. Continuando con la **bisexualidad**, la mayoría de las personas coinciden en que engloba *el gusto, la atracción y las relaciones afectivo-sexuales tanto con hombres como con mujeres*, mientras que dos participantes creen que se refiere a *enamorarse de almas frente a físicos*:

Pues... que le gusta una persona de su mismo sexo. (Nancy Cárdenas, Auxiliar de Enfermería, 40 años)

Lesbiana, entiendo que es una mujer que le gustan las mujeres. (Sylvia Rivera, Animadora Sociocultural-Educadora Social, 26 años)

Bisexual... los dos, o sea, tiene las dos opciones, hombre o mujer. (Barbara Gittings, Auxiliar de Enfermería, 60 años)

Que le gustan ambos géneros, que se enamora de almas no de físicos [entre risas]. (Harvey Milk, Auxiliar de Enfermería, 29 años)

Con relación a persona **transexual/transgénero**, tan sólo tres profesionales, dos de ellas tituladas en Educación Social, conocen que *son personas que no se identifican con el sexo que les fue asignado al nacer, concretamente las transexuales a nivel físico/biológico y las transgénero a nivel social*, mientras que dos personas coinciden en que *son personas que no se identifican con el sexo que les asignaron al nacer, pero confunden los dos conceptos*, otras cuatro afirman que se trata de *personas que nacieron en un cuerpo equivocado* y una auxiliar señala *desconocer el significado*. Asimismo, sobre **persona intersexual**, dos personas tituladas en Educación Social afirman que las personas intersexuales *no forman parte de la dicotomía hombre-mujer* y otras cinco personas, tres de ellas tituladas en Educación Social, manifiestan que se encuentran *entre el femenino y el masculino, con la presencia de uno o dos órganos masculinos/femeninos*, frente a cuatro auxiliares y una integradora que *desconocen esta identidad*. Por último, sobre **persona queer**, una participante menciona que es una *persona acorde a la heteronormatividad*, otra que es una *persona asexualada*, y otro que son *personas que no*

se definen, frente a otros/as seis participantes que admiten el *desconocimiento de esta identidad*:

Transexual es la persona que no se siente identificada con las características sexuales de su nacimiento... entonces hay un cambio, una ruptura con eso... y transgénero es la que no siente que su identidad de género es la que le corresponde, la construcción social sobre la forma de vestir, comunicarse... y la transexual es más el aspecto de cambio de sexo. (Rosa Bonheur, Educadora Social, 27 años)

Intersexual...es una persona que nació con parte de los dos genitales, tanto masculinos como femeninos... es que no sé si es eso o era otra palabra... y que tuvieron que... bueno antiguamente como que se tenía que decidir ¿no?, pues va a ser niño, va a ser niña... entonces se decidían por un sexo en concreto... pero son personas que tienen dos anatomías, tanto femenina como masculina... (Sylvia Rivera, Animadora Sociocultural-Educadora Social, 26 años)

[En respuesta a la pregunta “¿Qué quiere decir que una persona es queer?”] ¡Ni para ti, ni para mí! Estará en el medio de todos... será... una persona de estas asexuadas. (Eleanor Roosevelt, Integradora Social, 41 años)

En cuanto a la segunda subcategoría, **el rechazo a la diversidad sexual: homofobia y transfobia**, en lo referido a la **homofobia**, cuatro profesionales consideran que se refiere al *rechazo de las personas homosexuales* y otras dos al *miedo, la fobia y el rechazo hacia la diversidad sexual y de género*, mientras que una auxiliar afirma que alude a la *adicción al sexo*. En relación con la **transfobia**, cinco profesionales señalan que es el *miedo hacia las personas transexuales/transgénero*, frente a una auxiliar que *desconoce este concepto*. Asimismo, tres personas defienden que la **homofobia/transfobia hace referencia a la intolerancia hacia la diversidad sexual**:

Homofobia es el odio a los homosexuales y transfobia... supongo que será el odio a personas transexuales. (Frida Kahlo, Auxiliar de Enfermería-Educadora Social, 34 años)

Me suena mucho... pero no... ¿Homofobia puede ser algo cómo que está enganchado al sexo o algo así? (Elisa Sánchez, Auxiliar de Enfermería-Encargada, 52 años)

3.2. Percepción sobre los recursos y competencias de los centros de mayores para la atención del colectivo LGBTIQ

En esta segunda categoría primaria se identificaron tres subcategorías de segundo nivel de concreción: 1) funciones desarrolladas en relación a la diversidad sexual; ii) capacidad de respuesta frente a necesidades específicas; y iii) necesidades de adaptación y mejora de los centros. Con respecto a las **funciones desarrolladas en relación a la diversidad sexual**, tres profesionales, dos de ellas tituladas en educación social, destacan que sus funciones en relación a la diversidad sexual son **transversales**. Asimismo, la integradora afirma que la diversidad sexual es un tema de escaso interés para las personas

mayores, por lo que la trata de **forma puntual**, frente a los/as profesionales restantes que mantienen que sus funciones **no se relacionan** de ninguna forma con la diversidad sexual. Así pues, cuando les preguntamos si alguna de sus funciones se relaciona específicamente con la promoción, formación y aceptación de la diversidad sexual, responden con afirmaciones como:

Sí, porque como dije antes, yo lo que hago es trabajar con ellos en terapias... y muchísimas veces todo el tema de sexología y todo el tema de la identidad sale en esos talleres... y más cuando son grupos reducidos porque ya hay más confianza y son personas que ya llevan mucho tiempo viniendo... así sale en las conversaciones y demás (...) Encima, debido a mi perfil, mi enfoque en las terapias, es darles a ellos la libertad total de expresarse y demás... la forma de expresar su identidad es parte transversal de todas mis tareas. (Rosa Bonheur, Educadora Social, 27 años)

No... mis funciones como tal en ese ámbito son pocas... porque no entro... o sea no tengo... a la hora de trabajar con ellos, pues igual trabajamos el cuerpo humano o trabajamos las funciones vitales... pero más allá... lo que es el tema sexual como tal... igual tocamos algún punto de interés porque actualmente... pues ellos tienen acceso a información en la tele o en el periódico, se habla normalmente de la homosexualidad o cosas así, pues igual si metemos algún tema de eso... pero bueno, se habla poco porque ellos tampoco quieren tocar mucho el tema ¿Sabes? (...) Yo tampoco me he metido mucho en ese tema porque tampoco veo que ellos tengan ningún tipo de interés... entonces no les he preguntado. (Eleanor Roosevelt, Integradora Social, 41 años)

Hombre, en principio no... ¡No es mi función! Otra cosa es las que yo haga a mayores de las mías. (Karl Heinrich Ulrich, Enfermero, 25 años)

Por otro lado, al preguntar a las personas participantes sobre su **capacidad de respuesta frente a las necesidades específicas** de las personas mayores LGBTIQ, dos participantes reconocen la **necesidad de más formación para dar respuestas eficientes**, mientras que dos tituladas en Educación Social destacan ser **capaces de responder a estas necesidades específicas**, pues tienen suficiente formación para hacerlo. Por otra parte, tres participantes consideran que el colectivo LGBTIQ de mayores no tiene unas necesidades específicas y afirman **ser capaces de responder porque tienen las mismas necesidades que la población mayor en general**; y, de forma similar, dos auxiliares **se consideran capacitadas** para dar respuesta a las necesidades de este colectivo:

Si me dieran un poco más de herramientas, igual sí ¿Sabes? Y si tuviese más conocimientos... yo creo que cuantos más conocimientos tengamos, más podemos hacer frente a estas situaciones. (Eleanor Roosevelt, Integradora Social, 41 años)

¿Yo... como enfermero? ¿Si podría resolverle esas necesidades a la gente mayor? Hombre desde luego podría hablar con ellos a nivel psicológico y a nivel contar los problemas y demás... sí podría resolver esas necesidades. [Y al exponerle la siguiente pregunta “Y, por ejemplo, en el caso de una persona transexual que llevó a cabo una cirugía de reasignación ¿Podrías hacer frente a sus necesidades?... nos responde lo siguiente:] ¡Hombre, sí! Porque mi nivel asistencial con esa gente es el mismo que con una gente “normal”

... quiero decir, en este caso una intervención quirúrgica es lo mismo que una intervención quirúrgica por otra cosa. En el caso de enfermedades de transmisión sexual pues sería lo mismo que el caso de una persona heterosexual que contrajese una ETS por una transfusión sanguínea (...) A nivel médico, un tratamiento médico es el mismo que el de una persona “normal”, en ese caso de enfermedades o intervenciones quirúrgicas o lo que sea. (Karl Heinrich Ulrich, Enfermero, 25 años)

Continuando con las **necesidades de adaptación y mejora de los centros**, una de las auxiliares destaca que en su centro las **infraestructuras están pensadas para personas cis-heterosexuales**. En el mismo sentido la educadora social, señala la **necesidad de destinar más recursos al tratamiento de la diversidad sexual en los centros para mayores**, al identificar carencias tales como el **diseño de actividades desde un punto de vista cis-heteronormativo**, así como el **uso de un lenguaje sexista** en los materiales destinados a las personas mayores. Asimismo, seis de los/las profesionales participantes reconocen la **necesidad de formación profesional específica**, según tres profesionales para *desarrollar actitudes de tolerancia, empatía y respeto*; proporcionar una *atención respetuosa*, tal y como indica la integradora; resolver *dudas en relación a la diversidad sexual*, como señala la animadora; proporcionar habilidades para la *gestión de la discriminación y mejorar el tratamiento de la diversidad sexual a través de sus funciones*, como indican respectivamente la integradora y la educadora. Todo esto pone de relieve que la gestión de la diversidad sexual es una tarea urgente en los centros de atención a personas mayores, y a la que se podría dar respuesta con la **inclusión de los y las profesionales de la educación social** en este tipo de centros, tal y como defienden la integradora y la educadora. Así, al preguntarle a una auxiliar de enfermería donde dormiría una persona trans* nos respondió:

Buena pregunta... pues no lo sé, supongo que con la identidad que ella se represente, si se representa como hombre, aunque el otro diga que tal, se te considera hombre... entonces te meteremos a dormir con hombres... si te consideras mujer pues con una mujer (...) Quiero pensar... a ver... igual tampoco se podría, no sé cómo se podría hacer eso la verdad (Gisberta Salce, Auxiliar de Enfermería, 23 años)

Por otro lado, la educadora social considera que las personas mayores LGBTIQ se encontrarán con las siguientes dificultades en su centro:

Creo que queda muchísimo por evolucionar a nivel lenguaje... las fichas que trabajamos con las personas mayores, porque no son creadas por nosotros, siguen estando sesgadas de género, siguen estando sesgadas de estereotipos y prejuicios..... muchísimas de las actividades están pensadas en base al género... las mujeres los viernes cosen y los hombres juegan a las cartas (...) Hay gran cantidad de actividades que están pensadas en el género, en esa heteronormatividad y demás... (Rosa Bonheur, Educadora Social, 27 años)

3.3. Percepción de la discriminación del colectivo LGBTIQ en los centros de mayores

En la tercera y última categoría primaria se identificaron tres categorías secundarias: 1) existe discriminación del colectivo LGBTIQ en los centros de mayores; 2) capacidad de respuesta de los/as profesionales ante las situaciones de discriminación; y 3) hacia una utopía posible. En relación a la primera subcategoría, **existe discriminación del colectivo LGBTIQ en los centros de mayores**, la mayoría de los/las participantes, concretamente nueve, reconocen esta posibilidad. Entre los diferentes tipos de discriminación que pueden darse, una de las auxiliares destaca **la no aceptación en la entidad** en la que trabaja del colectivo LGBTIQ, al tratarse de una entidad religiosa para monjas mayores. Asimismo, nueve profesionales coinciden en que estas personas podrían ser discriminadas **por parte de otros/as residentes**; seis hacen referencia a la discriminación **por parte de las familias**; y cinco apuntan también a la posibilidad de que la discriminación sea ejercida **por parte de los/as profesionales**, tal y como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Hombre... ¿A ver...? En el centro en el que estoy yo, nunca ha habido una persona que tuviera orientaciones sexuales... ¿Entiendes? Entonces claro... ahí me pillas... ahora mismo en el centro en el que estoy no hay de estas cosas... en temas de sexualidad no hay... ¿Entiendes lo que te quiero decir? Si fuera un centro normal y corriente pues oye, podría decirte hay esto... esto otro... pero claro es un centro en el que sólo son religiosas. (Elisa Sánchez, Auxiliar de Enfermería-Encargada, 52 años)

Sí claro, sufriría discriminación... sí porque no todo el mundo piensa... es que no todo el mundo es igual... entonces sí que sufriría discriminación, por lo que te dije antes, me encantaría pensar que todos los trabajadores sean iguales [se refiere a tolerantes] y no lo hicieran, y que todo el mundo fuese igual... pero la gente no es igual... Por ejemplo, la gente mayor muchas veces es mucho más atrasada, entonces ahí ya vendría la primera discriminación. De trabajadores vendría la segunda porque siempre va a haber alguno que se le vaya la olla... Y familias... volvemos a lo mismo, que sí, porque la gran mayoría de familias por la sobreprotección de su propio familiar o porque también fueron educados así... o porque no tienen conocimientos, pero sí. (Harvey Milk, Auxiliar de Enfermería, 29 años)

En cuanto a la **capacidad de respuesta** de los/as profesionales ante las situaciones de discriminación, casi la mitad de los/las participantes optarían por la **comunicación a la persona responsable, detener la situación** o emplear la **mediación y diálogo entre ambas partes**, mientras que, en casos más extremos, una de las auxiliares confía en que el centro tomaría medidas tales como la **expulsión** de la persona que ejerce la discriminación, o como la **denuncia en casos de violencia física**:

Yo que sé... no sé... no hay ningún remedio... ¿Qué remedio le pondría? ... pues alejar a esa persona de los que le están haciendo daño y después controlar que todo estuviese bien. (Nancy Cárdenas, Auxiliar de Enfermería, 40 años)

Intentar corregir la situación básicamente... dependiendo de cómo se presentase la situación... si es de un residente a un residente, pues le explicaría las cosas y reeducar... si es de un profesional hacía un residente intentar hablar con él y sino con la persona indicada para que tome medidas. (Karl Heinrich Ulrich, Enfermero, 25 años)

Pues ahí la solución al problema estaría en hablar con la responsable del centro... mediar para poder hablar con ellos, intentar separar y si no fuera posible cambiarlo de centro... ¡Obviamente no a la persona que recibe, sino a la que está ejerciendo! O sea, si tú no puedes convivir con una persona con la que el resto del mundo puede, el problema no lo tiene él, lo tienes tú amigo... (Gisberta Salce, Auxiliar de Enfermería, 23 años)

Por último, cuatro profesionales hacen alusión a la necesidad de trabajar por una **utopía posible** en los centros de mayores, en la que todas las personas aceptaran la diversidad sexual y las personas mayores LGBTIQ no sufrieran discriminación:

Creo que, como en cualquier centro, habrá de todo... habrá personas que la aceptarán y habrá personas que sentirán rechazo... no lo sé porque no las conozco tanto, no llevo el tiempo suficiente... lo ideal sería que todo el mundo la aceptase y ojalá fuera así... pero no sé, no conozco tanto a las personas. (Sylvia Rivera, Animadora Sociocultural-Educadora Social, 26 años)

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto la invisibilización de la diversidad sexual en los centros para personas mayores, que se presentan como espacios relacionales y agentes sociales puramente cis-heteronormativos.

Así, la mayoría de los/as profesionales participantes en nuestro trabajo, sobre todo aquellos/as pertenecientes al área médica, muestran escasos conocimientos sobre diversidad sexual y, aun así, manifiestan que podrían proporcionar una buena atención a las personas LGBTIQ, al considerar que no tienen unas necesidades específicas u obviar esta posibilidad, tal y como también se ha identificado en los trabajos de Alves *et al.* (2019) y de Mesas y Barrera (2018). De hecho, es frecuente en algunos de los discursos el uso del término “gente normal” en oposición al colectivo LGBTIQ, lo que ya está reflejando unas actitudes significativamente negativas hacia el mismo. Sin embargo, algo positivo fue que, como en el estudio realizado por Mesquida *et al.* (2014), en este trabajo algunos/as participantes demandan formación para hacer frente a las necesidades y las situaciones de discriminación que puedan vivir las personas mayores LGBTIQ. En este sentido, destacamos la reivindicación de algunas participantes sobre la necesidad de

incluir profesionales de la educación social con formación específica en los centros para mayores, que garanticen un envejecimiento saludable a la población mayor LGBTIQ. Y aportando sustento a esta reivindicación, los resultados de nuestro estudio también muestran que las educadoras sociales son las que tienen más conocimientos sobre diversidad sexual.

Por otra parte, la mayoría de los/las profesionales afirman que los centros para mayores no destinan recursos para el tratamiento de la diversidad sexual y algunas de ellas también detectan que las instalaciones y actividades están pensadas exclusivamente para personas mayores cis-heterosexuales. Estas carencias, también identificadas en el estudio realizado por Mesas y Barrera (2018), evidencian la existencia de homofobia institucional, ya que la percepción y gestión de la diversidad sexual en los centros de atención a personas mayores brilla por su ausencia. En este sentido, una participante señala que, en su centro, una entidad religiosa para monjas mayores, no aceptan a personas diversas sexualmente (este comentario, en cualquier caso, pone también de relieve cómo para esta participante las monjas son necesaria y exclusivamente cis-heterosexuales). En referencia también a la religión, en su estudio de revisión sistemática, Caceres y colaboradores/as (2020) observan que la opción religiosa de los/as profesionales condiciona la atención que le brindan a las personas LGBTIQ mayores.

En consecuencia, parece que los centros para personas mayores no contemplan la realidad de la diversidad sexual, por lo que la población mayor LGBTIQ podría no estar recibiendo una buena atención. Situación que se agravaría en el caso de llegar a sufrir discriminación, la cual es percibida por los/las participantes de este estudio, que consideran que podría ser ejercida en mayor medida por otras personas mayores, como también ocurre en el estudio de Neville *et al.* (2015). En esta línea, en el estudio realizado por Villar y colaboradores/as. (2015) en residencias españolas y en el realizado por Aguiar *et al.* (2017) en Brasil, las personas mayores participantes expresaron reacciones negativas, prejuicios y estereotipos hacia las personas mayores del colectivo LGBTIQ. Más concretamente, en un estudio realizado en entornos residenciales de los Países Bajos, las personas mayores LGBTIQ señalan la necesidad de ocultar su verdadera identidad para evitar la discriminación verbal por parte de sus compañeros/as (Leyerzapf *et al.*, 2018). Asimismo, el trabajo ya mencionado de Neville y colaboradores/as (2015) coincide con las percepciones de los/as participantes de nuestra investigación en relación a la discriminación que las personas mayores LGBTIQ podrían sufrir por parte de los/as profesionales de estos centros. Esto también se observa en el estudio de Mesas y Barrera

(2018), en el que se identificó homofobia personal en los/as profesionales, con prejuicios y estereotipos sobre las personas mayores LGBTIQ que pueden condicionar sus relaciones con las mismas. Esto se constata también en el estudio llevado a cabo por Lambda Legal (2010) sobre discriminación contra personas LGBTIQ con VIH en el que aproximadamente el 50% de las 341 personas mayores participantes afirmaron que reconocer su verdadera identidad de género u orientación sexual aumentó el trato discriminatorio por parte de los/as profesionales. Además, aunque no se encontraron resultados similares en otros estudios, las personas participantes en este estudio consideran que las familias también podrían discriminar a las personas mayores LGBTIQ.

Por lo tanto, aunque todas las personas mayores tienen el derecho de vivir en un entorno seguro e inclusivo (Neville *et al.*, 2015), los resultados del presente trabajo, en consonancia con otras investigaciones, ponen de manifiesto que los centros para personas mayores no se adaptan a la realidad del colectivo LGBTIQ, por lo que no pueden garantizar el envejecimiento saludable de esta población.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se constata que los/as profesionales participantes en nuestro estudio, a excepción de las educadoras sociales, cuentan con escasos conocimientos sobre diversidad sexual. Además, los recursos que destinan los centros al tratamiento y gestión de la diversidad sexual son casi inexistentes, de forma que existe una total invisibilización de la diversidad sexual, lo que refleja que este tipo de centros se instalan y reproducen fielmente la cis-heteronorma. Tal vez por ello, los/as profesionales perciben que la discriminación hacia el colectivo LGBTIQ en estos centros es más que probable. En consecuencia, la gestión de la diversidad sexual en los centros para mayores es una tarea pendiente de nuestra administración pública, que debe establecer planes de obligado cumplimiento, así como destinar recursos económicos para la formación de profesionales y adaptación de los centros para mayores a la realidad del colectivo LGBTIQ. Asimismo, la inclusión del perfil profesional de la educación social es una necesidad latente, ya que estos/as profesionales poseen formación específica sobre diversidad sexual y contribuirían a la preservación de los derechos y dignidad, no sólo del colectivo LGBTIQ, sino de todas las personas mayores, brindándoles un envejecimiento activo de calidad.

REFERENCIAS

- Aguiar, A.G., Fernandes, L., De Oliveira, J.V., Alves, L., Da Silva, L.K., y Da Silva, D. (2017). Velhice LGBT: uma análise das representações sociais entre idosos brasileiros. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 155-163. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1487>
- Alves, L., De Oliveira, J.V., Fernandes, L., Aguiar, A.G., y Da Silva, L.K. (2019). Representações sociais da velhice LGBT entre os profissionais do Programa Estratégia da Família (PEF). *Summa Psicológica UST*, 16(1), 27-35. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.410>
- Caceres, B.A., Travers, J., Primiano, J.E., Luscombe, R.E., y Dorsen, C. (2020). Provider and LGBT Individuals' Perspectives on LGBT Issues in Long-Term Care: A Systematic Review. *The Gerontologist*, 60(3), 169-183. <https://doi.org/10.1093/geront/gnz012>
- Carrera, M.V., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación. Un análisis a propósito de "XXY". *InterseXiones*, 4, 45-76.
- Diógenes, E., Fernandes, L., Oliveira, J.V., Coutinho, T., y Pereira, R. (2019). Attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Old Age Scale (EAFV- LGBT): Elaboration and Psychometric Evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 22(e14), 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.14>
- García, M. (2015). *Vejez y homosexualidad* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. Biblioteca Universitaria.
- Lambda Legal. (2010). *When Health Care Isn't Caring: LGBT Older Adults and Older Adults Living with HIV*. Lambda Legal.
- Leyerzapf, H., Visse, M., De Beer, A., y Abma, T.A. (2018). Gay-friendly elderly care: creating space for sexual diversity in residential care by challenging the hetero norm. *Ageing & Society*, 38(2), 352-377. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001045>
- Mesas, J. y Barrera, E. (2018). Estudio de la diversidad sexual en centros gerontológicos a profesionales: La homofobia y las personas mayores. En M.M. Molero, J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M.M. Simón, A. Martos, y A.B. Barragán (Comps.), *Salud, alimentación y sexualidad en el ciclo vital. Volumen III* (pp. 363-370). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Mesquida, J.M., Quiroga, V., y Boixadós, A. (2014). Trabajo social, diversidad sexual y envejecimiento. Una investigación a través de una experiencia de aprendizaje-

- servicio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 177-192.
<http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2014.21.09>
- Nebot, J.E., Giménez, C., Ruíz, E., Iglesias, P., y Ballester, R. (2018). Malestar emocional asociado a la orientación sexual en personas mayores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 49-56.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1263>
- Neville, S.J., Adams, J., Bellamy, G., Boyd., M., y George, N. (2015). Perceptions towards lesbian, gay and bisexual people in residential care facilities: a qualitative study. *International Journal of Older People Nursing*, 10, 73–81.
- Platero, R. (L.) (2014). *TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Vela, J.A.M. (2016) (Coord.). *Atención a la diversidad afectivo-sexual e identidad de género. Taller de sensibilización frente al acoso escolar lgbt-fóbico. Guía de implementación en centros educativos de E.S.O.* COGAM.
- Villar, F., Fabà, J., Serrat, R., y Celdrán, M. (2018). Personas Mayores LGBT que Viven en Instituciones de Cuidado: Desafíos y Barreras para el Mantenimiento de Derechos Sexuales. *PSI UNISC*, 2(2), 8-18. <http://dx.doi.org/10.17058/psiunisc.v2i2.12088>
- Villar, F., Serrat, R., Fabà, J., y Celdrán, M. (2015). As Long as They Keep Away From Me: Attitudes Toward Non-heterosexual Sexual Orientation Among Residents Living in Spanish Residential Aged Care Facilities. *The Gerontologist*, 55(6), 1006-1014. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt150>

CAPÍTULO 115

A PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL NUM ALUNO COM SÍNDROME DE ANGELMAN, ATRAVÉS DO TREINO DE PARES

Augusto Cerdeira e Anabela Panão Ramalho

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Angelman (SA) caracteriza-se, na maior parte dos casos, pela ausência ou imperfeição do cromossoma 15 (região q 11-13), herdado da mãe. Esta condição manifesta-se no atraso severo no desenvolvimento, dificuldade na fala, distúrbios no sono, convulsões, movimentos desconexos e sorriso frequente. Este atraso severo no desenvolvimento, bem como da fala, aumentam significativamente as dificuldades em compreender o mundo exterior comprometendo as áreas da comunicação, do comportamento e da interação social.

O desenvolvimento das competências sociais inicia-se na infância e vai prolongar-se durante toda a vida, sendo fundamental para o sucesso pessoal, escolar, profissional e social. Se para algumas crianças este processo ocorre de forma natural, para outras o défice nas interações sociais está sempre presente, embora com um espectro de gravidade variável. É o caso das crianças e jovens com síndrome de Angelman.

A escola, espaço de socialização por excelência, tem como uma das principais funções assegurar a interação entre os alunos e promover o desenvolvimento de competências sociais. Assim o tema desta comunicação é a apresentação do projeto de intervenção que surge da seguinte questão: até que ponto a implementação de um programa de intervenção de pares mediadores promove, quer o aumento das interações sociais entre pares, quer a melhoria do desenvolvimento de competências sociais em crianças e jovens com Síndrome de Angelman.

2. MATERIAL OU MÉTODO

O método utilizado foi um estudo de caso único, onde se visou o aumento da quantidade e da qualidade das interações entre o aluno alvo e dois pares da mesma turma, através da descrição e implementação do programa “Brincar com todos” recorrendo a estratégias “Peer-Mediatead” (Intervenção de Pares Mediadores) para promover as

interações entre as crianças, uma vez que elas são essenciais para o desenvolvimento de competências de sociabilidade, comunicação, cooperação (Camargo e Bosa, 2009).

Este projeto de intervenção, teve por base a questão: “De que forma a implementação de um Programa de Intervenção junto de Pares Mediadores promove o aumento das interações sociais numa criança com Síndrome de Angelman?” pois um dos principais comprometimentos destas crianças/jovens, consistem no estabelecimento de relações na interação social recíproca e de comunicação. Como consequência, as suas capacidades para desenvolver interações sociais são limitadas, quer pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros, quer pela falta de respostas às iniciativas dos outros, aumentando assim a sua limitação no repertório de interesses e atividades.

Esta questão e/ou objetivo permitiu a construção de um quadro teórico com componentes essenciais à compreensão do objeto de estudo. Assim, a partir das palavras-chave, procedeu-se a uma pesquisa e revisão bibliográfica sobre o tema. Foi precisamente esta mesma pesquisa que permitiu o confronto de diversificadas teorias e perspectivas e, consequentemente, a compreensão do objeto do presente estudo de caso.

No que diz respeito aos objetivos específicos para este trabalho, estabeleceu-se que seriam o melhorar das capacidades de comunicação entre os intervenientes do processo educativo (colegas, professores, auxiliares educativos, etc.) e a promoção da interação social em ambiente recreativo e letivo.

Neste projeto de intervenção desenvolvemos a metodologia de estudo de caso único. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico. (Bogdan e Biklen, 2010). Ainda segundo Sousa e Batista (2011) “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138).

Tendo em conta que o presente estudo de caso não se centra em resultados, mas sim no processo, o programa de intervenção decorreu no contexto natural da criança, a escola. O investigador desempenhou um papel essencial, na medida em que teve que apresentar sensibilidade ao contexto. Uma vez que o estudo de caso se centra na compreensão de problemas, analisando comportamentos, atitudes e valores, este assumiu um carácter flexível, já que o investigador estudou sistemas dinâmicos. Além disso, os dados produzidos são descritivos, dado que partem de documentos, de entrevistas e de rigorosas

observações (Coutinho, 2008). Estas técnicas de recolha de dados conferiram ao percurso investigativo um carácter ativo e que lhe permitiu readaptar-se às circunstâncias do mesmo. Foram estas técnicas que resultaram num percurso contínuo e, acima de tudo, coeso e coerente. Foi fundamental que todas as planificações fossem o mais flexível possível e abertas ao sistema dinâmico e imprevisível que caracterizou todo e qualquer contexto educativo (ou não) onde existam crianças (Serrano, 2004).

2.1. Planificação

O presente programa de intervenção que ocorreu entre janeiro e junho de 2019, encontra-se estruturado em três fases distintas: fase inicial, fase de intervenção e fase final.

A primeira fase diz respeito à observação e registo pré-intervenção, através da observação direta do aluno e seus pares, durante a qual foram recolhidas informações sobre comportamentos sociais do aluno com SA, como a existência de comunicação verbal e não-verbal e a verificação do isolamento ou inclusão em atividades com os colegas. Foi também feita uma análise de documentos e realizadas entrevistas estruturadas.

A segunda fase consistiu numa ação de sensibilização dirigida a toda a turma. Posteriormente, com o apoio da professora titular, procedeu-se a uma seleção criteriosa dos pares em contexto de sala de aula. Por fim, os pares selecionados foram treinados em pequenas sessões, preferencialmente em períodos recreativos.

Na última fase, realizaram-se observações com vista ao registo dos comportamentos dos pares e do Tiago após o treino, de forma a aferir os efeitos das estratégias implementadas.

3. RESULTADOS

Após a análise participante da primeira fase deste projeto verificou-se que o Tiago passava o intervalo junto da assistente operacional não interagindo com nenhum dos seus colegas. Verificou-se que as interações dos pares para com o Tiago eram raras e, quando aconteciam, o Tiago tendia a colocar-se detrás da assistente operacional para evitar o contacto. Concluiu-se, portanto, que as atividades nas quais o Tiago participou foram, na sua totalidade, na companhia do adulto de referência. Além disso, estas dificuldades de

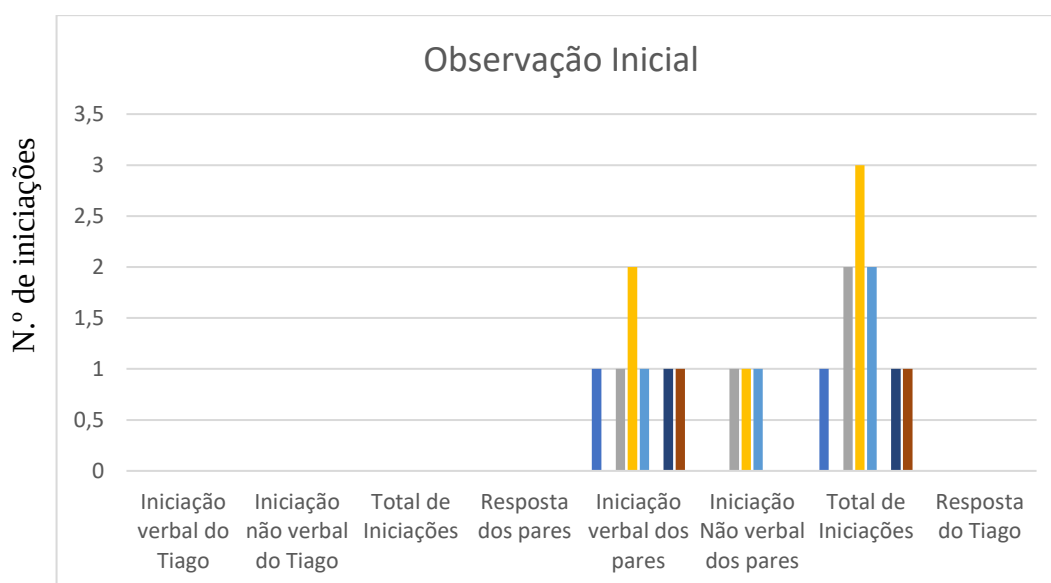
interação social não estavam relacionadas com a ausência de desejo de o fazer, mas sim com a ausência de competências para o fazer.

Estas observações levaram a concluir que o Tiago não reagia às interações com os colegas, mesmo sendo estas escassas, nem revela iniciativa para o fazer. Ao invés de se aproximar dos pares, a criança tende a procurar o adulto de referência, revelando incómodo perante o alvoroço.

O gráfico seguinte reflete as constatações com base nas observações realizadas ao longo das oito sessões dedicadas ao efeito.

Gráfico 1.

Observações de interações com os pares



Este gráfico permitiu constatar que o Tiago nunca iniciou nenhum tipo de iniciação com os pares. Já os pares, ainda que por poucas vezes, revelaram algum tipo de iniciação, mas sem obter resposta por parte do Tiago. Estas dificuldades não estão apenas relacionadas com as características da criança, mas também com a pouca iniciativa de interação por parte dos pares. Nesse sentido, o presente programa de intervenção assume particular pertinência, na medida em que visou potenciar a mudança não só em alguns comportamentos sociais do Tiago, mas também dos seus pares.

No início do programa não se esperava observar por parte do Tiago uma evolução linear, pois há vários fatores que influenciam os comportamentos e as interações sociais e que não estão ao alcance do controlo da professora ou dos pares treinados.

Após a fase de Intervenção, onde se sensibilizou, selecionou e treinou os pares, fez-se um novo conjunto de oito observações, apesar de os pares terem continuado noutros intervalos a aplicar as estratégias treinadas.

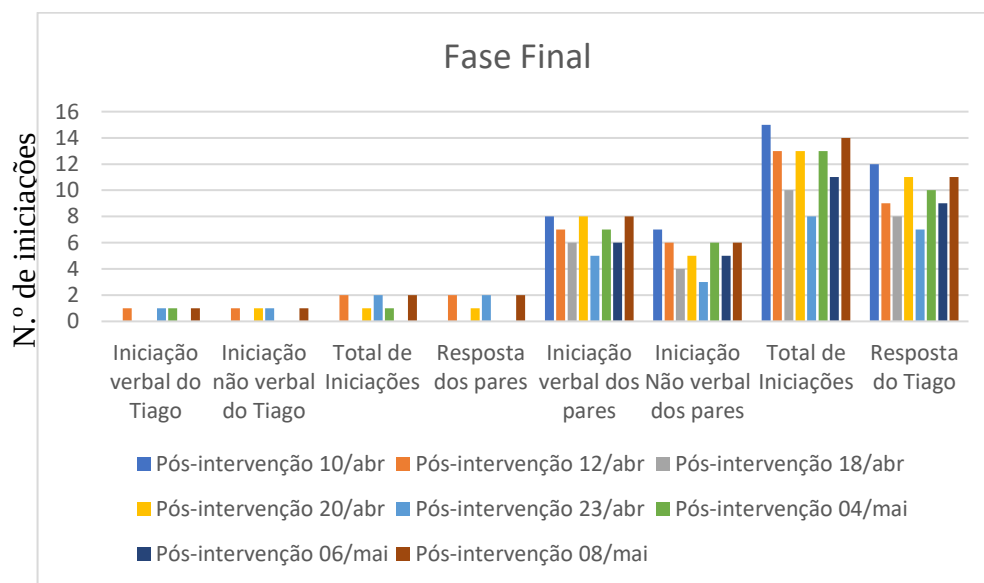
A Francisca e o Gustavo assumiram com responsabilidade a implementação do programa, fomentando mesmo o aumento do número de colegas para iniciar interações com o Tiago. O enviar/receber a bola foi sem dúvida a atividade da qual o Tiago mais gostou, embora esta atividade fosse sempre com a supervisão e acompanhamento da Assistente Operacional tendo em conta as dificuldades de equilíbrio que o Tiago apresenta.

Assim estes dados estão em concordância com o que é referido na literatura, mostrando que depois dos pares devidamente treinados, ou seja, pares socialmente competentes, tornam-se mais capazes de interagir, aumentando, quer a frequência, quer a duração das interações com crianças com dificuldades de interação social.

O gráfico seguinte reflete a evolução das interações sociais com base nas observações realizadas ao longo das oito sessões dedicadas ao efeito.

Gráfico 2.

Frequência das interações sociais pré e pós-intervenção



Analisando o gráfico verifica-se que as iniciações verbais e não verbais do Tiago passaram a existir na fase final do programa de intervenção, tendo estas resposta por parte dos pares. Já relativamente às iniciações dos pares, estas sofreram um aumento, bem como as respostas do Tiago.

4. DISCUSSÃO

O professor e/ou educador são os principais agentes educativos no processo de desenvolvimento de um indivíduo. Como tal, o facto de apenas frequentar a escola, não constitui exclusivamente aquisição de conteúdos curriculares, pois a este processo (assim como a outros) está associado, entre outras, uma componente não menos importante: a social. O processo de socialização tem sido referido como um fator determinante para o sucesso das etapas de formação de uma criança que, numa fase inicial, envolve o contacto com os pais, onde são adquiridas capacidades motoras, linguísticas e afetivas. Numa fase posterior, com a entrada na escola, a relação com a comunidade escolar revela-se uma fonte imprescindível para o desenvolvimento sócio/afetivo da criança. Assim, o seu desenvolvimento depende não só do relacionamento com adultos (como pais e professores), como do relacionamento com os pares (Camargo e Bosa, 2009; Hartup, 1989). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui o primeiro documento que defende que o princípio da inclusão escolar é uma premissa que não pode ser ignorada em qualquer que seja o contexto educativo.

Se a criança tem dificuldades ao nível da comunicação, (verbal e não verbal), a relação com os outros, no caso da Síndrome de Angelman, está comprometida. No presente estudo de caso, a criança com Síndrome de Angelman, apesar de ser um indivíduo com dificuldades, quer ao nível cognitivo, quer social, quer motor, tornou-se apta a iniciar interações sociais.

Os pares, por sua vez, representam os verdadeiros agentes de inclusão, dado que são eles que promovem a efetiva mudança. Nesse sentido, o programa de intervenção visou fomentar nos pares a competência de se tornarem elementos facilitadores para a inclusão social do Tiago e ainda para o cumprimento e compreensão dos comportamentos sociais no ambiente escolar.

Refere-se que nas aulas de Atividades Físico Motoras, a Francisca passou a assumir, no decurso da aula, as “responsabilidades” da assistente operacional/professora de educação especial que acompanhavam o Tiago, ou seja, o Tiago passou a dar a mão à Francisca e a realizar a grande maioria das atividades de ginástica, sem a presença do adulto de referência, mas sim com a Francisca.

O presente estudo de caso assumiu particular importância, na medida em que objetivou o seu foco de estudo, não só na criança com SA, mas também nos seus pares.

Na verdade, pese embora o facto de a turma em causa se mostrar numa fase inicial sensível à diferença, quando observamos a prática diária, essa mesma sensibilidade é muitas vezes impercetível. Além disso, é notória a espontaneidade que algumas crianças revelam em querer ajudar. Contudo, é também evidente a carência de estratégias que as mesmas revelam ter para o fazer. Nesse sentido, este tipo de estudo revelou-se fundamental porque promoveu uma mudança holística.

5. CONCLUSÕES

Ao analisar e refletir acerca dos resultados, posso concluir que as estratégias implementadas se revelaram profícuas, quer para a criança em estudo, quer para os pares treinados, quer ainda para a restante turma. Pôde verificar-se que todo este processo, numa fase inicial, centrado no Tiago e nos pares treinados, promoveu uma mudança de atitude por parte dos colegas. Por outras palavras, as crianças conseguiram finalmente identificar estratégias de interação. Por outro lado, o Tiago, embora de forma gradual, tal como seria expectável, reagiu positivamente às iniciações dos pares. Além disso, também ele começou a revelar iniciativa em iniciar interações. Por tudo isto, torna-se relevante afirmar que os resultados corresponderam aos objetivos inicialmente estabelecidos.

Num balanço final com os pares treinados, pôde concluir-se que o presente programa de intervenção não se encerra com o culminar do presente estudo de caso. Assim, pressupõe-se que as estratégias continuem a ser implementadas e que, no caso do Tiago, e/ou noutros futuros, as crianças estejam mais aptas a interagirem com o outro.

Por tudo isto, podemos constatar que o presente estudo de caso, muito mais do que um conjunto de estratégias, representa um exemplo de promoção de interação e de relação com a criança. Concentra-se, portanto, na criança e nos intervenientes do seu contexto social, e, desde o início da sua intervenção, tendoem vista a promoção do respeito, da compreensão genuína pelas necessidades e interesses de todos os envolvidos.

Este projeto de intervenção quis dar um contributo para a inclusão de alunos com SA na escola pública, que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades. Atendendo a que as crianças que não se envolvem em jogo social não estabelecem amizades com os seus pares (Siegel, 2008), cabe à escola identificar e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se às especificidades de cada um, e promover competências de sociabilidade e de interação social entre eles. Assim os programas inclusivos de pares desempenham um papel fundamental sendo a metodologia “Peer-Mediatead

Interventions” (Intervenção de Pares Mediadores) usada com sucesso, para aumentar e melhorar tanto as interações sociais como comunicativas entre os alunos.

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., Biklen, S. (2010). Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria dos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & sociedade*, 21(1), 65-74.
- Coutinho, C. (2008) A qualidade da Investigação educativa de natureza quantitativa: questões relativas à fidelidade e validade- *Revista Educação Unisinos* 4, 5-15.
- Serrano, G. (2004). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. In Trilla, J. (coord.), *Animação Sociocultural. Teorias Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CAPÍTULO 116

COMUNICACIÓN Y ACTIVISMO EN EL AULA. APLICACIÓN DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA FOMENTAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA.

Salvador Reyes-de-Cózar y Pablo Navazo-Ostúa

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos dentro del Programa de la organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo, es una convocatoria global para concienciar y alinear a los países y líderes políticos en el desarrollo e impulso de acciones o medidas que palien o pongan freno a situaciones tan importantes como la pobreza, la protección de nuestro planeta o la garantía de la paz y la prosperidad (Fernández-Salinerio y De la Riva, 2018). Este Programa se articula a través de 17 objetivos con 169 metas en las áreas económica, social y ambiental (UNESCO, 2017) que se recogen en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y cuya aspiración consiste en lograr el compromiso universal de garantizar una educación básica de calidad para todos los ciudadanos que reduzca las desigualdades y sea integral y emancipadora (UNESCO, 2017).

Bajo estas perspectivas, una de las instituciones que cobra mayor relevancia dentro de la sociedad como garante de la creación y transmisión de conocimiento es la Universidad (UNESCO, 2009). La institución universitaria supone el escenario ideal para el desarrollo y transmisión tanto de una cultura como de medidas, planes, acciones y soluciones que ayuden a mitigar las consecuencias de los problemas socioambientales que padece la sociedad actual (ONU, 2012). Para las Naciones Unidas, la universidad y su comunidad universitaria han de ser piezas clave del motor que vertebrará el cambio hacia una cultura de la sostenibilidad, mediante el fomento del pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, la capacidad para la acción y la colaboración.

En esta línea, la metodología de Aprendizaje-Servicio (AS) incide directamente en estos aspectos, ya que combina en una única actividad de aprendizaje los aspectos formales y académicos como contenidos, competencias y valores mientras se realizan, al

mismo tiempo, tareas orientadas al servicio comunitario. Keen y Hall (2008) ya destacaron los muchos beneficios de implantar esta metodología de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias tanto para los estudiantes y el profesorado, así como para los miembros de la comunidad donde la universidad se enmarca, mejorando la calidad educativa (Rovinson y Torres, 2007)

En los últimos años, están surgiendo nuevas e innovadoras estrategias didácticas que, pudiéndose enmarcar, por sus rasgos, dentro del modelo pedagógico del AS, incorporan aspectos identitarios específicos y características propias que los convierten en magníficas oportunidades transformadoras de la docencia en el aula. En este trabajo se presentan, por un lado, el modelo *Digital Civic Toolkit* (DCT), fundamentado sobre una serie de recursos para educadores con el propósito de empoderar y ayudar al alumnado a explorar, reconocer y tomar en serio el potencial cívico del ámbito digital y, por otro lado, el modelo *Learning Factory*. Este modelo ha probado su efectividad en el entorno educativo al facilitar el desarrollo de un aprendizaje activo basándose en la vinculación directa con las competencias y funciones de la industria profesional.

Mediante estas estrategias educativas orientadas al desarrollo sostenible, en este trabajo se presenta el proyecto “Comunicación y activismo en el aula” cuyo principal objetivo consiste en formar a ciudadanas y ciudadanos más informados, críticos, conscientes y participativos a la vez que se desarrollan las competencias profesionales reales que demandan los mercados laborales. Bajo estas consideraciones, este proyecto está orientado hacia una población universitaria, de cara a conseguir formar a ciudadanos comprometidos con el cambio social y nuevos modelos de desarrollo humano, de vida y de consumo, asumiendo el desarrollo sostenible como una de las grandes metas de la educación.

1.1. Objetivos para el Desarrollo Sostenible y Educación para el Desarrollo Sostenible en Educación Superior.

Desde la segunda mitad del Siglo XX, la Educación Ambiental cobró relevancia debido a la necesidad palpable de paliar los efectos de la crisis ecológica, en la que estamos inmersos, de una manera efectiva y sin ambages (Novo, 2009). Abandonando los principios de una educación basada en el individuo, la Educación Ambiental extiende sus planteamientos y sus objetivos más allá de los sujetos, combinando de manera positiva la dimensión social de las personas con la dimensión contextual, prestando especial atención

a las relaciones que se desarrollan entre los sujetos que conforman un contexto y entre éstos y el propio contexto en el que viven (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018). A pesar de las buenas intenciones, es una realidad patente que la sociedad en la que vivimos tiene por delante aún numerosos retos y desafíos globales: la crisis económica, el cambio climático, las desigualdades o la erradicación de la pobreza, entre otros.

Bajo esta perspectiva, la mayoría de los países coinciden en que el único camino para lograr esos objetivos de manera universal es apostar por un Desarrollo Sostenible que garantice (a) la calidad de vida, (b) la equidad entre las generaciones presentes y futuras y (c) la salud ambiental (Naciones Unidas, 2012; UNESCO, 2017). Estos precedentes llevaron a la ONU a definir en el año 2000 los conocidos como ocho Objetivos para el Desarrollo del Milenio (ODM), ampliándose a 17 en el año 2015. Estos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) componen la base de la Agenda 2030 con la que la mayoría de los líderes mundiales se han comprometido.

Para muchos autores, la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, 2005-2015), ha reflejado de manera positiva un consenso internacional y político sobre la relevancia de la educación como un factor clave como vehículo para alcanzar la meta de conseguir una sociedad más sostenible, equitativa y justa, consolidando, al mismo tiempo, otras dimensiones sociales como la colaboración, el pensamiento crítico, la participación ciudadana, la innovación y las metodologías activas como procesos básicos de la EDS en los sistemas educativos (Naciones Unidas, 2012; Tilbury, 2011; UNESCO, 2005).

Para las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2012; UNESCO, 2009), la universidad y su comunidad universitaria son dos piezas clave del motor que vertebra el cambio hacia una cultura de la sostenibilidad, a través del pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, la capacidad para la acción y la colaboración. Integrando la EDS en la educación superior, se favorece el desarrollo de una cohorte de estudiantes universitarios y futuros egresados sensibilizados con la necesidad de una apertura hacia la sostenibilidad, así como se contribuye a generar una revolución cultural y educativa, potenciales agentes de cambio hacia una formación integral y sostenible del sujeto (Colom, 1998). En definitiva, una educación cuyos vértices se nutran de procesos críticos, reflexivos, democráticos, participativos y con nuevos valores que giran en torno al desarrollo sostenible.

1.2. Aprendizaje Servicio en Educación Superior

Las universidades tienen en el presente dos objetivos educativos principales. Por un lado, intentar fomentar profundos y amplios conocimientos que permitan al estudiante desarrollarse, como profesionales y como personas, en un mundo mucho más complejo que en generaciones anteriores. Por otro lado, asegurar una educación ética y cívica de sus alumnos, que les permita tener una profunda influencia en la transformación de la sociedad. La metodología de Aprendizaje-Servicio (AS) incide directamente en estos dos aspectos, ya que combina ambos en una única actividad de aprendizaje basada en contenidos, competencias y valores mientras realizan tareas orientadas al servicio comunitario.

El AS representa en la actualidad un movimiento hacia la innovación educativa en todos los niveles del proceso de aprendizaje, y se puede encontrar experiencias de su uso y aplicación por todo el mundo. Los estudios sobre su impacto (Keen y Hall, 2008) enfatizan los beneficios de esta metodología para todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, maestros y miembros de la comunidad. Rovinson y Torres (2007) afirman que esta metodología mejora el proceso de enseñanza, ya que fomenta la participación académica y la motivación hacia los planes de estudio. También, ayuda a desarrollar nuevas perspectivas y experiencias, contribuyendo a una mayor participación e implicación de los estudiantes en el aprendizaje en comparación con metodologías tradicionales (Hatcher y Bringle, 1997, Robinson, et ál., 2010), convirtiendo la experiencia educativa en un proceso más conectado con los intereses de los alumnos. Además, otros autores (Folgueiras, et ál., 2013; Gezuraga y Malik, 2015) consideran que trabajar mediante la metodología de AS es una práctica que permite la activación y el estímulo de las habilidades personales de los estudiantes, así como sus destrezas sociales y cívicas, contribuyendo, al mismo tiempo, al aumento de su autoestima y el conocimiento (Kuh, 2008; Robinson y Torres, 2007). Además de lo anterior, el AS también ha demostrado tener impacto directo sobre el resto de las personas que toman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: espacialmente, sobre los miembros de la comunidad y la propia comunidad en la que se enmarca el proyecto educativo (Furco, 2011; Martínez y Martínez, 2015).

Por último, además de los aspectos beneficiosos que se han mencionado, no son pocos los autores que consideran que las experiencias basadas en AS permiten el desarrollo de otras competencias relacionadas con la comunicación y la planificación, así

como la consolidación de otras actitudes positivas como, por el ejemplo, el trabajo en equipo o el compromiso con la sociedad (Anderson, 2000; Root, Callagan & Sepansky, 2002).

1.3. Aprendizaje basado en los modelos de *Digital Civic Toolkit* y *Learning Factory*

El modelo *Digital Civic Toolkit* (DCT) está fundamentado sobre una serie de recursos para educadores con el propósito de empoderar y ayudar al alumnado a explorar, reconocer y tomar en serio el potencial cívico del ámbito digital (MacArthur Foundation, 2018). Este conjunto práctico de herramientas se basa en el trabajo de la *MacArthur Research Network on Youth and Participatory Politics*. El DCT explora una variedad de oportunidades cívicas a través de cinco módulos. La metodología DCT invita a experimentar los distintos módulos y elegir entre los recursos disponibles aquellos que mejor se adapten a los intereses de los estudiantes, del aula o de la realidad concreta de la comunidad que habitan (MacArthur Foundation, 2018). Estos módulos originalmente fueron diseñados para el nivel de estudiantes de secundaria, pero debido a su versatilidad pueden adaptarse tanto para grados superiores como inferiores, pues cada módulo contiene temas, actividades y reflexiones que son completamente adaptables dependiendo de la edad y el nivel del alumnado.

El modelo *Learning Factory* ha probado su efectividad en el entorno educativo al facilitar el desarrollo de un aprendizaje activo basándose en la vinculación directa con las competencias y funciones de la industria profesional (Tisch, Hertle, Cachay, Abele, Metternich y Tenberg, 2013). La justificación para implementar el modelo *Learning Factory* se fundamenta en potenciar un aprendizaje significativo de las competencias necesarias y requeridas en el entorno profesional al que se dirigen los estudiantes (Tisch y Metternich, 2017). Los elementos claves de la aplicación de este modelo en proyectos de innovación docente se basan en las facilidades que genera para el aprendizaje activo logrando experiencias significativas muy cercanas a lo que se desarrolla dentro del ámbito profesional real, así como la comunicación y vinculación directa con la industria técnica de medios para contribuir en el desarrollo curricular y experimental del propio alumnado (Tisch, et al., 2013).

2. MÉTODO

2.1. El Proyecto

En este trabajo se presenta el proyecto “Comunicación y activismo en el aula”, cuya meta consiste en formar a ciudadanas y ciudadanos más informados, críticos, conscientes y participativos a la vez que se desarrollan las competencias profesionales reales que demandan los mercados laborales. Bajo estas consideraciones, y alineado con los ODS propuestos por la UNESCO (2017) (Figura 1), este proyecto está orientado hacia una población universitaria, de cara a conseguir formar a ciudadanos comprometidos con el cambio social y nuevos modelos de desarrollo humano, de vida y de consumo, asumiendo el desarrollo sostenible como una de las grandes metas de la educación.

Figura 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible alineados con el proyecto Comunicación y activismo en el aula



El propósito original del proyecto de innovación docente pivota en torno a la idea de generar una secuencia de trabajo colaborativa e interconectado entre dos asignaturas del Grado de Comunicación de la Universidad Loyola Andalucía en España. Esta experiencia de aprendizaje se ha llevado a cabo con 86 estudiantes de forma consecutiva a lo largo de dos asignaturas diferentes; ‘*Opinión pública*’ y ‘*Planificación de Medios*’ las cuales poseen un alto grado de compatibilidad para estar interconectadas entre sí por las diversas funciones y competencias que persiguen, a la par que se complementan por los resultados obtenidos en cada una de ellas. El proyecto desarrollado se fundamenta en un ambiente abierto y flexible que motiva a los jóvenes a participar de una forma activa, pues les permite seleccionar aquellos temas que les interesan y preocupan personalmente, y que, por tanto, son importantes para sus vidas como estudiantes y ciudadanos.

2.2. Objetivos del Proyecto.

Los objetivos principales del proyecto han sido:

1. Generar en el alumnado un compromiso personal y directo con los ODS, familiarizándose con ellos, haciéndolos propios y actuando en consecuencia para llevarlos a cabo. Se ha trabajado especialmente aquellos relacionados con movilidad urbana sostenible, tanto los aspectos señalados en el Objetivo 11, que persigue alcanzar unas ciudades y asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y, sobre todo, sostenibles, como el objetivo 13, para adoptar medidas que combatan el cambio climático.

2. Fomentar el conocimiento y manejo de nuevas metodologías, como el *Digital Civic Toolkit* y *Learning Factory*.

3. Proporcionar instrumentos para la formulación, debate y evaluación crítica de las problemáticas sociales que a los alumnos les resultan más cercanas.

4. Desarrollar competencias profesionales como la escucha, el diálogo y la expresión oral en público, así como el manejo de plataformas digitales para el diseño, la maqueta y recursos online.

5. Fomentar un clima adecuado para mejorar la comunicación y las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

Por todo lo expuesto, este proyecto de innovación posee como objetivo último ayudar y beneficiar a los estudiantes que aprenden a utilizar las plataformas digitales para participar en la vida social y a las comunidades locales que se ven afectadas por alguna problemática concreta. De esta forma, se refuerza la imagen de la Universidad como una institución educativa que potencia la capacidad crítica de sus alumnos y los educa en valores como la empatía, el compromiso, la conciencia social y la solidaridad.

2.3. Diseño metodológico del proyecto

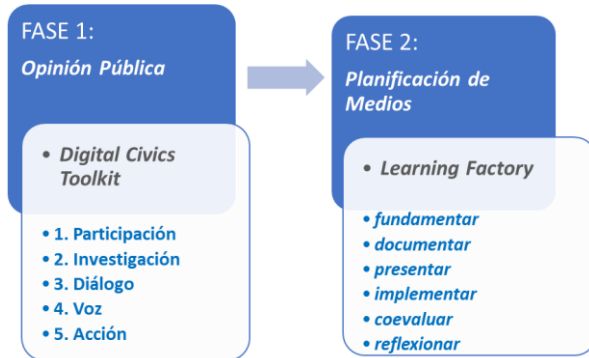
El periodo de ejecución del proyecto abarca desde el inicio del primer semestre al final del segundo semestre del curso académico 2019/2020. En el proyecto participaron un total de 86 estudiantes del Grado de Comunicación de la Universidad Loyola Andalucía. La edad de los participantes oscila desde los 18 hasta los 28 años. El 97% eran alumnos que cursaban la asignatura por vez primera, mientras que el 3% restante eran matriculas de segunda convocatoria. Respecto a la distribución por género del alumnado encontramos que el 85% eran mujeres frente al 15% de varones restantes.

El proyecto está dividido en dos fases que se corresponden con las dos asignaturas implicadas en el proyecto. En una primera fase, relacionada con la asignatura Opinión Pública, se ha implementado la metodología '*Digital Civics Toolkit*' y, en la segunda fase,

relacionada con la asignatura Planificación de medios, se ha llevado a cabo estrategias basadas en Learning Factory.

Figura 2.

Diseño metodológico del proyecto Comunicación y activismo en el aula.



La metodología ‘*Digital Civics Toolkit*’ fue diseñada por la institución MacArthur Research Network on Youth and Participatory Politics y tiene el propósito de ofrecer a los profesores los recursos necesarios para enseñar a los alumnos a explorar, reconocer y tomar consciencia del potencial social que les brinda el mundo digital. Autores de referencia en el campo de la Comunicación, como Henry Jenkins, apoyan la metodología docente de ‘*Digital Civics Toolkit*’ y animan a profesionales, investigadores o docentes a aplicar estos procesos participativos en sus dinámicas profesionales o docentes (Jenkins, 2013).

La metodología basada en *Learning Factory*, se fundamenta en potenciar un aprendizaje significativo de las competencias necesarias y requeridas en el entorno profesional al que se dirigen los estudiantes. A través de la incorporación de diversas estrategias de enseñanza, el proyecto consigue el desarrollo de campañas de comunicación reales enfocadas a ser difundidas a través de la industria local y facilita la creación de un espacio de trabajo y estudio que simula muy de cerca las competencias profesionales demandadas en la comunidad.

3. RESULTADOS

3.1. Primera fase. Asignatura de *Opinión pública* y metodología: *Digital Civics Toolkit*.

La metodología ‘*Digital Civics Toolkit*’ que se ha seguido en este proyecto de innovación docente, está compuesta por cinco módulos de aprendizaje; en cada una de

estas fases, se han planteado una serie de actividades y ejercicios para que el alumno adquiriera habilidades y competencias concretas relacionadas con la participación en el entorno digital. El kit de herramientas que ofrece '*Digital Civics Toolkit*' se ha personalizado, previamente, para que los ejercicios se ajusten al perfil del alumnado universitario.

Los cinco módulos que comprenden este método se dividen en:

1. Participación: Los estudiantes han analizado qué ocurre en sus comunidades locales, han identificado los asuntos sociales que más les interesan y han debatido sobre cómo utilizar el escenario digital para emprender acciones de participación cívica.

2. Investigación: Los alumnos han trabajado en grupo para entender y estudiar la información que hay disponible online y han tenido que valorar en qué datos pueden confiar y qué contenido debe ser etiquetado como *fake news*.

3. Diálogo: Los estudiantes han intercambiado ideas sobre cuáles son los problemas y asuntos sociales que más afectan a las comunidades digitales interconectadas.

4. Voz: Los alumnos han acordado cómo, cuándo y con qué fin crean, mezclan y readaptan los contenidos que comparten con otros usuarios online.

5. Acción: Los estudiantes han definido un amplio rango de tácticas y estrategias para actuar contra los problemas sociales que han identificado previamente.

Tras un periodo de reflexión, debate y análisis, los alumnos decidieron centrar su campaña de concienciación y activismo cívico en torno al medio de transporte empleado para llegar hasta el campus, el cual se encuentra a una zona remota y no demasiado bien comunicada, a una distancia de más de 12 km respecto al centro de la ciudad, viéndose en la necesidad de usar vehículos propios. Por ello, la campaña se centraba en crear alternativas de transporte sostenible, facilidad para la movilidad sin impacto ambiental y rentabilizar los esfuerzos en el desplazamiento del alumnado y personal del campus.

Figura 3.

Bocetos de cartelería para la campaña de concienciación.



3.2. Segunda fase. Asignatura de *Planificación de medios* y metodología: *Learning Factory*.

Una vez finalizada y concluida la primera fase, los alumnos de la asignatura **Opinión pública** se preparan para pasar el testigo de su trabajo y gestión al siguiente grupo de alumnos de **Planificación de medios** que desarrollaran el modelo de trabajo *Learning Factory*. Durante las varias sesiones de *briefing* que se realizaron, los alumnos de Opinión pública (clientes simulados) desarrollaron explicaciones de los puntos fundamentales de su proyecto, así como sus necesidades y expectativas como activistas respecto a la campaña que se desarrollará en la segunda fase.

De esta forma, los alumnos de Planificación de Medios reciben el encargo de generar y lanzar una campaña de comunicación en medios que refleje el trabajo desarrollado previamente. Siguiendo la metodología del modelo *Learning Factory*, los estudiantes se dispusieron en diversos grupos de trabajo, a modo de distintos departamentos de agencias de comunicación, para crear un plan de medios adaptado a las indicaciones concretas de los ‘clientes’. Al final de curso, se organizó una serie de presentaciones de cada una de las distintas agencias, para poder elegir el mejor plan de medios propuesto, en base a su viabilidad, creatividad e implementación.

Así, la segunda fase del proyecto se desarrolla en grupos de trabajo formados por 5 o 6 estudiantes cada uno, emulando las funciones y dinámicas internas de una agencia de comunicación. A lo largo del desarrollo de este, los alumnos utilizaban el aula para desarrollar reuniones de trabajo y lluvias de ideas creativas, a la par que las plataformas digitales para ir definiendo el portfolio del proyecto. Periódicamente, debían ir actualizando los avances conseguidos en los distintos *milestones* del proyecto.

Esta segunda fase del proyecto estuvo organizada en seis etapas distintas:

1. La primera consistió en la selección de una línea estética y argumentativa sobre la que iban a **fundamentar** el proyecto. Una de las indicaciones clave por parte del ‘cliente’ era que la base argumentativa debía estar relacionada con el transporte sostenible y la cooperación.

2. La segunda etapa fue la realización de funciones de **documentación** sobre las características técnicas de los medios escogidos. Se desarrollaron consultas y entrevistas telefónicas con medios representativos y sus responsables, para obtener la información respecto a formatos, disponibilidad y precios de primera mano por parte de los mismos proveedores y agencias gestoras de los soportes publicitarios.

3. En la tercera etapa del proyecto se pidió a los estudiantes que crearán un dossier recopilatorio con toda la información obtenida de medios para la implementación de su campaña, añadiendo el aspecto visual, creativo, diseño y maquetación de esta.

Figura 4.

Propuestas de campaña para publicidad exterior en campus



Este dossier será **presentado** y defendido en clase en distintas sesiones a modo de primera propuesta de cara a los ‘clientes’, los cuales evaluarán la idoneidad de estas.

4. La cuarta etapa de desarrollo se centró en el cierre de proyecto, realizados los ajustes pertinentes tras el *feedback* de la etapa anterior, elaborando una propuesta final de un plan de medios específico a **implementar** en un periodo de tres meses de duración. Este documento poseía una estructura común para todos los grupos y recogía todos los elementos fundamentales elaborados durante el proyecto.

5. La quinta etapa del proyecto consistió en la presentación final y defensa oral del mismo, así como su evaluación. El sistema de evaluación empleado se fundamenta en una evaluación formativa por parte de los mismos estudiantes, los cuales realizan autoevaluaciones personales y coevaluaciones del resto de compañeros de cada grupo con el que han realizado el trabajo.

6. En esta última etapa, los estudiantes expresan, por un lado, cómo se han organizado internamente en el grupo, cómo han desarrollado el proyecto final y los distintos pasos que dieron, mientras que, por otro lado, expondrán los errores que cometieron, las problemáticas a las que hicieron frente y cómo las han tratado de paliar. Además, durante esta fase de **reflexión**, realizan una valoración del proyecto y la experiencia vivida, exponiendo sus inquietudes y opiniones sobre la temática escogida y sobre la propia asignatura y el profesorado.

A la conclusión del proyecto, el alumnado respondió a un cuestionario elaborado específicamente para conocer su valoración, en cuanto a su utilidad y su satisfacción de la que abordaremos sus indicaciones más relevantes en la sección de conclusiones.

4. CONCLUSIONES

En el ámbito docente, los alumnos de Opinión pública han desarrollado una campaña activista centrada en mejorar la movilidad desde la ciudad de Sevilla hasta el campus en la localidad de Dos Hermanas. Los alumnos han sido los protagonistas de sus protestas: han identificado uno de los principales problemas que afecta a su entorno social más cercano, se han preocupado por buscar alternativas posibles y soluciones potenciales para mejorar esa situación. A la par que han diseñado, planificado e implementado diferentes métodos y estrategias para dar visibilidad a su protesta y concienciar al resto de estudiantes sobre esta problemática.

Estas acciones activistas, lideradas por los propios estudiantes, han estado orientadas a generar un cambio social en su comunidad local más cercana, es decir, la Universidad y sus usuarios. En líneas generales, este proyecto ha reforzado las competencias de los alumnos relacionadas con sus habilidades comunicativas, su destreza para liderar y gestionar proyectos de forma autónoma, su capacidad crítica y reflexiva, su actitud proactiva y empática, su habilidad para desarrollar estrategias y su capacidad para entender y analizar los problemas sociales actuales.

En la asignatura de Planificación de medios, los alumnos han experimentado las funciones y dinámicas del mundo laboral al que se enfrentarán en el futuro cercano. Los estudiantes han tenido varias reuniones evaluativas con sus ‘clientes’ para conocer sus necesidades, sus objetivos y sus deseos y, de esta forma, confeccionar un plan de medios adecuada a los requisitos de este.

En líneas generales, este proyecto de innovación docente ha reforzado las competencias de los alumnos relacionadas con su capacidad para liderar y gestionar proyectos de forma autónoma, sus habilidades organizativas y gestoras, competencias en creatividad y, sobre todo, sus habilidades comunicativas grupales.

En base a esto, se concluye que:

1. Se alcanzó a generar en el alumnado un compromiso personal, real y directo con los ODS, de modo específico con los relacionados con la movilidad sostenible y con las medidas que combatan las emisiones de CO₂ en el transporte urbano.

2. Se implementaron actividades didácticas al margen de las lecciones magistrales que fomentaron una mayor participación por parte del alumnado.

3. Se emplearon instrumentos para la formulación, debate y evaluación crítica de las problemáticas sociales que a los alumnos les resultan más cercanas.

4. Se manejaron nuevas metodologías, así como de varios recursos online disponibles para el desarrollo e implementación de un plan de medios.

5. Se fomentó un clima adecuado para la mejora de la comunicación y las relaciones entre profesorado y alumnado sobre todo en lo que respecta a los tiempos transcurridos en confinamiento.

Por último, es importante destacar que la valoración de los estudiantes en cuanto a la participación en el proyecto de innovación docente fue altamente positiva. En este sentido, la valoración de la experiencia por parte del alumnado en las encuestas resultó que el 87% considera que el proyecto fomenta bastante o mucho el aprendizaje activo. A pesar de ello, un 21% consideraba que el trabajo desarrollado en grupos en modalidad de simulación de agencias, no se había planteado de forma colaborativa, sino competitiva y excluyente, por lo que puede indicar que la simulación en modalidad competitiva no haya funcionado del todo bien o que han podido aparecer discrepancias entre los distintos grupos durante el proceso. Esta circunstancia nos hace plantearnos la necesidad de prestar más atención a cómo los grupos se relacionan entre sí y en cómo planteamos el desarrollo y dinámica de trabajo para la consecución de los objetivos docentes.

REFERENCIAS

Anderson, J. (2000). *Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education*. Denver: ECS Issue Paper. Education Commission of the States.

- Aznar, P. y Ull, M.A. (2009). La formación en competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad. *Revista de Educación*, numero extraordinario 2009, 219-237.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A.J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.
- Fernández-Salineró, C y De la Riva, B. (2018). *Aproximación a una realidad práctica para alcanzar la educación para el desarrollo sostenible en las aulas españolas*. SITE, Universidad de La Laguna. España
- Folgueiras, P., Luna, E. & Puig, G. (2013). Service learning: study of the degree of satisfaction of university students *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (2011). El A-S: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 1, 64-70.
- Gezuraga, M., & Malik, B. (2015). Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of service-learning. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Hatcher, J., & Bringle, R. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *College teaching*, 45(4), 153-158. <https://www.digitalcivicstoolkit.org>
- Jenkins, H., Carpentier, N. (2013). Theorizing participatory intensities: A conversation about participation and politics. *Convergence*, 19(3), 265.
- Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Kuh, G.D. (2008). *High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Longueira, S., Bautista-Cerro, M.J. y Rodríguez, J.A. (2018). *La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente*. (SITE). La Laguna, Servicio de Publicaciones de la ULL.
- MacArthur Foundation. Research Network on Youth and Participatory Politics (2018). *Digital Civics Toolkit*. Consultado el 18 de septiembre de 2019.

- Martínez, B., & Martínez, I. (2015). Service-learning and initial training of educational professionals. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Meira, P. (1995). Educació ambiental, desenvolupament sustentable i racionalitat ecològica. *Temps dieeducació*, 13, 88-92.
- Murga-Menoyo, M.A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 195-217.
- ONU (2002). Resolución 57/254, proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible. A/RES/57/254.
- ONU (2012). *The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development adopted at Rio+20*. Naciones Unidas, Brasil.
- Robinson, D., Lloyd, A., & DePaolo, C. (2010). Service-learning by doing: How a student-run consulting company finds relevance and purpose in a business strategy capstone course. *Journal of Management Education*, 34(1), 88-112.
- Robinson, J., & Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity. *NACTA Journal*, 2-8.
- Root, S., Callahan, J. & Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning*. UNESCO. Francia.
- Tisch, M., & Metternich, J. (2017). Potentials and limits of learning factories in research, innovation transfer, education, and training. *Procedia Manufacturing*, 9, 89-96.
- Tisch, M., Hertle, C., Cachay, J., Abele, E., Metternich, J., & Tenberg, R. (2013). A systematic approach on developing action-oriented, competency-based Learning Factories. *Procedia CIRP*, 7(0), 580-585.
- UNESCO (2009). *World Conference on Education for Sustainable Development: Moving into the Second Half of the UN Decade*. Bonn Declaration. Ministry of Education and Research, Germany.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consultado el 8 de julio de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.

CAPÍTULO 117

COEDUCACIÓN Y ROLES DE GÉNERO: EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CEIP PRINCIPE FELIPE

Antía Rivera Nieto

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como finalidad analizar la coeducación en las aulas, prestando especial atención a los niños y niñas del centro de protección Príncipe Felipe, a través de la perspectiva del profesorado.

Entendemos que la coeducación es un objetivo para la desaparición de los mecanismos discriminatorios en función de género presentes en la sociedad, pues a pesar de los avances, queda un largo camino para alcanzar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Por lo tanto, es necesaria la transformación en las escuelas, para hacer realidad este objetivo y convertir el modelo en coeducativo; será necesario un cambio en la propia educación y, especialmente, en las actitudes de maestros y maestras, donde los niños y niñas además de ser receptores de las mismas enseñanzas sean respetados como personas independientemente de su sexo. Como señalan Pacheco, Rodríguez y García (2013), “es, en definitiva, el compromiso, el pacto de responsabilidad que una institución asume. Un modelo educativo que orienta el desarrollo de capacidad y calidad del alumnado, sin desviación tendenciosa del género”

Como refleja la Convención Internacional de los Derechos de la Niña y del Niño, con fecha del 20 de noviembre de 1989, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por nuestro país el 6 de diciembre de 1990, todos/as los niños y niñas tienen los mismos derechos y obligaciones. Entre los principales derechos se encuentran: el derecho a la vida, la educación, la protección contra cualquier discriminación, etc.; para asegurarse de su cumplimiento la educación será fundamental, pues las aulas continúan ancladas en modelos educativos donde imperan estereotipos sexistas y que discriminan en función del género.

2. MÉTODO

El modelo coeducativo, que se incorpora en España en primer lugar con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990) que introducía la necesidad de la transmisión de valores de igualdad entre sexos. Con la LOE (Ley Orgánica de Educación, de 2006), se vieron reforzados estos objetivos, concebidos como transversales.

Además de incorporarse en el marco legislativo lo ha ido haciendo en la sociedad y en las escuelas, corrigiendo el discurso político en torno a la igualdad entre sexos. Son necesarios este tipo de discursos para avanzar cara una sociedad libre de discriminaciones, aunque se sigue encontrando con muchas barreras y resistencias que obstaculizan el camino de cara a la coeducación.

La escuela coeducadora es la institución que practica con todo el alumnado un “proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (Feminario de Alicante, 1987).

En este modelo lo que predomina es la voluntad de cambio, que viene tras el reconocimiento y análisis del sexismo que se da tanto en las escuelas como en las sociedades. Se requiere crear conciencia de lo que supone romper con el modelo tradicional de las sociedades patriarcales y de la dificultad que esto supone pues está instalado como modelo excelente e incluso como modelo de justicia. La igualdad es el punto de partida, se trata de eliminar la connotación negativa de las diferencias y la diversidad.

Esta es una de las fases más complicadas de este tipo de escuela para las democracias, pues deberán buscar como redefinir, reevaluar e incluir de forma positiva a los/as secularmente excluidos. Aquí se incorporarían las mujeres, mujeres de todo el mundo excluidas del poder y aquellos hombres procedentes de culturas no hegemónicas. “La escuela coeducadora se basa en la pedagogía democrática, donde la diferencia de género, lo propio de la cultura y de la experiencia de las mujeres es también deseable, se puede enseñar y aprender, respetar y asimilar” (Blanco, 2001, pp. 67)

La investigación de carácter empírico pretende una aproximación a la realidad escolar, a través de un cuestionario estructurado a profesores y profesoras.

Para poder recopilar los datos de la investigación, se realizaron encuestas individuales a profesores y profesoras del centro, en las cuales se ahonda sobre su

conocimiento, opinión, perspectiva y aplicación tanto de la coeducación como de la realidad de los niños y niñas dentro de sus aulas.

La entrevista, estará estructurada y se enviará en formato Word vía e-mail al profesorado del centro, debido a que la situación de Covid'19 impide la realización de las mismas de forma presencial.

Las preguntas, de elaboración propia, fueron realizadas en función de una previa revisión bibliográfica y revisadas por profesionales antes de ser enviadas al profesorado. Además están adaptadas a la situación, para facilitar su comprensión y buscando la mayor especificidad posible para que las respuestas del profesorado se centren en aquellos aspectos que resultan de mayor interés para la investigación.

Para una mayor concreción, las cuestiones fueron agrupadas en torno a 3 categorías de interés: 1. Coeducación, 2. Lenguaje, materiales didácticos y coeducación, 3. Roles y comportamientos.

La primera de las categorías trata de conocer la opinión del profesorado respecto de la educación, pues será fundamental para el futuro compromiso en el aula y para el desarrollo de los roles de género.

La segunda categoría trata de ser más específica ya que, pretende conocer los aspectos particulares que caracterizan los modelos educativos, el lenguaje y los materiales; debido a su contenido, tanto implícito como explícito.

La tercera categoría hace referencia a las cuestiones relacionadas con los roles de género y al uso de los espacios, para poder así identificar aquellas características que se pueden considerar “diferenciales”.

2.1. Contexto de la investigación

El centro escogido para el desarrollo de la investigación es el CEIP Príncipe Felipe, situado en Pontevedra, que cuenta con niveles de educación infantil y primaria y que además es de carácter público. Este centro forma parte de la “Ciudad Infantil Príncipe Felipe”, que en septiembre de 1976 comenzó su andadura con niños y niñas del Hogar provincial y del Colegio de sordomudos de la Lanzada, con edificaciones adaptadas dando cabida a más de 200 chicos y chicas. Estas instalaciones se modernizaron dando lugar a la actual ciudad, que se conforma por pequeñas unidades en las que se distribuyen los niños y niñas, con el fin de llevar una vida más familiar y garantizar una atención normalizada.

El conjunto de las instalaciones que forman parte de la Ciudad Infantil son: el centro de primera acogida; el centro infantil (maternales); el centro agarimo; el centro infanto-juvenil “escuela hogar”; la residencia juvenil; el centro de día; la escuela infantil; y los dos colegios, el Colegio de Educación Especial Príncipe Felipe, el CEIP Príncipe Felipe, donde se realizará la investigación, además del IES Hogar Provincial y la Escuela de Hostelería.

La investigación se realiza en el curso académico 2019/2020 y en ese momento hay escolarizados 86 niños y niñas, de los cuales 17, corresponden al centro residencial Príncipe Felipe que se encuentra en las inmediaciones. Remarcar que no todos los niños y niñas que están en ese centro conviviendo reciben su educación en el Príncipe Felipe pues las educadoras y educadores pueden escoger el lugar de escolarización y, en algunas ocasiones, lo hacen fuera de las instalaciones para ampliar su círculo social y no crear más estigmas.

El profesorado está compuesto por 20 docentes; en Educación Infantil hay 2 profesoras mientras que en Educación Primaria cuentan con 6 profesores y 12 profesoras. Analizando los datos, el número de mujeres es claramente superior al de hombres.

Este hecho es algo simbólico en lo referente a los roles de género, pues los puestos docentes en las primeras etapas de escolarización tienden a estar ocupados por mujeres debido a la connotación histórica que se les asigna.

En la etapa de Educación Infantil únicamente hay profesoras, este hecho es característico de la mayor parte de los centros escolares, pues es una etapa asociada, de forma errónea, con el cuidado; por lo tanto, tal y como se afirmaba anteriormente, ese rol sigue estado asignado y ocupado en su mayoría por mujeres.

La materia de Educación Física, sin embargo, es impartida por un profesor. Este es un dato a tener en cuenta pues el 70% del personal docente son mujeres. El rol masculino en la cultura occidental está asociado con el mundo del deporte, tal y como indica el Instituto de la Mujer (2006) “El deporte, tanto el antiguo como el moderno, fue creado por hombres y para hombres y ha desarrollado un lenguaje que servía para sus fines, hábitos y deseos, creando un reducto espacial, social y lingüístico que armoniza perfectamente con la tradicional identidad masculina”. Este hecho se reproduce en muchos centros, dando lugar a la reflexión crítica sobre las enseñanzas de carácter indirecto que se le transmiten al alumnado sobre la capacitación; en este caso concreto, para el deporte.

2.2 Objetivos e hipótesis

A partir de distintas consideraciones teóricas se plantea como hipótesis de partida:

El profesorado debe incorporar la coeducación como objetivo transversal tal y como se regula dentro de la legislación, sin embargo, dentro de los centros escolares el modelo hegemónico continúa siendo el de escuela mixta.

El lenguaje y los materiales utilizados tanto en educación primaria como en infantil serán fundamentales en la reproducción de los estereotipos sexistas

Los roles de género aparecerán diferenciados tanto en los comportamientos de niños y niñas como en el uso de los espacios.

3. RESULTADOS

La entrevista se envió a la totalidad del profesorado del centro pero únicamente se recibieron 12 respuestas, que corresponde al 60% del personal docente. Este hecho se vio condicionado por la situación de confinamiento, ya que únicamente se consiguió contactar por vía e-mail y algunos/as docentes no respondieron.

Las respuestas corresponden a 6 mujeres y 5 hombres, teniendo en cuenta que en el total del centro hay 6 profesores, se aprecia una mayor predisposición por su parte a la hora de responder las distintas cuestiones. Los niveles en los que imparten enseñanza son tanto de infantil como de primaria; las diferencias no resultaron significativas en las respuestas.

A continuación se expondrán los resultados, partiendo de las categorías centrales para un mejor análisis y una mejor comprensión.

1.- Coeducación

La primera de las cuestiones se refiere a si la escuela cumple con el objetivo transversal de transmitir valores de igualdad entre sexos. A partir de esta cuestión se conocerá la visión del profesorado respecto de la coeducación, y será determinante y condicionante en sus actitudes. En este caso 3 personas afirman rotundamente que sí se cumple este objetivo frente a 4 que niegan esta realidad. Sin embargo encontramos otras 5 personas que dan respuestas más ambiguas. En general consideran su centro o su aula un motor de cambio, que trata de cumplir dicho objetivo, aunque en estas respuestas encontramos discrepancias del tipo:

- “(...) a veces también transmitimos de forma involuntaria el currículo oculto a través de los cuentos, fichas, etc., y cada vez somos más conscientes de esto”.

A continuación, y en lo referente a si las etapas de educación infantil y primaria son más igualitarias, casi el 60% afirma que sí, ya que el alumnado todavía carece de prejuicios sociales y las enseñanzas son más individualizadas y basadas en metodologías cooperativas.

La siguiente pregunta hace referencia a los elementos que favorecen una educación igualitaria dentro del aula. En este caso las respuestas fueron variadas, aunque en muchas aparece como factor común el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos mixtos. Por otra banda, remarcar elementos como las lecturas, con propuestas concretas como “Arturo y Clementina”; actividades de la vida cotidiana, en las que incluyen por ejemplo, pintar las uñas; los rincones del aula; el trabajo de atención a la diversidad; la educación emocional y la Filosofía para niños/as.

Por último dentro de este bloque los y las docentes debían expresar su opinión sobre si consideran la coeducación un objetivo de importancia para la sociedad actual. En este caso las respuestas fueron unánimes, todos y todas opinan que sí, afirmando:

- “(...) hoy en día debemos fomentar una sociedad igualitaria y el centro es uno de los contextos educativos que debe favorecer y potenciar este desarrollo”.

2.- Lenguaje, materiales didácticos y coeducación.

Este bloque específico trata de conocer si los materiales y el lenguaje son condicionantes en la formación de los roles de género, por eso, en la primera de las cuestiones se pregunta sobre la opinión de los y las docentes sobre esta realidad. Diez de las personas entrevistadas responden de forma afirmativa pues, consideran que el lenguaje y las imágenes de los libros de texto serán un fuerte condicionante. Frente a estas respuestas, una persona contesta con una negativa y la restante lo hace de forma abierta sin emitir ningún juicio al respecto.

Dentro de las personas que responden que sí, algunas señalan elementos que realzan las diferencias de género, como por ejemplo:

- “algunos recursos didácticos todavía tienen imágenes estereotipadas de una realidad no igualitaria, como por ejemplo la mujer siempre aparece fregando los platos, los hombres sentados delante del televisor. También la publicidad a la que niños y niñas tienen acceso, como por ejemplo los catálogos de

navidad que siempre presentan una hoja azul para los coches, camiones, etc., y una página rosa para las muñecas”.

La segunda y última de las cuestiones que recoge este bloque pide al profesorado que describa recursos que se utilizarían en un aula desde una perspectiva coeducativa. En general remarcan la idea de que deben ser igualitarios, pero esta se trata de una respuesta muy genérica, por lo que algunos y algunas matizan que para que esto se cumpla es necesaria una evaluación inicial por su parte.

Dentro de las respuestas también encontramos propuestas alternativas, como los materiales de elaboración propia y además, aprovechando el nivel educativo en el que se encuentran, trabajar mediante el juego cooperativo. Una de las profesoras hace una reflexión muy interesante en la que señala la importancia de la formación del profesorado:

- “Pienso que no es solo una cuestión de recursos, sino de apuesta metodológica, lo que favorece el cambio y la visión a la hora de favorecer este planteamiento coeducativo”

Por último, y otro aspecto importante es que no solo se debe atender a los recursos sino que se debe cuidar tanto la puesta en escena como el vocabulario, pues así se evitarán estereotipos.

3.- Roles y comportamientos

En este último apartado se pretende conocer las formas de actuar y los comportamientos diferenciados en cuanto a roles de género que observa el profesorado en el ámbito escolar: comienza con la petición de que clasifiquen los comportamientos de niños y niñas. La mitad de los/as encuestados/as opinan que desde su experiencia, en las etapas de educación Infantil y Primaria no son visibles estos roles diferenciales que caracterizan el comportamiento de niños o niñas, sin embargo apuntan que están fuertemente influenciados/as por las familias, siendo estas un factor clave.

Esas mismas personas señalan que a medida que avanzan los niveles de enseñanza la tendencia en los comportamientos lleva a que los grupos de iguales se conformen únicamente en función del género, provocando que las niñas se relacionen exclusivamente con niñas y que los niños lo hagan con niños. Esta tendencia también la remarcan otras profesoras y profesores en sus respuestas.

A pesar de que los niños y niñas objeto de análisis son de edades cortas, pues van desde los 3 hasta los 12 años, una de las profesoras señala que en los comportamientos que observa está latente la cosificación de la mujer.

Otro de los aspectos que algunos y algunas señalan como diferenciales es el comportamiento de las niñas, pues a la hora de realizar las tareas y actividades del aula tienden a cuidar más el trabajo, es decir, son más ordenadas y minuciosas. La cuestión de la expresión de las emociones fue manifestada por algunos/as docentes, con opiniones diversas, señalando o bien que es una cuestión innata de la persona, o bien que los niños presentan una mayor dificultad para exteriorizarlas. Por último, la siguiente respuesta refleja muy bien esta realidad, aclarando cuales son las tendencias en los comportamientos de niños y niñas:

- “Por norma general los niños acostumbran a ser más reservados y selectivos a la hora de mostrar sus emociones. Las relaciones acostumbran a ser más estables y las preferencias del grupo más definidas. En cuanto a la realización de las tareas también acostumbran a intentar mantenerse en un segundo plano. Las niñas, por norma general, son más abiertas cuando hablamos de expresión de emociones. Acostumbran ser más sociables, acogedoras y protectoras. En la realización de las tareas son más meticulosas y exigentes”

La siguiente pregunta del bloque hace referencia a la consideración personal sobre si los roles han cambiado en los últimos años. En general la respuesta es unánime, todas y todos consideran que sí han cambiado pero con pequeñas licencias o discrepancias. Señalan que a pesar de que se avanzó, el momento en el que vivimos es delicado y puede perjudicar los cambios logrados, provocando un retroceso, también señalan que a pesar de estos cambios, a la hora de jugar siguen apareciendo los roles tradicionales muy marcados: formando familias nucleares cuando juegan a mamás o papás, o bien confiriéndole de forma indirecta una connotación femenina o masculina a los juguetes.

A continuación, y con la siguiente cuestión se pretendía conocer las actividades que realizan niños y niñas en su tiempo libre, pues estas están fuertemente condicionadas por los roles de género. Con las respuestas se puede observar una realidad claramente desigual. A pesar de que algunas personas señalan que al tener el aula dividida en rincones todas y todos acceden a ellos por igual y sin distinción, hay muchas conductas que se manifiestan cuando el espacio no está tan estructurado, como es el caso del patio del recreo.

Los niños, en su mayoría, realizan actividades más dinámicas, de contacto o que impliquen fuerza. El fútbol es su deporte por excelencia y los equipos, en raras ocasiones, cuentan con niñas, aunque el profesorado observa una pequeña y progresiva incorporación de estas a la actividad. Por lo general prefieren cualquier juego de balón,

si se encuentran dentro del aula les gusta jugar con dinosaurios o con construcciones y, cada vez más se están acercando al rincón de la cocina.

Las niñas tienen una tendencia a realizar actividades más pausadas y creativas. Por lo general en el patio suelen sentarse a hablar o bien pasean por los espacios que quedan a los márgenes del campo de fútbol. En este centro en concreto, las que no quieren pasear o sentarse suelen acudir al arenero, pero al igual que en los casos anteriores, son actividades muy diferentes a las que realizan los niños. Dentro del aula prefieren los rompecabezas, jugar a las mamás o a la cocinita.

Para finalizar el bloque, se pregunta por el uso de los espacios. En primer lugar, la cuestión hace referencia a si niños y niñas utilizan los espacios del mismo modo. La mayoría afirman que no, que las preferencias son diversas y que consecuentemente los grupos de niños ocuparán distintos espacios que los grupos de niñas. Las siguientes respuestas están en consonancia con la anterior, pues las actividades que realizan niños y niñas serán condicionantes de los espacios que utilizan. En el caso de los niños prefieren espacios más amplios o instalaciones deportivas, predominando el campo de fútbol. Por lo contrario las niñas prefieren espacios más íntimos o con bancos, suelen utilizar los alrededores del campo de fútbol.

4. DISCUSIÓN

Segundo los resultados de la investigación se puede concluir que la coeducación continúa siendo una tarea pendiente del sistema educativo, pues a pesar de que el profesorado entrevistado muestra conocimientos sobre recursos y metodologías que la favorecen, todavía hay quien opina que la igualdad como objetivo transversal no se alcanzó.

Todas y todos creen en la importancia de este modelo coeducativo como fundamental pues, tal y como exponen en sus respuestas, este será el modelo clave para un cambio cara la igualdad. A pesar de esto, y aunque parte del profesorado considera que la escuela ya es coeducadora, la realidad es que en muchos aspectos sigue siendo una reproducción del modelo androcéntrico en el que niños y niñas no se encuentran en igualdad, generando de este modo un modelo de escuela mixta. Este será un condicionante negativo y preocupante de cara a las relaciones interpersonales, tanto presentes como futuras.

Tal y como se planteaba en la hipótesis inicial, la escuela actual no está a la altura de las expectativas que se podrían tener en una sociedad moderna, las barreras y la carencia de un compromiso total impiden que este modelo se convierta en una práctica efectiva.

Como se puede deducir de las respuestas en lo referente a los materiales, las alternativas al libro de texto son una de las mejores opciones, serán un factor determinante a la hora de eliminar estereotipos implícitos. También el lenguaje que utilizan profesores y profesoras, pues elementos tan simples como no hablar usando el masculino genérico, supondrá que tanto niños como niñas no den por supuestos ciertos aspectos que la sociedad normaliza y que serán determinantes de sus comportamientos futuros.

Estos comportamientos y formas de actuar segundo un género u otro ya son notorios en estas primeras etapas de escolarización, lo que puede resultar preocupante. Niños y niñas siguen mostrando actitudes muy distintas y notorias como por ejemplo en el juego o en el uso de los espacios. Por ello, un cambio de actitudes es cada vez más urgente, el profesorado debe implicarse y trabajar de forma continua para llegar a alcanzar una educación en igualdad.

Los centros educativos deberán trabajar en la reestructuración de los espacios, para tratar de eliminar las barreras de socialización entre niños y niñas. El campo de fútbol es uno de los mayores problemas, pues da lugar a una marginación hacia las niñas por disponer únicamente del espacio “sobrante”.

En general se puede confirmar la hipótesis inicial de que los roles de género continúan reproduciendo los distintos estereotipos, y son visibles tanto en los comportamientos de niños y niñas, como en el uso de los espacios.

5. CONCLUSIONES

La educación es el motor de la sociedad, por eso, y en vista de los acontecimientos vividos con la situación de pandemia mundial, debemos revalorizar el papel de la escuela, un papel que no se limita exclusivamente a la transmisión de conocimientos o destrezas, sino también de actitudes, sentimientos, pensamientos y visiones del mundo. De este modo podremos conseguir que los resultados que muestran diferencias entre niños y niñas cambien de cara al futuro.

Debemos tener en cuenta que el ser humano, como ser social, a lo largo de su crecimiento va adquiriendo capacidades para vivir en sociedad. Dentro de esas capacidades destaca el aprendizaje para tratar a los/as demás. Este aspecto será clave en

las distintas etapas educativas, pues niños y niñas aprenden el funcionamiento de las relaciones y la importancia de las mismas. Por eso, si desde un comienzo se educa en relaciones basadas en la igualdad, favorecerá que de cara al futuro estos niños y niñas como parte de la sociedad, sean capaces de mostrar comportamientos no discriminatorios y de respeto.

El camino es largo, pero considero que la coeducación debe ser una práctica real en los centros, a pesar del esfuerzo que supone. Todos/as los/as profesionales deben garantizar que se cumpla, para que niños y niñas, independientemente de su sexo, color de piel, lugar de procedencia, situación familiar, etc., se encuentren en un entorno igualitario y seguro donde puedan formarse no solo académicamente, sino como personas.

Un cambio en la escuela implicaría un cambio en la sociedad, por ello, se debe trabajar tanto desde la legislación, como a nivel de centros y a nivel de aulas; para garantizar cambios efectivos. Eliminar del currículo todos aquellos aspectos discriminatorios, replantearse un cambio de espacios o darles nuevas utilidades y por último, evaluar los materiales antes de llevarlos al aula, o incluso evaluarlos en el aula haciendo reflexionar al alumnado.

La educación es un derecho de todos y todas por eso se debe seguir luchando para que se garantice una igualdad real en todos esos aspectos. Para finalizar, invito a reflexionar con la cita de las palabras de Pietro Bertolini, Pedagogo Social italiano, que señala la importancia del trabajo educativo y de la necesidad de comprender todas las realidades que nos rodean:

“Para poder cambiar actitudes, primero será necesario cambiar las visiones del mundo”

REFERENCIAS

- Alfaro, E., Bengoechea, M. & Benilde, B. Hablamos de deporte. En femenino y en masculino. Instituto de la mujer: Serie Lenguaje. (7), pp. 11-109.
- Blanco, N.(Coord) (2001). Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.
- Feminario de Alicante (1987), Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica para la coeducación. Valencia, Víctor Orenge.
- Iturbe, X. (2015). Coeducar en la escuela infantil: sexualidad, amistad y sentimientos. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106, 4 de mayo de 2006).

Martínez, J.E., Téllez, A. & Sanfélix, J. (eds.). (2019). Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad. Valencia: Tirant lo Blanch.

Pacheco, R., Rodríguez, M.R. & García, R.(2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17(1), pp. 181-200.

Quiroga, M.V. (2019). Fundación sexpol. “La escuela como agente de cambio y socialización de género” Recuperado de: <http://www.sexpol.net/la-escuelacomo-agente-de-cambio-y-socializacion-del-genero/>

Radl Philipp, Rita (2010). *Investigaciones Actuales de las Mujeres y del Género*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Rausell, H. & Talavera, M. (coords.). (2019). *Género y didáctica*. Valencia: Tiranthumanidades.

Santos Guerra, M. Á. (coord.), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández Morales, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, M. E. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 118

EDUCANDO A TRAVÉS DE LA VISIÓN Y LA MIRADA

Miriam Izquierdo López y Aroa Rubio Carvajal

1. INTRODUCCIÓN

La visión es un factor importante a tener en cuenta en la educación, puesto que supone una influencia sobre nuestra forma de enseñar y comprender. El procesamiento visual afecta directamente al aprendizaje de los alumnos en relación a la atención, memorización y comprensión, entre otros procesos. Edgar Dale (1946) ilustró con su teoría de La Pirámide del Aprendizaje, que entorno al 50% de lo que aprendemos es información que nos llega a través de la vista. Sin embargo, es importante diferenciar que no es lo mismo vista que visión, generándose cierta confusión entre ambos términos, ya que se da una tendencia a creer que tienen el mismo significado.

La vista es la capacidad que tiene el ojo para percibir o recibir un objeto o un símbolo a cierta distancia. En cambio, la visión va más allá, la visión nos ayuda a dar un significado a aquello que vemos, es decir, nos ayuda a percibir nuestro alrededor. Es la fuente principal de información sensorial que ocupa un 80%, y afecta a la percepción, al aprendizaje, a la cognición y a la parte motora de una persona. Por lo que cuando se realiza un entrenamiento visual, se dice que está cambiando su visión, esto se refiere a que se está modificando su forma de percibir, lo que nos lleva a que el cerebro cambia, porque es el motor o mecanismos del procesamiento de la información.

Aurora Matarí y Julián De la Vega (2004), expertos en las técnicas de entrenamiento visual (optometría comportamental), en una entrevista realizada en 2020, mencionaron que dichas técnicas son extensibles a todo tipo de alumnado a partir de 4 años, siempre y cuando se centren en el control motor (sistema anti gravitatorio, el cuerpo). Se ha comprobado que los alumnos que se someten a esta metodología mejoran su aprendizaje, independientemente de si presentan necesidades educativas o no. Un ejemplo son los alumnos con Altas Capacidades, donde el entrenamiento visual ha dado resultados positivos. Este proceso que parece complejo, pero necesario en los humanos, se desarrolla en los primeros 6 años de vida, donde se incluye la información visual con los

demás sentidos, los cuales se van desarrollando poco a poco. A partir de aquí, desde la vía visual, se integra la información desde el input (entrada de información) y mejorar el output (salida de la información). Según estos expertos, no es suficiente que el niño sea capaz de ver las letras a una determinada distancia, sino que debe de ser capaz de interpretar lo que ve, y de comprender el significado de lo que observa. Cuando nacemos nuestro sistema visual no está formado aún, ya que la vista es el último sentido que se termina por desarrollar al completo, pero lo vamos educando mediante las distintas experiencias que se nos van ofreciendo. Este desarrollo se da principalmente a lo largo de los primeros años de vida.

Profesionales de las áreas de la optometría comportamental como Kaplan (2018), Marín (2012) en pedagogía y Blakemore y Frith (2011) en psicología, afirman que la visión juega un papel esencial en la etapa escolar. Existen múltiples factores por los que se puede ver afectado el aprendizaje, tales como: problemas visuales, falta de coordinación de ambos ojos, déficit en la coordinación óculo manual, falta de visión periférica, dificultad en la acomodación de los ojos, etc. Estos problemas suelen causar dificultades para prestar atención y aprender o, en casos más severos, ser sujeto de fracaso escolar. Una de las conclusiones que se extraen de la investigación sobre el entrenamiento visual es que, la aparición de problemas de aprendizaje tienen relación con dificultades derivadas de la visión (dificultades en la lecto-escritura, problemas de coordinación de ambos ojos, falta de concentración, etc.) que impiden desarrollar el potencial del alumno. Por ello, en esta investigación se quiere profundizar en la importancia de la visión en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, observar con otra mirada las necesidades que los alumnos manifiestan a la hora de aprender. Además, se ha comprobado que las mejoras en el rendimiento académico de los alumnos a los que se les aplica técnicas de optometría comportamental están vinculadas a la salud emocional. Según Vidal (2015) la estabilidad emocional favorece una mayor consistencia en el desempeño y trabajo de una persona.

2. MÉTODO

La metodología que se ha llevado a cabo en esta investigación consiste en el estudio y la revisión sistemática de diversas fuentes científicas que han indagado sobre la relación existente entre la visión y el aprendizaje. Después de realizar una estrategia de búsqueda sobre toda la información recogida, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo para

identificar los autores más citados en el estudio realizado, y analizar las principales ideas y aspectos relevantes sobre los temas en cuestión. El proceso se ha realizado a través de la comparación de teorías y estudios realizados por profesionales de diferentes áreas: el cerebro con autores como Blackmore y Frith (2011), en área del aprendizaje con Ceril (2017) y Moral (2017) y las emociones con Schwartz y Clore (1996).

2.1. Recogida de información

Se ha utilizado un diagrama para la recogida sistemática de la información, que ha servido para ordenar el análisis cuantitativo y cualitativo de las fuentes bibliográficas estudiadas.

La temática en la que nos hemos centrado para realizar la revisión y búsqueda de información ha sido la visión y su influencia sobre el aprendizaje mediante una mirada distinta.

La mayoría de las fuentes han sido recogidas de obras de autores que exponen sus teorías y estudios sobre conceptualizaciones y bases neurológicas de la visión, entrenamiento visual, relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje, dificultades de aprendizaje, incidencia en alumnos con altas capacidades y, la importancia de las emociones para el aprendizaje, desde el papel que juega la visión en la salud emocional.

Se han analizado 91 fuentes bibliográficas procedentes de diferentes áreas de conocimiento: pedagogía, optometría comportamental y neurociencia. El estudio también incluye una recogida de información cualitativa a través de la entrevista a Matarí y De la Vega, dos profesionales de la optometría comportamental que gestionan uno de los centros donde se realizan este tipo de terapias en Madrid.

Se han contado con dos variables de estudio para el análisis sistemático de la bibliografía: temáticas de investigación (variable 1) y criterios de calidad de la fuente (variable 2).

Además, se han categorizado 7 temas principales de estudio: neuroeducación, el cerebro y la visión, la optometría comportamental, el aprendizaje y la visión, altas capacidades, dificultades de aprendizaje, y las emociones. Las fuentes que no ofrecieran contenidos sobre estos temas o información relevante sobre los mismos han sido descartadas.

Los criterios aplicados para determinar la calidad de las fuentes han sido:

- Páginas con fuentes constatadas, es decir, la información se encuentra en revistas y libros de impacto (CR 1).
- Fuentes actuales, refiriéndonos a que las fuentes hayan sido publicadas posteriores al 2010 (CR 2).
- Libros con uso de términos no técnicos, refiriéndose a que las palabras puedan ser entendidas y no hagan un uso excesivo de tecnicismos que no se puedan entender (CR 3).
- Publicaciones con fecha del año en el que se publicó, es decir, recoger información de publicaciones en las cuales se vea claramente el año publicado para que pueda ser una fuente más fiable (CR 4).
- Contenido relacionado con algunos de los temas, hace referencia a que la información recogida sea de gran utilidad porque contenga datos sobre los temas que se trabajan en la investigación (CR 5).

Los resultados han sido los siguientes:

- El criterio que más se cumple es el de *fuentes posteriores al 2010*, con 76 fuentes.
- El criterio que menos cumplen es el criterio de *publicaciones con fuentes constatadas*, con 52 fuentes.

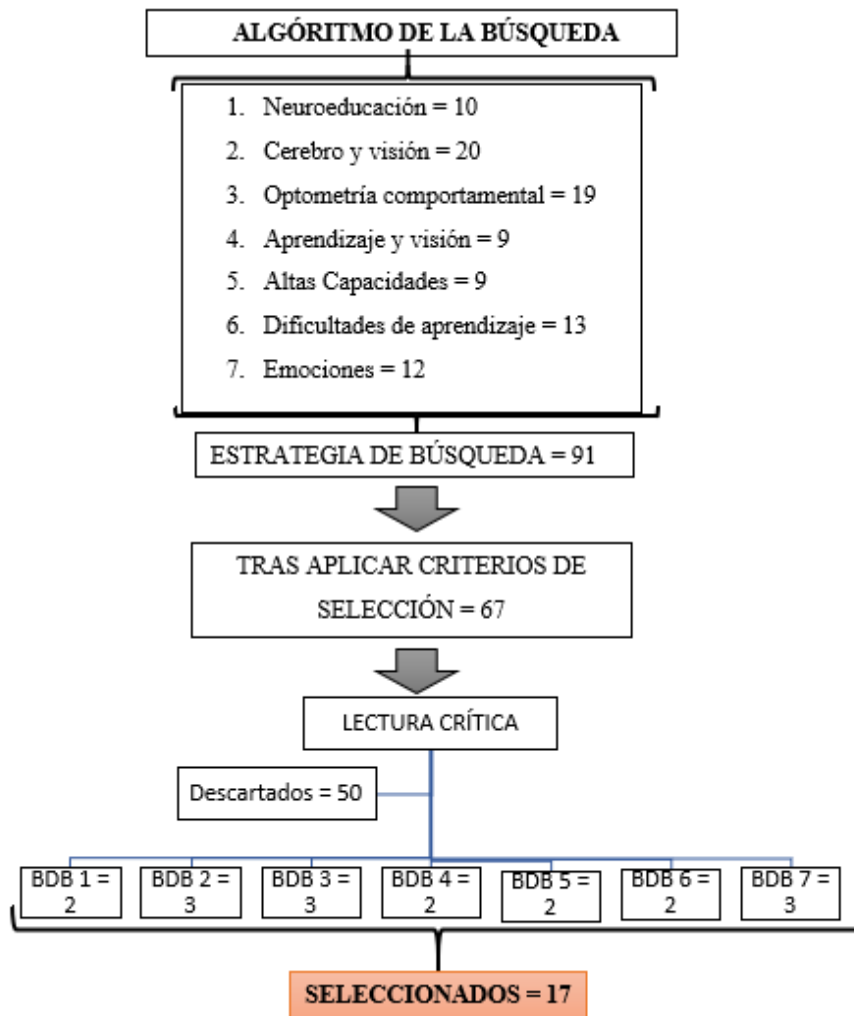
En la entrevista realizada a Aurora Matarí y Julián De la Vega en 2020, se extraen conclusiones respecto a los beneficios de desarrollar y potenciar la visión para conseguir un aprendizaje adecuado y alumnos con mayor estabilidad emocional, en definitiva, más felices. Estos profesionales aplican técnicas de base neurológica para aprender a ver, es decir, siguen las mismas técnicas que *behavioral optometry*: exámenes visuales, 21 puntos OEP, Keystone Visual, estereoscopios que les permiten ver cómo se trabaja con los dos ojos a la vez, exploración salud ocular para observar que ambos ojos estén sanos, etc. Utilizan lentes, filtros, prismas para cambiar el gradiente de energía radiante (luz) en energía consciente (visión) Dependiendo de la experiencia del profesional al realizar una terapia visual se promueve una relación vinculatoria, por lo que es importante saber desde qué lugar se establece una relación con el cliente y los padres, si son menores de edad, ya que de ello dependerá mucho el buen trabajo en las sesiones de terapia y su eficacia en la actuación.

2.2 Temas principales de la bibliografía utilizada

Tras la revisión sistemática, se han seleccionado 17 fuentes principales. En el diagrama de flujo se puede ver reflejado el proceso hasta la selección de las principales fuentes:

Figura 1.

Representación del proceso de selección y filtro de la recogida de la información a través de un diagrama de flujo. Elaboración propia.



- En neuroeducación hay 2 fuentes donde se han sacado gran parte de la información relevante.
- En el tema del cerebro y la visión aparecen 3 fuentes como las principales utilizadas.
- En optometría comportamental hay 3 fuentes relevantes.
- En el tema del aprendizaje y la visión aparecen 2 fuentes importantes.
- En el tema de altas capacidades hay 2 fuentes relevantes.

- En dificultades de aprendizaje aparecen 2 fuentes principales.
- En el tema de las emociones, finalmente, se ha hecho uso de 3 fuentes destacadas.

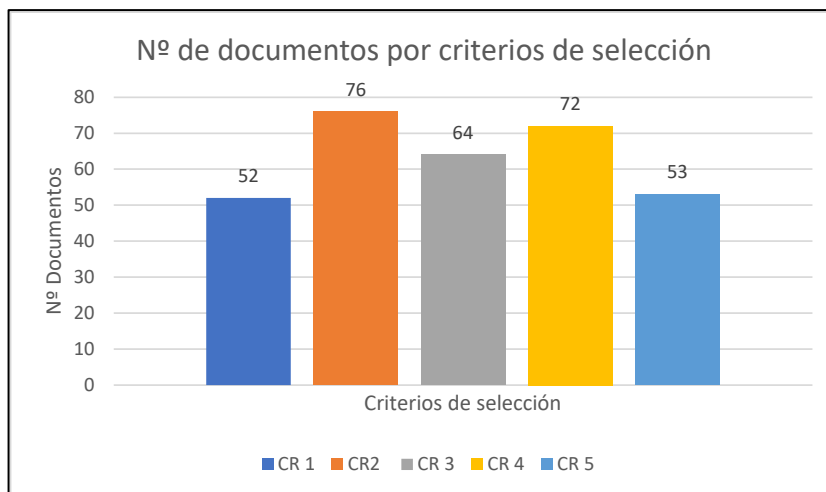
3. RESULTADOS

En relación con la variable 1: temáticas de investigación, 91 fuentes han sido utilizadas para el estudio, y los resultados finales han sido los siguientes:

- Según el número de documentos por criterios de selección. Tras aplicar un gráfico donde se ha reflejado el número de fuentes que cumplen cada criterio de selección, los resultados más relevantes son que:
 - El criterio que más se cumple en los documentos es el CR2, fuentes posteriores al 2010, con 76 fuentes, y en porcentajes equivale al 83,5%.
 - El criterio que menos cumplen los documentos es el criterio CR1, hace referencia a páginas con fuentes constatadas, 52 fuentes, que en porcentajes tiene un valor del 57,1%.

Figura 2.

Gráfico que representa el número de fuentes que cumplen cada criterio en la recogida de información. Elaboración propia.

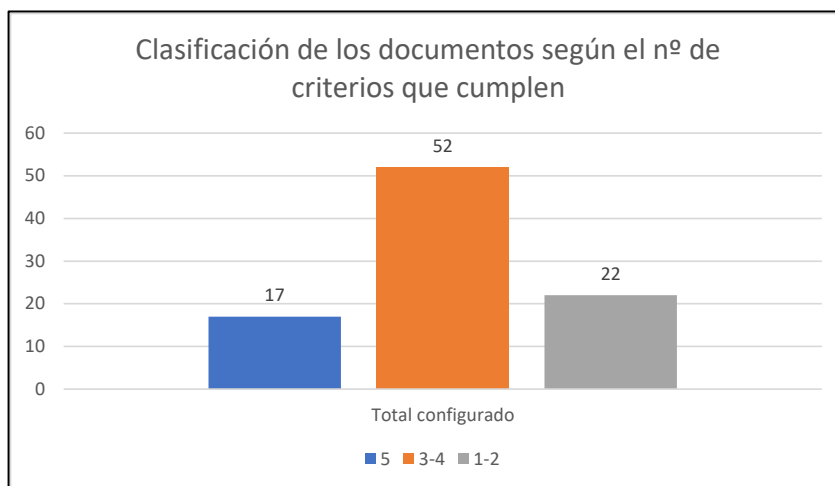


- Clasificación de los documentos según los criterios de calidad de las fuentes. Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo del número de criterios que se cumplen mediante una clasificación de los documentos del estudio realizado. Esos resultados son los siguientes:

- Hay 17 fuentes que cumplen los 5 criterios expuestos anteriormente. Estas fuentes son las que, tras aplicar una lectura crítica, se han utilizado principalmente como las fuentes más importantes.
- Hay 52 fuentes que cumplen entre 3 y 4 criterios quedando, así como lo más común. Estas fuentes son las que pasaron la primera fase de descarte de documentos.
- Hay 22 fuentes que solo cumplen entre 1 y 2 criterios. Estas fuentes son aquellas que tras aplicar la primera selección de fuentes fueron descartadas como documentos importantes para el estudio.

Figura 3.

Gráfico que representa el número de fuentes que cumplen el total configurado acorde con los 5 criterios seleccionados. Elaboración propia.



4. DISCUSIÓN

Después de hacer un análisis de las fuentes principales sobre el estudio realizado, la visión es un elemento imprescindible para un buen aprendizaje. Si la visión falla o no es potenciada a diario, los alumnos pueden llegar a desarrollar dificultades, tales como: no seguir las clases por falta de atención, dificultad para leer y dificultades al escribir por no trabajar los ojos a la par o no tener una visión adecuada, falta de memoria visual, mala coordinación motora para la lecto-escritura o movilidad, etc. Cualquier anomalía postural en pies, cadera o cuello se manifestará en el rendimiento visual, ya que los ojos, al querer trabajar juntos, tienen que trabajar horizontalmente. Ese desajuste, en algún lado del cuerpo, producirá descompensación en cabeza inclinándola o girándola.

En el análisis de la bibliografía, en cuanto a contenido, se evidencia el vínculo entre la visión y el aprendizaje (Gardner, 1983). Las fuentes consultadas coinciden en que las causas de los problemas de aprendizaje en los alumnos, en ocasiones, no tienen relación con ninguna enfermedad o discapacidad, simplemente está relacionado con posibles dificultades visuales que impiden desarrollar su potencial, afectando a su aprendizaje y provocando un rendimiento académico más bajo. La expresión de Quaid (2019): “aprender a ver y ver para aprender” resume el vínculo de la visión y el aprendizaje y cuán importante es que se comprenda en la docencia.

En la línea de Sona (2015) y los autores Kaplan (2018) y Skeffington (2015), también inciden en la importancia del entrenamiento visual diario en el aula, ya que permitiría un cambio visual en cada alumno, afectando positivamente en la lectura y escritura, en el equilibrio, uso de ambos ojos a la par y, la postura corporal.

Por otro lado, Mora (2013) afirma que es importante conocer el funcionamiento del cerebro a la hora de diseñar las estrategias para la enseñanza en el aula. El autor equipara el acto de enseñar sin conocer el funcionamiento del cerebro, con el proceso de diseñar un guante sin que se haya visto una mano antes. Con metáfora quiere incidir en que cada vez hay más conciencia del importante papel que juega la neurociencia en el proceso de enseñanza, siendo una ciencia que permite conocer las áreas cerebrales que se activan en la adquisición del aprendizaje, entre ellos, la visión. Se habla ya de la necesidad de llevar los conocimientos de la neurociencia a las aulas para mejorar el modo en que se enseña, y comprender el cómo se aprende.

Con estas afirmaciones, la importancia del entrenamiento visual va contando con más investigaciones y apoyos, basados en las demostraciones y confirmación de diversos investigadores que han sido capaces de reconocer que las técnicas de optometría comportamental son un método eficaz en la escuela para potenciar el aprendizaje y evitar problemas visuales o, por lo contrario, potenciar su visión. No solo se trabaja la vista, sino que además se trabaja el cerebro, ya que la visión forma parte de la neurociencia y engloba diferentes partes.

Un estudio realizado por Codina (2007) en diferentes centros de Barcelona a lo largo del año 2017, demostró que el entrenamiento visual puede llegar a reducir problemas visuales hasta mejorar su aprendizaje en la escuela, y a mejorar la fluidez de la lectura. Campo (2007) sostiene que el entrenamiento visual se basa en la realización de una serie de baterías de ejercicios protocolizados que necesariamente deben cumplir ciertas características, según las características de cada alumno, y se deberá trabajar de una

manera o de otra, teniendo también en cuenta cuáles son sus dificultades para programar una serie de ejercicios específicos.

5. CONCLUSIONES

Tras mencionar los estudios de Gardner (1983) del vínculo entre la visión y el aprendizaje, algunos alumnos presentan problemas de aprendizaje que, en ocasiones, no tienen relación con ninguna enfermedad o discapacidad, sino que está relacionado con posibles dificultades visuales que impiden desarrollar el potencial de los alumnos. Por lo que es realmente necesario que se haga un cambio de mirada, y observemos de una manera distinta el origen de los problemas de aprendizaje que surjan en ciertos alumnos.

Para poder tener un aprendizaje óptimo, el uso de ambos ojos es importante. Es importante conseguir que ambos ojos trabajen de forma eficaz a la vez, para poder captar todo aquello que rodea al alumno y tener un procesamiento de la información eficiente. La visión es, junto con el oído, el sentido más importante que tienen los seres humanos para aprender y sobrevivir, sin ella no perciben el mundo tal y como es, tan solo captan una parte de ella. También hay que destacar que una buena visión no es solo que el alumno o alumna vea nítido o no, o que vea mal de cerca o de lejos; para realizar un buen proceso de la información del entorno la visión interviene en la lectura, la atención, la psicomotricidad fina y gruesa, etc.

La finalidad del entrenamiento visual de forma genérica es corregir, mejorar y potenciar los problemas de visión que pueda tener una persona, y tratar esos problemas de visión que unas gafas no pueden corregir. También se dice que los ejercicios visuales ayudan a educar la visión en las etapas más importantes de los niños, porque es más fácil de moldear su visión, siempre y cuando estén dispuestos a querer mejorarla. Los ojos les ayudan a captar todo lo que les rodea desde que nacen, por lo que realizar los ejercicios visuales diariamente es beneficioso para ellos, y para su aprendizaje en la escuela (Torrades, 2008). Los ejercicios que se realizan en las sesiones de entrenamiento visual deben durar entre 15 y 20 minutos, supervisado por un experto en la materia o una persona adulta que haya sido formada para poder llevar a cabo estos ejercicios. Es necesario ir realizando anotaciones y hacer evaluaciones a cada alumno para poder ir observando sus evoluciones y mejoras o, por lo contrario, si no mejora cambiar de ejercicios (Pinero, 2015). La visión es la principal percepción, junto con el oído, ya que los ojos son la prolongación del cerebro. Por lo que, al contrastar diferentes teorías sobre el aprendizaje

y la visión, si existe un claro vínculo entre ambos que demuestran que si la visión se trabaja desde jóvenes el proceso de aprendizaje puede ser más rápido y mejor.

Respecto al desarrollo de la investigación llevada a cabo, se ha podido comprobar que la información en el campo de la visión y el aprendizaje en el aula es escaso, generando un campo por explorar y en el que profundizar. También ha habido dificultades para demostrar la importancia de la visión en alumnos con altas capacidades, porque no se hacen muchos estudios de la visión con ningún grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, se suelen hacer los estudios usando las variables de las edades o de un número reducido de estudiantes.

Para finalizar, cabe reflexionar sobre esta nueva forma de enfocar el aprendizaje de los alumnos, lo que puede ayudarnos a obtener grandes beneficios, no solo para ellos sino, también para los docentes: cambiar y mejorar su visión en el aprendizaje, eliminar posibles dificultades de visión, mejora en la lectura y escritura, control y salud emocional y, sobre todo, aprender a ver y percibir lo que les rodea de una manera distinta (Alcalá, 1980).

En una época en la que la visión se ve profundamente dañada por los dispositivos electrónicos, no solo se debe tomar conciencia de los beneficios que estas técnicas aportan al aprendizaje, si no también, a la salud visual de nuestros ojos.

REFERENCIAS

- ABC Educación (2019). *La neuroeducación mejora el aprendizaje de los niños*. Artículo del periódico ABC, España.
- Alcalá, J. (1980). *Vision research. Report of the cataract panel*. US Department of Health and Human Services.
- Blakemore, C. y Frith, U. (2011). *The learning brain. Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel.
- Dale, E. (1946). La pirámide de aprendizaje. <https://www.innovandoeducacion.es/el-cono-de-la-experiencia-de-dale/>
- De la Vega, J. y Matarí, A. (2004). *Aprender a ver, Desarrollo visual sistémico*. Recuperado de <https://www.aprenderaver.com/Pagina-de-inicio/>.
- Kaplan, M. (2018). *Centro de gestión visual*. <http://www.thecenterforvisualmanagement.com/dr-kaplan.html>.
- Marín, J. (2012). *Investigar en educación y pedagogía*. Magisterio editorial, Docta.

- Mora, F. (2013). *El maestro es la corona de un país*. Documental BBVA. <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/que-es-la-neuroeducacion-francisco-mora/>
- Moral, F. (2017). *Neurociencia aplicada a la educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/neurociencia-educativa/formacion/jornadas-congresos/2017/i-congreso-nacional/materiales/que-es-neuroeducacion.html>
- Pinero, D. (2015). *Terapia visual y Tics: diseño de programas específicos*. Conferencia en Valencia. https://www.researchgate.net/publication/275211199_Terapia_visual_y_TICs_diseño_de_programas_especificos
- Quaid, P. (2018). *Disfunción de la visión binocular: por qué 20/20 no es suficientemente bueno*. <http://envisionmagazine.ca/binocular-vision-dysfunction-why-2020-is-not-good-enough/>.
- Schwartz, N. y Clore, G. (1996). Feelings and phenomenal experiences. En E. T. Higgins y A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 433–465). Guilford Press.
- Skeffington, M. (2015). *La teoría de los 4 círculos*. <https://yolandachover.wordpress.com/2015/04/13/vision-y-circulos-del-dr-skeffington/>.
- Torrades, S. (2008). *Sistema Visual: la percepción del mundo que nos rodea*. Dialnet.
- Vidal, J. (2015). *Manual de terapia visual*. Saera.

CAPÍTULO 119

FORMACIÓN DOCENTE EN SOSTENIBILIDAD, INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR VERTEBRADO EN EL HUERTO Y EL PAISAJE

Amparo Hurtado Soler y Ana María Botella Nicolás

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo se enfrenta a un reto fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y crear unas condiciones de equidad y oportunidad que permitan que todas las personas puedan desplegar todas sus potencialidades y tener una vida digna (UNESCO, 2014). Para conseguirlo se necesita una educación de calidad a todos los niveles y en todos los contextos sociales con un enfoque constructivo orientado hacia una nueva visión de la enseñanza que favorezca el desarrollo y formación de una ciudadanía comprometida, libre y crítica capaz de lograr un mundo sostenible. El desarrollo sostenible se estructura en los 17 objetivos de aplicación universal de la Agenda 2030, siendo el 4 objetivo el que se centra en el desarrollo y logro de una educación de calidad basada en el respeto y fomento de los Derechos Humanos (Lederach, 2000). Esta idea representa la unión entre conocimientos, valores y capacidades y aboga por una educación que habilita a la acción, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias individuales y colectivas a partir de la reflexión intelectual razonada y de la cooperación ciudadana. La investigación en la mejora y calidad de la práctica docente pretende crear espacios de aprendizaje que contribuyan al desarrollo competencial de la ciudadanía ofreciendo un marco conceptual pertinente y eficaz para integrar estos valores y favorecer cambios personales que apunten a la construcción de una sociedad más justa (Hurtado et al., 2019).

Si la educación es un derecho fundamental y el progreso de los países se basa en la cualificación y la formación de sus ciudadanos, los desafíos sobre la erradicación de la pobreza, la lucha contra el cambio climático y el logro del desarrollo sostenible deberían vertebrarse con el liderazgo y la inversión en la educación de las personas y la educación para la ciudadanía. Entonces, ¿qué papel debe jugar la Educación Superior en la

formación para la ciudadanía? y ¿cómo podemos fomentar el aprendizaje por y para el mundo desde las aulas? El verdadero reto de la universidad del siglo XXI es mantener sus rasgos de identidad originarios, como la libertad de cátedra o la autonomía institucional, pero desde la autocrítica y la continua reflexión sobre la actividad científica que busque orientar la actividad académica hacia la calidad humanística, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias de los diferentes ámbitos profesionales, con el objetivo de que sus egresados sepan responder, como personas en general, y como profesionales en cada área específica, a las necesidades sociales de la actualidad. Este cambio educativo supone actuar sobre tres dimensiones: la pedagogía y los entornos de aprendizaje, los resultados y el desarrollo de las competencias cívico-sociales y la habilitación de las personas para que participen y asuman papeles activos en la sociedad (UNESCO, 2014; Hurtado y Botella, 2020).

El código de conducta de las universidades en materia de cooperación promovido por la CRUE (CEURI-CRUE, 2005) destaca en su artículo 7 que la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos son objetivos esenciales de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, sin embargo este desarrollo solo se logrará mediante el cambio en la forma de pensar y actuar. Desde la Educación Superior debemos plantearnos si estamos preparados para los cambios en la enseñanza y si la Universidad es el motor de este cambio. Tal vez sea posible que la Educación Superior tome este papel y lidere los cambios que la sociedad exige, pero para ello antes es preciso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se promueva el desarrollo de estrategias educativas activas, centradas en el estudiante y en su preparación a través de contextos reales que aborden desafíos globales de forma constructiva y creativa. Este compromiso debe entenderse como un conjunto de actividades integradas en el currículo y apoyadas a nivel institucional con medios técnicos, humanos y financieros (Hurtado y Botella, 2020). El enfoque centrado en el alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje requiere de una nueva estrategia de evaluación educativa vista como una evaluación personalizada del alumno y sus capacidades. Además la evaluación debe mejorarse orientándose hacia un proceso formativo con un alumnado activo y responsable en sus aprendizajes (Bowden y Marton, 2012) y un profesorado con un papel interactivo y secuencial (Bembenutty, 2009).

1.1. La innovación educativa, el motor de cambio en educación

Cañal de León (2002) describe la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias que provocan cambios en las prácticas educativas. Es por tanto un proceso de largo recorrido que se detiene a contemplar la vida en las aulas, los centros y la cultura profesional del profesorado. Entonces ¿Cómo abordar la innovación para que sea el motor de cambio en la Educación Superior? Educar para innovar, innovar para educar, esta es la respuesta. Según Martín-Gordillo y Castro-Martínez (2014) entre innovación y educación hay un vínculo muy estrecho y este proceso implica la transmisión de saberes de las sociedades, pero también la preparación para el futuro en el que las competencias adquiridas permitan afrontar los problemas que se planteen.

Desde esta perspectiva, la innovación y el conjunto de sus estrategias deben enfocarse hacia la conexión del ámbito académico con el social creando espacios de reflexión para promover las metodologías de aprendizaje que ofrezcan la oportunidad de participar activamente con la sociedad.

Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades que se centran en la desconexión curricular existente entre la sociedad y los estudios de grado y postgrado y en la complejidad de la organización y coordinación de las actividades entre los agentes de cooperación, la ciudadanía y la universidad (reuniones, calendario académico...). Estas barreras pueden ser superadas implementando las acciones en el aula como parte integrada en las materias y utilizando las TICs como medio de comunicación colaborativo y facilitador. Existen algunos programas de voluntariado y de cooperación en las universidades que promueven esta conexión entre el ámbito académico y la sociedad. Sin embargo, no es suficiente, es necesario romper el academicismo y la compartimentalización del currículum para incorporar en la vida académica prácticas docentes innovadoras a través de proyectos coordinados y redes de cooperación entre los agentes sociales y educativos y que estos sean articulados mediante la implementación de metodologías activas basadas en el servicio y la transferencia del conocimiento y de este modo vincular la formación académica con la experiencia de la vida real.

Según Escamilla (2008) el enfoque competencial se sustenta en cuatro bases: sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica que nos muestran porqué debemos trabajar las competencias, qué las identifica y cómo desarrollarlas a través de proyectos. Si tomamos la definición de competencia de Lasnier (2000) una competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que

tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación). En este contexto la labor del profesorado universitario es la de facilitar un entorno adecuado de aprendizaje en el que el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades desde la acción y la participación favoreciendo su autonomía que le permita alcanzar las competencias profesionales que le garantice un desarrollo personal, social y laboral en sintonía con la sociedad y sus cambios.

1.2. La red de innovación educativa L'Hort-Ieducarts 3.0

La red de innovación educativa *L'Hort-Ieducarts 3.0* (UV- SFPIE_PID19_1098253) nace de la unión de dos proyectos de renovación de metodologías docentes *Ieducarts* y *L'Hort 2.0*. Ambos proyectos iniciaron su andadura en 2012 como iniciativa de cambio e innovación partiendo de la consideración de que el paisaje y en concreto, la Huerta de Valencia, es un excelente recurso que permite aproximar al alumnado a su entorno natural diseñando experiencias dirigidas a la comprensión de las relaciones y dependencias con el medio fomentando actitudes de compromiso socioambiental (Botella et al., 2017). Esta red se enmarca en el ámbito de las “humanidades medioambientales” trabajando en tres niveles de intervención que se retroalimentan: la formación superior, la formación de niños y jóvenes (desde infantil hasta bachillerato/ciclos) y la formación ciudadana. De este modo se diseñan estrategias y herramientas educativas que conectan el ámbito académico con el ámbito social favoreciendo la transferencia del conocimiento para abordar situaciones y problemas de la vida cotidiana y conseguir el desarrollo de una ciudadanía comprometida con una sólida formación y proactiva.

En el ámbito universitario facilita el aprendizaje cooperativo y la adquisición de habilidades sociales de integración, igualdad y solidaridad siendo un excelente recurso didáctico para las áreas de las Ciencias Experimentales y Sociales y las áreas de Lingüística y Expresión Plástica y Musical. En este marco se trabaja mediante un enfoque transversal y multidisciplinar para desarrollar las competencias en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística incrementando la autonomía e iniciativa personal y la atención a la diversidad del alumnado (Botella y Hurtado, 2017).

El objetivo final de la red *L'Hort-Ieducarts 3.0* es enlazar la formación universitaria con la sociedad a través de la mejora de la calidad docente de forma que la transferencia del conocimiento y la profesionalización de los jóvenes universitarios se nutra de

experiencias reales que permitan dar respuesta a las necesidades educativas presentes y futuras de la sociedad.

Esta red se basa en tres aspectos fundamentales:

a) La indagación y la actividad investigadora en la que el alumno plantea dudas, formula hipótesis y diseña experimentos aplicando sus conocimientos en el entorno para facilitar la comprensión del mismo y la reflexión sobre su importancia y problemática.

b) El trabajo colaborativo y autónomo mediante la organización de su propio trabajo y del grupo potenciando el intercambio de información y el compromiso con el resto de compañeros y compañeras en el cumplimiento de las tareas.

c) La globalidad del conocimiento estableciendo conectores y flujos en los que todo está relacionado formando un único cuerpo disciplinar.

La utilización del medio natural como recurso educativo y contexto de aprendizaje no es algo nuevo. El contacto con la naturaleza es vital para los seres humanos y, especialmente, entre los más pequeños ya que son muchos los beneficios que nos proporciona. El valor del huerto como recurso didáctico depende de la habilidad con que se maneje y utilice en el proceso de enseñanza aprendizaje: para comprender relaciones de causa y efecto; practicar y aplicar lo que se aprende; utilizarlo como laboratorio en las diferentes asignaturas; aprovechar los recursos del entorno; y simultáneamente preparar a los niños y niñas para la vida.

El trabajo en el huerto escolar facilita el desarrollo de una práctica educativa que implica principalmente la conjunción de tres dimensiones (Hurtado et al., 2020):

- A. *Educar en el medio*: investigando y trabajando directamente en el medio, relacionando los problemas que afectan a ese entorno cercano con problemáticas más globales.
- B. *Educar sobre el medio*: El huerto es un sistema ecológico, que como tal habrá de ser investigado en su conjunto, teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, las interacciones que se dan entre ellos, los cambios que sufre, su organización, y las interdependencias que tiene con respecto a otros sistemas.
- C. *Educar a favor del medio*: impulsando una serie de valores y actitudes necesarios para un cambio hacia comportamientos más respetuosos con el medio ambiente.

Así, el desarrollo competencial a través del huerto escolar rompe con la parcelación y el academicismo estimulando un aprendizaje constructivo, creativo y de producción de conocimientos, facilitando el desarrollo integral educativo. De este modo, el profesorado

brinda al alumnado la oportunidad de relacionar la teoría y la práctica, de realizar aprendizajes procedimentales y de reconstruir sus aprendizajes previos y marcos referenciales a partir de la reflexión.

2. MÉTODO

La red de innovación está integrada por 22 profesores de ocho universidades lideradas por la Universitat de València más un centro adscrito y dos centros escolares: Universitat de València, Universitat Jaume I, Universidad del País Vasco, Universidad de Gran Canaria, Universidad de Cádiz, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad de Zaragoza y Florida Universitaria, colegio “El patronato”, IES Blasco Ibáñez. Este proyecto se implementa en 9 grados (33 asignaturas) y 5 másteres (8 asignaturas) con un alcance anual de 700-900 alumnos (15-35 alumnos por grupo).

El proyecto se centra en varios ejes temáticos:

- La innovación metodológica: se persigue el análisis y la realización de buenas prácticas junto a nuevas estrategias metodológicas, para trabajar de forma interdisciplinar y transversal contenidos curriculares de los grados de educación superior.
- La contextualización territorial como base para el desarrollo de experiencias educativas en contextos formales e informales con el objetivo de trasladar fuera del aula los contenidos curriculares para abordar situaciones reales dando respuestas comprometidas en el ámbito social, natural y cultural.
- La educación para la salud, abordando todos los aspectos relacionados con el bienestar de las personas y proponiendo acciones que fomenten los buenos hábitos en salud desde la perspectiva individual y colectiva (educación física, alimentación, salud emocional...).
- La educación ambiental desde la perspectiva de la sostenibilidad y del estudio del paisaje agroecológico y natural que favorezca la comprensión de los efectos de la actividad humana sobre el medio para generar actitudes proambientales.
- La educación artística a partir de la percepción sensorial como base para la creación y recreación visual y auditiva del paisaje y el desarrollo de la creatividad.

- La implementación de materiales didácticos con apoyo tecnológico fortaleciendo los aspectos colaborativos y/o interactivos (redes sociales, repositorios compartidos, actividades y juegos online...).

Las bases y estrategias metodológicas de las que se nutre el proyecto son:

- Aprendizaje cooperativo basado en el servicio a la comunidad (APS)
- Aprendizaje basado en problemas y basado en proyectos (ABP)
- Pensamiento lateral y creativo que fomente la diversidad y la comprensión holística del conocimiento
- Apreciación indagativa para el fortalecimiento de la relación alumnado-profesorado y el papel del profesor/a tutor/a

La innovación se desarrolla en cuatro fases:

- Fase 1: diseño y elaboración de los diferentes materiales aplicables al aula haciendo uso de la tecnología. Durante el desarrollo de los proyectos y de la red se han elaborado materiales educativos seleccionando los de mayor aplicabilidad y adecuación en las clases. Estos materiales se han revisado y evaluado verificando su utilidad en el aula y su eficacia en proceso de aprendizaje del alumnado.
- Fase 2: intervención y aplicación didáctica de los materiales en las diferentes materias proponiendo como tema principal la percepción del paisaje y del territorio. Para ello, se promovió la participación del alumnado en diversas actividades y proyectos del equipo (salidas e itinerarios, seminarios, talleres, elaboración de materiales educativos...).
- Fase 3: preparación de unas jornadas de innovación educativas dirigidas a los estudiantes donde se hicieron públicos los resultados y conclusiones de los proyectos.
- Fase 4: evaluación y reflexión sobre el desarrollo del proyecto y propuestas de mejora. Para asegurar una correcta implementación de la innovación, se realizaron reuniones del equipo de forma periódica para poner en común las dificultades y experiencias durante el proceso de elaboración y la utilización de los materiales en el aula.

La red L'Hort-Ieducarts 3.0 cuenta con una red de recursos TIC con los que el alumno puede interactuar: *Blogger, Flickr, Instagram, Facebook, Youtube, Twitter, Moodle, mmedia.uv*. Estos recursos están disponibles para todas las asignaturas impartidas por los

docentes participantes. A través de las redes sociales y los espacios cooperativos se han compartido y difundido experiencias y trabajos llevados a cabo por los estudiantes.

3. RESULTADOS

Durante el periodo 2012-2020 se han implementado una serie de actividades que se agrupan en 12 acciones:

1. Desarrollo de una unidad didáctica sobre conocimiento de suelos y su importancia ambiental. Se cuenta con huertos experimentales en 4 universidades participantes.
2. El huerto como laboratorio vivo, itinerarios por el huerto ecológico (QR y RA, wiki) y simulaciones 3D.
3. Prácticas de laboratorio de minerales y rocas, análisis de suelos, aguas y alimentos, plantas medicinales y aromáticas, insectos, semillas.
4. Gamificación con juegos de cartas y diseño de juegos de mesa con énfasis en temas relacionados con la alimentación y la salud humana y ambiental.
5. Juego de rol en el Huerto, el alumnado ha diseñado actividades para trabajar en el huerto y mediante un juego de rol y la participación de alumnado de primaria.
6. Creación de escenarios ambientales: Simulación de escenarios con grabaciones 360° que se editarán en la plataforma virtual tourcreator.com
7. Laboratorio TIC: mediante Arduino y *Scrach* se han creado dispositivos con sensores para la medición de parámetros ambientales, Apps móviles y dispositivos para fotografía y vídeos 360°, utilización de Dron para vistas a vuelo de pájaro. *Makey-makey* para sonorizar elementos del huerto (canciones populares y literatura).
8. Itinerarios con cuaderno de actividades: patrimonio, cultura y memoria oral.
9. Seminarios y talleres: sostenibilidad en la Huerta, igualdad e integración, TIC
10. Encuentro entre docentes
11. Exposición trabajos alumnos
12. Exposición itinerante del proyecto

Las acciones 1-3 se centran en los aspectos de contenido más relevantes de las asignaturas de una forma interactiva al tratar la teoría desde una visión funcional, práctica y profesional en un entorno real (el huerto y la Huerta de Valencia). De este modo se

pueden trabajar aspectos como el muestreo de campo y laboratorio y la problemática ambiental (ciclo del agua, biodiversidad, salud). Las acciones 4-7 se centran en el diseño de propuestas educativas por parte del alumnado como preparación al ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias digitales. La acción 8 promueve la reflexión y la adquisición de actitudes responsables y cívicas. La acción 9 está dirigida a potenciar la conexión con el mundo profesional y la orientación hacia nuevos campos laborales, especialización y diversificación profesional. Además, en los seminarios se debate sobre la evolución del trabajo y de la sociedad a través del intercambio generacional y la memoria oral. Finalmente con las acciones 10-12 se difunde el proyecto y se potencian las destrezas y competencias de comunicación y el establecimiento de grupos de trabajo cooperativos. A lo largo de todas las acciones se trabajan los ODS.

En cuanto a la aportación del proyecto a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje destacamos:

1. Metodología de trabajo: implicaciones sociales, cívicas y reflexivas. Establecimiento de redes cooperativas y conexión con la realidad. Transferencia del conocimiento como base para la formación y la orientación profesional. Incremento de la autonomía, compromiso social y ambiental
2. Actividades y aprendizaje autónomo, experimental y globalizado
3. La formación en competencias. En concreto destaca el desarrollo de la competencia digital, además se promueven otras competencias transversales como la actitud crítica, seguridad en el uso de las TIC y predisposición al aprendizaje durante toda la vida.

4. DISCUSIÓN

El proyecto de innovación presentado implica tanto el uso de habilidades cognitivas, como afectivas y de relaciones, así, se contribuye a que alumnado y profesorado desarrollen capacidades de aprendizaje que estén fundamentadas sobre estructuras de conocimiento sólidas, y ofrece un amplio abanico de aptitudes que incluyen, entre otras muchas, la capacidad para el esfuerzo y la superación personal, la obligación de interpretar y adaptar información, trabajar en equipo, potenciar la iniciativa personal, resolver situaciones inesperadas, convivir en grupo y resolver los conflictos de manera adecuada.

Mediante la creación de entornos de aprendizaje experimentales el huerto se convierte en un laboratorio vivo donde abordar problemas reales y de esta forma facilitar la construcción y la transferencia del conocimiento posibilitando la integración curricular de las actividades fuera del aula. Destacan aspectos como: el autoaprendizaje; el uso de las TICs (Apps, QR, realidad virtual y realidad aumentada) como herramienta interactiva; el incremento de habilidades personales e interpersonales como parte del proceso de profesionalización y orientación laboral; el fomento de la creatividad mediante la contextualización de propuestas educativas en el huerto y la estimulación de actitudes colaborativas y comprometidas hacia los problemas sociales actuales. Estos resultados muestran que la innovación y el conjunto de sus estrategias deben enfocarse hacia la conexión del ámbito académico con el social creando espacios de reflexión para promover las metodologías de aprendizaje que ofrezcan la oportunidad de participar activamente con la sociedad (Puig y Morales, 2013). Por otra parte, se observa que el enfoque centrado en el alumno incrementa su interés y motivación facilitando el desarrollo personal y la comprensión de los procesos en un contexto real desde una visión holística del conocimiento. En este sentido, diferentes trabajos han mostrado la importancia y efectividad de que los futuros docentes vivan secuencias de enseñanza innovadoras durante su proceso de formación que les sirvan de modelo metodológico (COSCE, 2011; Martínez-Chico y López-Gay, 2010), secuencias coherentes en las que se integre el aprendizaje de contenidos, de estrategias de enseñanza y de las ideas de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La red de innovación educativa L'Hort-Ieducarts 3.0 es un modelo de cambio educativo orientado a la acción mediante el aprendizaje exploratorio y cuyos resultados favorecen el desarrollo de las competencias cívico-sociales y el pensamiento crítico desde un enfoque interdisciplinar (STEAM y ODS).

Se ha comprobado la necesidad de conectar el ámbito académico con el social y de crear espacios de reflexión que mejoren el aprendizaje socio-constructivo centrado en el alumno promoviendo una conciencia crítica y proactiva, y que la metodología de aprendizaje, sobre la que se asienta el proyecto, ofrece al alumnado/sociedad la oportunidad de participar de forma activa en la toma de decisiones siendo parte de la solución y del desarrollo social y mejora la calidad de la enseñanza. Este enfoque centrado

en el alumno ha permitido incrementar su desarrollo personal y facilitar la comprensión de los procesos en un contexto real con una visión holística del conocimiento.

Las dificultades para desarrollar un conocimiento globalizado y eficaz al servicio de la comunidad son debidas principalmente a la desconexión curricular existente entre la formación universitaria y la realidad social y a la complejidad de la organización. Estas dificultades de organización pueden superarse utilizando las tecnologías de comunicación (email, espacios compartidos de información, creación de subgrupos de trabajo...).

Queremos destacar que la educación de calidad (ODS 4) es la meta que persigue esta red de innovación y que a través del huerto se configura un hilo conductor que estimula el aprendizaje constructivo y eficaz evaluando con rigurosidad los logros académicos y profesionales del alumnado y del profesorado en una retroalimentación continuada sobre el proceso formativo. Las claves para el correcto desarrollo del proyecto están en las estrategias metodológicas utilizadas que estimulan la conexión entre la teoría y la práctica favoreciendo la creación de espacios de reflexión y aprendizaje experimental.

De esta forma el papel de la Educación Superior se configura como el motor del cambio y de la transformación social hacia la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción del conocimiento y la convivencia que se apoya en el respeto a la diversidad y la igualdad ofreciendo a todas las personas la oportunidad de adquirir las competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible. La Educación desde esta perspectiva permitirá alcanzar las metas establecidas en los 17 Objetivos de la Agenda 2030.

REFERENCIAS

- Bembenutty, H. (2009). Teaching effectiveness, course evaluation, and academic performance: The role of academic delay of gratification. *Journal of Advanced Academics*, 20, 326-355.
- Botella, A.M. y Hurtado, A. (2017). Innovación educativa y renovación de metodologías docentes: Ieducarts y L'Hort 2.0. *Revista Innovación Educativa*, 27, 205-217.
- Botella, A.M., Hurtado, A. y Cantó, J.R. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia, revista de comunicación*, 139, 19-31.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Narcea.

- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Akal.
- CEURI-CRUE. (2005). *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*.
- Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) (2011). *Informe ENCIENDE: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España*.
- Escamilla, A. 2008. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Hurtado, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella, A.M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic-musical expression: analysis of competence development in student teacher. *Front. Psychol.* 11:2163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>
- Hurtado, A., Talavera, M. y Roca, L. 2019. Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 79(19), 123-144.
- Hurtado, A. y Botella, A. M. (2020). La innovación educativa en el marco de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: la experiencia de la red L'Hort-Ieducarts 2.0. En L. Tienda, F. Arenas y J. Gracia (Coords.). *Retos de la educación ante la Agenda 2030. Los ODS entre el humanismo y la ecología* (pp. 171-184). Publicaciones Universitat de València.
- Lasnier, F. 2000. *Reüssir la formation par compétences*. Guérin.
- Lederach, J. P. 2000. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Catarata.
- Martínez-Chico, M. y López-Gay, R. (2010). La flotación de los objetos. Una oportunidad para pro-mover el cambio didáctico en futuros docentes. En Abril, A. M. y Quesada, A. (eds.). *XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 152–157).
- Martín-Gordillo, M. y Castro-Martínez, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. *Proceedings Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Argentina.
- Puig, M. y Morales. J.A. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 31-44.
- UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

CAPÍTULO 120

DISEÑO DE PACKAGING SUSTENTABLE, APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DEL ORIGAMI.

Andrea Llorens Vargas y Jimena Alarcón Castro

1. INTRODUCCIÓN

Para un mejor discernimiento, la esencia del concepto sostenible, gravita en la preservación del sistema que da soporte a la vida de nuestro planeta y al mismo tiempo satisface las necesidades humanas fundamentales (Kates et ál., 2001). Así pues, el crecimiento generalizado del interés, por la idea de la sostenibilidad o el desarrollo sostenible (Novo, 2009), ha traído consigo desafíos a la forma en que la evaluación de los impactos ha sido tradicionalmente concebida (Pope et ál., 2004). El actual concepto de sostenibilidad, es claramente la base para la conservación de la biodiversidad (Callicott y Mumford, 1997), el cual fue descrito por primera vez por la Comisión Brundtland en 1987, como el "desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades" (WCED 1987). Así pues, nos enfrentamos a los problemas de nuestras relaciones con el medio ambiente, y la forma en que nos apropiamos de los recursos (Cartea, 2006), explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes y consideramos los límites de los ecosistemas (Novo, 2006, p. 368). Aquellos problemas y desafíos que conforman actualmente la situación de emergencia planetaria (Vilches y Gil, 2003; Vilches y Gil, 2009), han impulsado variadas iniciativas en las agendas de la mayoría de las naciones y organismos internacionales (Castro et ál., 2009), para promover una sensibilización sobre la importancia de la sostenibilidad (ONU, 2012), hacia todo ámbito. Esto incluye la postura de las universidades, comprometidas con el aprendizaje de valores éticos-sociales medioambientales, integrando estos contenidos como parte fundamental de la formación superior (Larran y Andrades, 2015), para inspirar conductas, valores y acciones responsables (Álvarez y Vega, 2009; Eagly y Chaiken, 1993; Grob, 1995; Hopper y Nielsen, 1991) en los futuros profesionales y los prepare para la toma de decisiones conscientes y fundamentadas (Aikenhead, 1985; González, 2003). En los actuales planes

de estudio de las diversas disciplinas de pregrado, se han incorporado, asignaturas vinculadas con la ética, sustentabilidad y responsabilidad social, las que en su conjunto van entregando la interpretación, comprensión y las bases, para una generar conciencia ecológica en los estudiantes (Castro et ál., 2009; Fernández et ál., 2007), hacia la formación de un futuro profesional capacitado, comprometido y responsable de conductas proambientales con su entorno (Kaiser, Hübner y Bogner, 2005). Así como también, para promover la conciencia sustentable es importante que los programas de educación estén definidos con base en las prioridades, los rasgos propios y el patrimonio cultural local (Agnieszka, 2005; Corraliza y Martín, 2000), en torno a minimizar el deterioro ambiental. Redefiniendo los actuales escenarios educativos y desde un enfoque pedagógico apropiado, los estudiantes pueden aportar soluciones viables en su contexto más inmediato (Aragonés, 1997), permitiéndoles desarrollar una visión sistémica de la realidad y posibilidades de influir como futuros ciudadanos responsables (Kaiser et ál., 1999). Para generar conciencia desde las aulas, se propone un prototipo de práctica pedagógica, en la cual los estudiantes se enfrenten a problemas sustentables, cercanos a su vida diaria, sensibilizándose en torno a ellos (Álvarez y Vega, 2009), donde la ruralidad y la producción agrícola, es el rasgo más importante y la fuente de ingreso principal. Los agricultores ofrecen sus productos de una manera muy precaria, carentes de identidad y menos aún de un packaging atractivo que fortalezca el producto y le otorgue un valor agregado (Farquhar, 1989), además de único y original, se transforma en un elemento de tipificación, valoración y para el propio transporte del producto (Bassin, 1988). Por desconocimiento o falta de recursos los productores no incorporan el packaging para ofrecer y dar a conocer sus productos. Es así como se plantea a los alumnos de tercer año de la carrera de Diseño Gráfico, dar respuesta a una necesidad real, abordando el desafío del diseño y desarrollo de un packaging sustentable (Alvarado, 2017), para productos del sector rural.

Para desarrollar esta experiencia se ha utilizado como recurso metodológico procedente, la técnica del Origami (Ueno, 2003), a través de la cual se van descubriendo de una manera lúdica, intuitiva y exploratoria (Copete, 2019), las posibilidades que brinda el papel. Una práctica creativa para determinar las posibles configuraciones tridimensionales (Kanade, 1980), destinadas a la creación de un diseño apropiado a los requerimientos de contener, proteger y exhibir un producto conservando sus características particulares y la identidad cultural del entorno (Agnieszka, 2005).

Se ha advertido, desde sus orígenes hasta la actualidad, que la versatilidad del Origami ha surcado desde el mundo artístico al contexto matemático e ingenieril, donde cuya técnica ha sido favorable en múltiples aplicaciones en la industria, confirmando ser eficiente también, en el ámbito de la arquitectura, el diseño e incluso en el diseño de packaging (Debnath y Fei, 2013).

El arte o método del Origami, hace alusión a la ancestral práctica del plegado de papel (Hull, 2005), concerniente a la cultura japonesa, cuyo propósito es la creación de variadas y numerosas formas y figuras, utilizando como base hojas cuadradas o rectangulares de papeles de colores (Kasahara, 2004). La capacidad del arte del Origami, independiente de la cultura de la cual provenga (Song, 2016), es dar origen, a partir de planos 2D, a objetos y figuras 3D, utilizando para ello muchas aplicaciones de plegado (Debnath y Fei, 2013) y patrones de pliegues geométricos en un solo plano de papel e idealmente sin adhesivos, ni cortes con tijera al papel (Megahed, 2017). Las diferentes prácticas y aplicaciones desarrolladas, han ido encauzando al Origami desde un enfoque artístico, hacia una faceta más científica, lo que ha llevado a plantear que el Origami es una, interesante mezcla entre arte y ciencia (Lang, 2013), puesto que tanto la lógica como los fundamentos matemáticos son requeridos para resolver una plantilla con un mapeo de plegamiento y construcción de un prototipo de Origami, es decir, demanda un agudo conocimiento para una conversión geométrica del plano a una estructura tridimensional (Megahed, 2017).

Para los estudiantes, la tarea sucesiva de plegar y desplegar un plano de papel, los instruye en destrezas de construir y deconstruir percepciones que inciertamente los conducen a un proyecto tridimensional (Sze, 2005). Al mismo tiempo, aparecen virtudes inherentes al aprendizaje de descubrir nuevas maneras del plegado de papel (Kasahara, 2004), como son método, estructura, paciencia, constancia, silencio, sensibilidad artística y estética (Andreass, 2011) y reflexión, entre otros, implicando un esfuerzo intelectual significativo, que estimula más zonas del cerebro que el formato tradicional de enseñanza profesor-orador. La experiencia fundamentada en el ejercicio del Origami, situada en el aula de pregrado, viene a ser una instancia de conveniencia innovadora en el abordaje del diseño de packaging. Los estudiantes emprenden una inédita oportunidad en la ideación de productos con fin utilitario, mediante una nueva fuente de inspiración y colaboración para dar respuesta a requerimientos espaciales-funcionales basados en el plegado. Además de la lógica y las matemáticas (Lang, 2007), el procedimiento de construir a través del plegado, requiere considerar, además, una geometría más específica

(Matsubara y Celani, 2007). Es notable observar, como los estudiantes descubren las propiedades de rigidez que se pueden atribuir a las superficies planas al plegarlas, otorgando una mayor estructura a través del pliegue (Buri y Weinand, 2008). Desde una superficie plana, mediante el plegado, se pueden conseguir formas autosoportantes que dan origen a diversas conformaciones espaciales (Miura, 1989), para una infinidad de usos. Esto evidentemente puede ser aplicable al diseño de un packaging innovador y resistente (Büyükyılmaz, 2019), en ausencia de adhesivos para el conformado.

Junto a las metodologías, diversas orientaciones pueden participar en conjunto, en el proceso de diseño, así la tendencia hacia una enseñanza del diseño con orientación en el cuidado y respeto por el medio ambiente, se hace evidente, pues, además es importante señalar, que los diseñadores, arquitectos e ingenieros son más conscientes de incluir aspectos sostenibles en sus estrategias de diseño (Kloepffer, 2008).

Es así, que el diseño de packaging que deben realizar los estudiantes tiene como exigencia considerar la sostenibilidad en su desempeño, así como también la duración y la reutilización, de modo que conjuntamente, garantizar que los materiales puedan reciclarse de forma cerrada al final del ciclo de uso (Bocken et ál., 2016). Es indudable que los materiales participan con un rol importante a la hora de diseñar, siendo el material, con sus propiedades (Jacucci y Wagner, 2007), el que influye definitivamente en lo sustentable del producto y es el auténtico promotor de la innovación. Otra conducta actualmente desarrollada es la reutilización de envases, que considera el uso de diferentes tipos de material de embalaje: vidrio, cartones, plásticos, etc. (Langley et ál., 2011; Corral-Verdugo y Figueredo, 1999), Ésta puede ser estudiada como otra alternativa al reciclaje de materiales, debido a que el uso de los embalajes está aumentando y la producción anual de embalajes también está aumentando (Babader et ál., 2016). La causa sustancial de este problema es que tanto el sistema de reciclaje de residuos de envases y las tecnologías de reutilización de envases compuestos no están aún desarrolladas (Li et ál., 2005). Al incorporar nuevas herramientas estratégicas en la gestión del diseño, como el uso de materiales verdes como el papel con su alto nivel de contenido reciclable (Wu, 2015), se pueden obtener diseños de envases más sostenibles, que ayudan a no generar más residuos en nuestros entornos.

2. MÉTODO

Las estrategias y metodologías en la gestión del diseño del packaging, están orientadas hacia la responsabilidad social, de modo de crear una consciencia sustentable en los estudiantes, cuya propuesta de valor esté en la construcción basada en Origami. La problemática es abordada en la asignatura central de la carrera de diseño, que es de naturaleza práctico-creativa, con énfasis en la comunicación visual del producto. El desafío ha planteado realizar un diseño de packaging sustentable, que puede estar en la apropiada selección del material, en la proyección para el desuso o en la perspectiva de una más larga vida útil en la reutilización, así evitar que el packaging sea un residuo de manera inmediata. Como argumento metodológico se ha incorporado la idoneidad y versatilidad de la técnica del Origami, que posibilita una amplia gama y multiplicidad de formas por descubrir. A través de esta técnica, las posibilidades del papel son inagotables y los estudiantes pueden manifestar toda su sensibilidad e imaginación libremente en la búsqueda de una solución congruente a la problemática.

En la realización de este proyecto pedagógico, la metodología se ha dividido en cuatro etapas sucesivas, las cuales son expuestas a continuación:

2.1. Elección del producto para el cual se diseñará el packaging

Según se ha caracterizado el macro contexto territorial, en relación a sus recursos productivos, se ha determinado que el rasgo predominante es eminentemente agrícola y rural. Los estudiantes comienzan realizando un recorrido en el entorno, de manera de distinguir el tipo de producción más habitual existente, para luego realizar una clasificación, la que se puede ver en la Tabla 1, y posteriormente decidir su elección. Es así como se percibe un predominio de productos naturales, tanto de origen vegetal como animal y también algunas manufacturas en greda y cerámica, todo elaborado artesanalmente por los mismos agricultores. El objetivo es entonces, diseñar packagings para mercancías de pequeños productores rurales locales, de tipo agrícola, de modo de otorgar a través de un atractivo envase, una mejor presentación a sus productos y puedan tener un mejor desempeño en el mercado competitivo.

Tabla 1

Productos agrícolas del contexto rural

Procedencia	Productos

Origen vegetal	Mermeladas caseras	Legumbres
	Frutos secos	Merkén (ají ahumado)
	Vino orgánico	Artesanía en madera
Origen animal	Tejidos 100% lana	Artesanía en cuero
	oveja	Productos lácteos
	Miel pura de abejas	
Inorgánicos	Artesanía en greda	Artesanía en cerámica

Fuente: elaboración propia

2.2. Caracterización de los productos

En esta etapa, el alumno debe examinar cuidadosamente el producto elegido, explorando desde sus propiedades y cualidades formales, hasta determinar tamaño, formato, medidas, volumen, estado, es decir, si es líquido, o si es sólido, materialidad, si es frágil, etc. Es esencial precisar, en esta etapa, los atributos del producto que se va a proteger y contener en el packaging, de manera que el envase esté diseñado a la medida del producto escogido, además considerando el mejor recurso para potenciar y preservar sus singularidades.

2.3. Desarrollo del proceso.

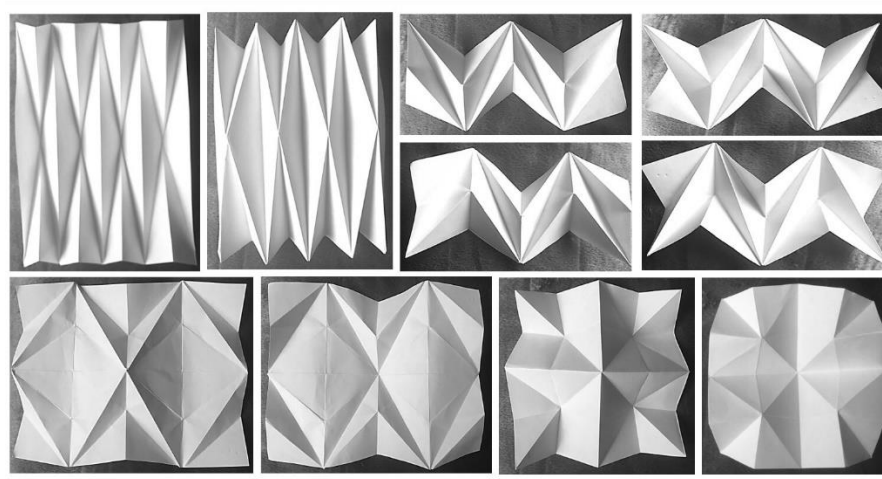
En esta etapa se inicia el proceso de diseño, esbozando las primeras ideas formales que den cumplimiento a las exigencias de uso y función del packaging, tomando en cuenta el aspecto emocional, que satisfaga los aspectos visuales sensoriales del usuario. La definición de la materialidad que dará forma al packaging, se entrelaza con la propuesta de reutilización o reciclabilidad del mismo. Para lo cual se plantean materiales hidrosolubles, compostables, reciclables y reutilizables, a la vez que se proponen ideas para un segundo uso y evitar descartarlo, transformándose en desecho inmediatamente. El objetivo es diseñar simultáneamente para ambos requerimientos, solución de packaging y generar consciencia en los estudiantes, hacia diseños pensados en el ciclo cerrado, evitando más contaminación, ya que los envases son calificados como desmedidos causantes de desechos en todas las comunidades.

2.4. Aplicación de técnica de origami.

Realizar una breve investigación acerca de la práctica del origami, origen, historia, finalidad de este arte, tipos de pliegues, teselaciones o patrones, simbología para las instrucciones, técnicas de diseño, splitting points, grafting, tilling, grillas, entre otros, les abre las posibilidades a los estudiantes, para abordar, más preparados, el proyecto del packaging. Desde ahí comienzan sus primeras propuestas de diseño, desarrollando elementales ejercicios de plegado, con diferentes tipos y grosores de papel, siguiendo las normas, prácticas y condiciones originales del origami, como es el uso de una sola lámina, en base a pliegues y sin uso de pegamentos. Durante el desarrollo de la experiencia, se ha determinado la necesidad del uso de cortes o troquelado de la plantilla para un uso eficiente del material y no requerir de adhesivos para asegurar el equilibrio de la forma. Una vez definida la forma, los estudiantes proceden a la aplicación del color, según el producto que hayan elegido y según la imagen que desean proyectar, al mismo tiempo se han incorporado diversos materiales como papeles más gruesos, cartón. La experimentación previa, se puede observar en la figura 1, como parte de la muestra exploratoria como prototipos de diseño congruente a un objetivo en particular.

Figura 1.

Modelos de experimentación como referente al trabajo con Origami



3. RESULTADOS

A través de la técnica del origami, los estudiantes han conseguido explorar una nueva herramienta para abordar el diseño, basada en su propia experimentación y autodescubrimiento de nuevas posibilidades de creación de formas tridimensionales. Para

la mayoría fue su primera aproximación al origami, varios lo desconocían, sin embargo, la comprobación final, fue una experiencia nueva y satisfactoria. Se inició como un juego, que requirió de algo más que la lógica para desarrollar la técnica, las matemáticas y la geometría fueron fundamentales para articular una figura en 3D. El packaging logrado a pesar de ser muy simple, fue eficaz en mejorar la expresión, la presentación y la exhibición del producto, que concuerda con la simpleza de lo rural. Para un manejo óptimo de la técnica, se experimenta con otros materiales, no solo el papel, otorgando a los estudiantes la adaptación del origami en productos útiles que logren atributos deseables. Ambos, el diseño y el material del packaging, cumplen con ambas expectativas, de protección y exhibición del producto, además ser sustentable con el entorno.

4. DISCUSIÓN

Cuando observar y cuestionar el proceso productivo del producto rural, sea un referente de manufactura, es más probable que el estudiante pueda generar un diseño de envase y empaque en simbiosis con el producto y el entorno en el cual está inserto. Si la cercana conexión entre Origami, matemáticas y geometría, fuera aplicada más rigurosamente evidentemente se facilitaría la comprensión de conceptos como, simetrías, ángulos, divisiones, estructura, aplicándolas a un nuevo contexto disciplinar. El Origami es una inestimable metodología pedagógica, el cual no debe considerarse como un pasatiempo, pues contiene prácticas inherentes más significativas utilizables en el proceso de aprendizaje, como la paciencia, armonización de las energías, el dominio mental, representación espacial, el ejercicio de la lógica, el control de la motricidad fina, entre otros, cuya técnica participa en la formación integral del estudiante.

5. CONCLUSIONES

Así como se ha difundido por el mundo, la ontología y la praxis del origami, ahora están en las aulas de los niños, como también en las de pregrado y en áreas como el diseño y la arquitectura, hasta la ingeniería y las matemáticas, descubriendo en todas ellas un vasto campo de aplicaciones y empirismos y una forma de aprendizaje alternativo al modelo tradicional.

Utilizar la metodología basada en origami, estimula la creatividad y el sentido de composición de las formas, agudiza la sensibilidad y el sentido estético, resultando una vivencia sugestiva para los estudiantes, que posibilita el aprender de manera lúdica y desafiante con esta, aún inexplorada práctica.

La revelación de las posibilidades de una hoja de papel, de poder transformarse, a través de pliegues y de la habilidad manual, en una configuración espacial, la reconoce como muy apropiada para el diseño de packaging sustentable, ya que, a través de una correcta elección de materiales y su modo de construcción, entran al ciclo cerrado de producción y consumo, donde no hay producción de desechos hacia el medio ambiente.

REFERENCIAS

- Agnieszka, P. (2005). Comprehensive ecological education as a determinant factor for regional competitiveness. *World Transactions of engineering and technology education Technical*, 4(1).
- Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69(4), 453-75.
- Andreass, B. (2011). Origami art as a means of facilitating learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.028>
- Alvarado Gaibor, M. L. (2017). *Planeación didáctica con enfoque en modelo Aula Invertida en la enseñanza de Diseño de Packaging*. [Tesis de maestría diseño curricular, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/26810/1/EC-UG-POS-DP-MDC-007.pdf>
- Álvarez Suárez, P., & Vega Marcote, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicados para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260.
- Aragonés Tapia, J. I. (1997). Actitudes proambientales: algunos asuntos conceptuales y metodológicos. In *Responsabilidad ecológica y gestión de los recursos ambientales*, pp. 137-146. Deputación da Coruña= Diputación de A Coruña.
- Babader, A., Ren, J., Jones, K. O., & Wang, J. (2016). A system dynamics approach for enhancing social behaviours regarding the reuse of packaging. *Expert Systems with Applications*, 46, 417-425.

- Bassin, S. B. (1988). Packaging: a key element in added value, *Journal of food distribution research* 19.856-2016-56856, 6-11.
- Bocken, N. M., De Pauw, I., Bakker, C., & Van Der Grinten, B. (2016). Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 33(5), 308-320.
- Buri, H., & Weinand, Y. (2008). ORIGAMI-folded plate structures, architecture (No. CONF).
- Büyükyılmaz, N. (2019). *Utilising origami for packaging design: a survey for analysing user preferences*. [Tesis de maestría, Izmir Institute of Technology].
- Callicott, J. B., & Mumford, K. (1997). Ecological sustainability as a conservation concept. *Conservation biology*, 11(1), 32-40.
- Cartea, P. Á. M. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, 8(20-21), 110-123.
- Castro Cuéllar, A. D., Cruz Burguete, J. L., & Ruiz-Montoya, L. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia*, 16(50), 353-382.
- Copete Quinto, G. M. (2019). La lúdica del plegado en la geometría. [Trabajo para Obtener el Título de Especialistas en Pedagogía de la Lúdica. Fundación Universitaria los Libertadores]
https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2030/Copete_Gloria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corral-Verdugo, V., & Figueredo, A. J. (1999). Convergent and divergent validity of three measures of conservation behavior: The multitrait-multimethod approach. *Environment and behavior*, 31(6), 805-820.
- Corraliza, J. A., & Martín, R. (2000). Estilos de vida, actitudes y comportamientos ambientales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 1(1), 31-56.
- Debnath, S., & Fei, L. J. (2013). Origami theory and its applications: a literature review. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 1131-1135.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: H.B.J. College Publishers.
- Farquhar, P. H. (1989). Managing brand equity. *Marketing research*, 1(3).
- Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L., & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, 91(6), 988-1009. DOI: 10.1002/sce.20218

- González, A. (2003). Un modelo psicosocial de preocupación ambiental. Valores y creencias implicadas en la conducta ecológica. *Medio ambiente y participación, una perspectiva desde la psicología ambiental y el derecho*, 55-64. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 209-220.
- Hopper, J. R., & Nielsen, J. M. (1991). Recycling as altruistic behavior. Normative and behavioural strategies to expand participation in a community recycling program. *Environment and Behavior*, 23, 195-220.
- Hull, T. C. (2005). Origami design secrets: mathematical methods for an ancient art. *The Mathematical Intelligencer*, 27(2), 92-95.
- Jacucci, G., & Wagner, I. (2007, 13-15 de junio). *Performative roles of materiality for collective creativity* [Proceedings]. 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition, 73-82. Washington, DC, USA. Doi: 10.1145/1254960.1254971
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., & Führer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-19.
- Kaiser, F. G., Hübner, G., & Bogner, F. X. (2005). Contrasting the theory of planned behaviour with value-belief-norm model in explaining conservation behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 35(10), 2150-2170.
- Kanade, T. (1980). A theory of origami world. *Artificial intelligence*, 13(3), 279-311.
- Kasahara, K. (2004). *The art and wonder of origami*. Quarry Books, USA.
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M., Jaeger, C. C., Lowe, I., ... & Faucheux, S. (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517), 641-642. DOI: 10.1126/science.1059386
- Kloepffer, W. (2008). Life cycle sustainability assessment of products. *The International Journal of Life Cycle Assessment*, 13(2), 89.
- Lang, R. J. (2007). The science of origami. *Physics world*, 20(2), 30.
- Lang, R. J. (2013). A Pajarita Puzzle Cube in papiroflexia. *Journal of Mathematics and the Arts*, 7(1), 1 – 16.
- Langley, J., Turner, N., & Yoxall, A. (2011). Attributes of packaging and influences on waste. *Packaging technology and science*, 24(3), 161-175.
- Larran J., M., & Andrades P., F. J. (2015). Corporate social responsibility and business ethics in stand-alone subjects in finance and accounting degrees: Comparative

- analysis with organizational management. *Revista de contabilidad, Spanish accounting review*, 18(1), 1-10.
- Li, L. I., Yang, J. X., & Wang, Q. (2005). Study on the pollution, reclamation and recycling status of packaging waste and life cycle analysis of typical packaging. *Research of Environmental Sciences*, 18, 10-12.
- Matsubara, J., & Celani, G. (2007). Origami: Symmetry and applications in architecture [Manuscrito no publicado]. State University of Campinas, Brazil.
- Megahed, N. A. (2017). Origami folding and its potential for architecture students. *The Design Journal*, 20(2), 279-297.
- Miura, K. (1989, 13 de agosto). *Folding a plane-scenes from nature technology and art* [Proceedings]. In Symmetry of structure, interdisciplinary Symposium, 19, 391-394. Budapest, Hungary.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. UNESCO-Pearson Educación S.A., Madrid, 431.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, Número Extraordinario 1, 195-217.
- ONU (2012). *La ONU y la sostenibilidad. Por un ecosistema de las Naciones Unidas*. Organización de Naciones Unidas. Consultado el 28 de agosto de 2020 <https://www.un.org/es/sections/general/un-and-sustainability/>
- Pope, J., Annandale, D., & Morrison-Saunders, A. (2004). Conceptualising sustainability assessment. *Environmental impact assessment review*, 24(6), 595-616.
- Sze, S. (2005). An Analysis of Constructivism and the Ancient Art of Origami [Online Submission]. Department of Education, Niagara University.
- Song, Z. (2016). *Studies of origami and kirigami and their applications* [Dissertation Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University]. https://repository.asu.edu/attachments/170547/content/Song_asu_0010E_15972.pdf
- Ueno, T. R. (2003). *Do origami tradicional ao origami arquitetônico: uma trajetória histórica e técnica do artesanato oriental em papel e suas aplicações no design contemporâneo* [Dissertação de mestrado de pós-graduação, Universidade Estadual Paulista], Bauru, Brasil. https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Artigos/Do%20origami%20tradicional%20ao%20arquitetonico...thais-ueno.pdf
- Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid/España: Cambridge University Press. Cap. 13.

- Vilches Peña, A., & Gil Pérez, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educacion*, vol. Número Extraord., 101-122.
- WCED (1987). World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*. Oxford University Press. Oxford. UK.
- Wu, J. (2015). Folding Paper into Light: New Material, Form, and Making. *The International Journal of Designed Objects*, 9(4), 33-45.

CAPÍTULO 121

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR Y RESPONDER AL ACOSO HOMOFÓBICO EN LOS CENTROS ESCOLARES⁵⁴

Estibaliz Cepa Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

El bullying fundamentado en la orientación del deseo (OD) o la identidad de género (IG) es una problemática delicada que, hoy en día, afecta a múltiples jóvenes en edad escolar en todo el mundo (UNESCO, 2019), situándose por encima del acoso tradicional con una prevalencia de hasta el 87% (Bernardo *et al.*, 2017; Larrain & Garaigordobil, 2020; Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020). Informes internacionales advierten de que el acoso, la discriminación, y la intimidación homofóbicas y transfóbicas intencionadas, agresivas y reiterativas entre una víctima y una o varias personas hostigadoras se postulan como un grave obstáculo que forma parte de la rutina diaria de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB) en el ámbito educativo: 9 de cada 10 personas LGTB ha sido víctima de algún episodio de acoso verbal y 4 de cada 10 ha sido blanco de violencia física debido a que su OD o su IG rompe con lo legitimado por la sociedad heteropatriarcal (Kann *et al.*, 2016; Kosciw *et al.*, 2018). En el estado español, Llorent *et al.* (2016) u Orue y Calvete (2018), evidencian que más del 80% del alumnado LGTB ha de enfrentarse durante su etapa educativa a insultos y discriminación homofóbicos o transfóbicos y más del 20% del mismo expresa haber sido víctima de maltrato físico.

La gayfobia, lesbofobia, transfobia y bifobia, entre otras (Duque & Teixido, 2016), están inmersas en las aulas de todo el mundo y abarcan desde la intimidación psicológica -burlas, bromas, faltas de respeto, etc.- hasta el maltrato físico -golpes, empujones, patadas, etc.-, dando lugar a un grave perjuicio psicosocioemocional que confiere a estos espacios mayor inseguridad desde la óptica de quienes han de padecer sus consecuencias

⁵⁴ El presente trabajo está enmarcado dentro de la tesis doctoral “*Resiliencia e Inteligencia Emocional en personas LGB como factores protectores ante los trastornos internalizantes y externalizantes originados por las experiencias homofóbicas*” financiada por el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador no Doctor 2020-2021 del Gobierno Vasco.

(Kann *et al.*, 2016; Kosciw *et al.*, 2018; UNESCO, 2019). Alarmantemente, la mayoría de estudiantes (8/10) decide guardar silencio con respecto a la situación e, incluso, un 35% de los individuos que soportan el acoso escolar debido a su OD o IG interiorizan las conductas homofóbicas y transfóbicas (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020).

Estudios empíricos actuales constatan que existe mayor prevalencia a los trastornos de salud mental en individuos con una OD o IG no-normativa en comparación con aquellos que son heterosexuales (Meyer, 2003; Price-Feeney *et al.*, 2020). La literatura señala que estas disparidades pueden estar asociadas con las desigualdades sociales que repercuten desproporcionadamente en el colectivo LGTB (Salemo *et al.*, 2020). A este respecto, el *Modelo de Estrés Minoritario* plantea que los factores que inciden negativamente en la salud y las relaciones interpersonales de los grupos sexuales minoritarios, en su mayoría, devienen de las consecuencias acumulativas de los estresores que un ambiente social hostil y homofóbico o transfóbico va generando, donde estas personas han de convivir experimentando situaciones de acoso, discriminación, violencia y victimización que pueden afectar a su salud psicológica y bienestar (Meyer, 2003).

En entornos escolares, específicamente, el alumnado LGTB que experimenta dicho estrés minoritario debido a su OD o IG expresa sentir mayor rechazo, exclusión y hostigamiento que sus compañeros heterosexuales, así como muchos más comentarios e insultos discriminatorios por parte de diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo (Kosciw *et al.*, 2018; UNESCO, 2019); además, agregan que el profesorado parece no contar con la formación suficiente para abordar esta problemática y, por ende, no actúa al respecto (Generelo, 2016; Kann *et al.*, 2016). Por desgracia, esto conlleva un aumento de problemas psicopatológicos como trastornos emocionales (depresión, ansiedad, bajo ajuste psicológico, sentimientos de soledad, etc.), y de conductas de riesgo (autolesiones, propensión suicida, abuso de sustancias ilegales, etc.) e, incluso, hace mella en los resultados académicos (disminuye el rendimiento escolar, aumenta el absentismo y dificulta la integración en el aula) (Espelage *et al.*, 2019; Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020; Mustanski *et al.*, 2016; Orue & Calvete, 2018).

Esta crítica situación no sólo está acaparando el interés de múltiples investigaciones, sino que incrementa la preocupación de familiares, profesorado y otros agentes educativos (Hong & Garbarino, 2012), ya que no sólo tiene repercusión en los acontecimientos que acaecen en el período en el que las personas LGTB cursan sus estudios, sino que las consecuencias negativas presentan una relación causal con la aparición de dificultades psicosociales a lo largo de la vida (Martxueta, 2014). Por lo que

resulta imperativo tanto prevenir el acoso y la intimidación hacia jóvenes LGTB como realizar intervenciones eficaces en el momento en que esta problemática tiene lugar.

1.1. Educación y aulas inclusivas para atender a la diversidad sexual.

La Inclusión Educativa (IE), en sus inicios centrada en brindar una adecuada respuesta educativa a las personas con discapacidad o con Necesidades Educativas Específicas (NEE) desde una perspectiva psicopatológica, ha ido evolucionando y puede ser clave ante esta problemática. Según Ortiz (2007), el movimiento que concibe la educación como un derecho humano básico, el reconocimiento de los individuos como sujetos de derecho y la evolución conceptual de la integración y la inclusión han sido los tres detonantes que han ensalzado la IE como recurso para atender a la diversidad y para responder a la gran preocupación que todos los agentes del sistema educacional muestran ante las situaciones de acoso escolar, entre ellas, el bullying homofóbico y transfóbico.

Actualmente, la IE defiende una educación eficaz para todo el alumnado que responda a sus necesidades, independientemente de las características personales, psicológicas o sociales de cada uno: edad, *status* económico, situación laboral, género, enfermedad o *status* de minoría (origen étnico, OD e IG, creencias religiosas, personas con dificultades para adaptarse socialmente, etc.) (Parra-Dussan, 2011). Como señala la UNESCO (citado en Moliner, 2013), involucra transformaciones “en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños” (p. 10). Es decir, este paradigma, cuya esencia es el impulso y desarrollo de una educación que valora y respeta las diferencias trae consigo un enfoque distinto de la educación, fundamentado en la diversidad, que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que favorece del desarrollo humano (Parra-Dussan, 2011). Si bien está vinculada al acceso, la participación y el alcance de metas de todos los estudiantes, realiza especial hincapié en aquellas personas que, como en el caso de la población LGTB, se encuentran en riesgo de segregación o exclusión debido a rasgos individuales.

La respuesta a la diversidad desde el modelo de IE es responsabilidad de los docentes o de la escuela y de los agentes estatales y otras personas implicadas en el proceso educativo; todos ellos, limando asperezas y unidos, han de actuar para dar respuesta a las diferentes realidades de las escuelas de manera sistemática e integral, garantizando una

educación de calidad (Moliner, 2013; Parra-Dussan, 2011). Esto, implica numerosos cambios tanto en las estrategias y políticas escolares, que han de esbozarse incluyendo la atención a dichas diversidades, como en los contenidos educativos y los enfoques de las iniciativas impulsadas en el centro para mejorar el clima escolar o la formación de la comunidad educativa; sin olvidar, por supuesto, la atención particular que se ha de brindar a cada persona independientemente de las características personales que la definan.

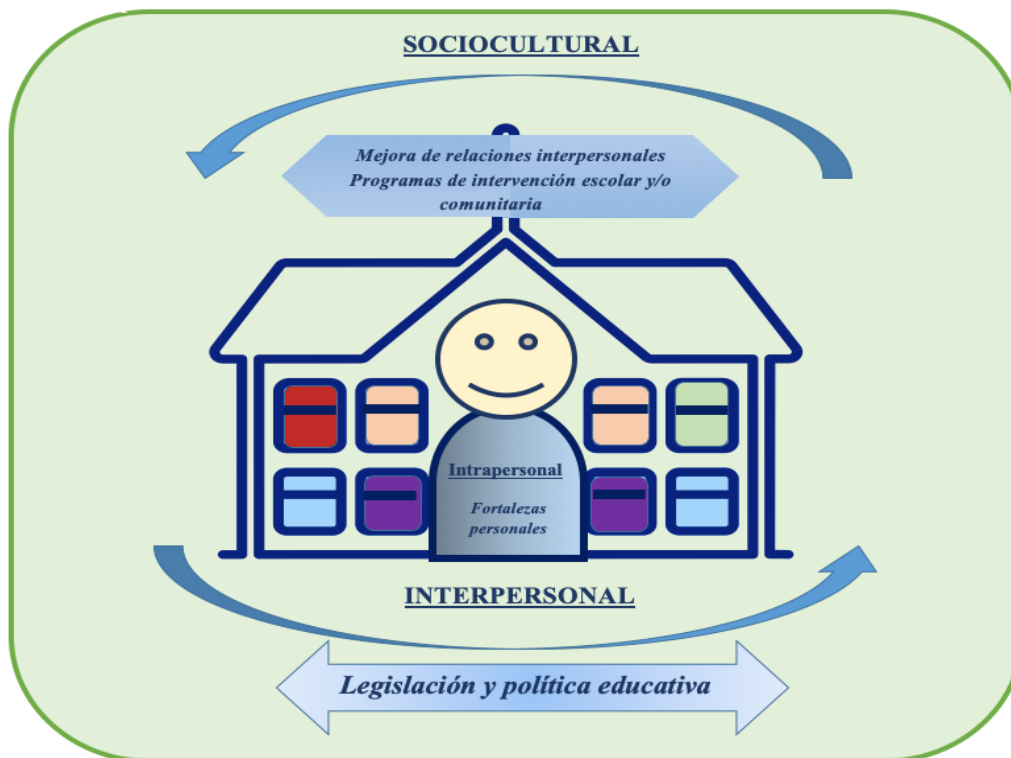
2. INTERVENIR DESDE EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las investigaciones certifican que los entornos educativos positivos y protectores acarrearán numerosos beneficios para la juventud LGTB (Russell & Fish, 2016). Siguiendo los principios de la IE, las escuelas y todos los agentes que intervienen en los procesos educativos, ineludiblemente, tienen que aunar esfuerzos y trabajar en la erradicación de todo tipo de violencia que aparezca en cualquiera de los ámbitos (personal, familiar, escolar, social) en los que el alumnado se inmiscuye, haciendo especial hincapié en la intimidación o discriminación que tenga lugar en el seno educativo. Para ello, sería necesario un plan de convivencia anti-discriminación en el que queden recogidas acciones encaminadas a sensibilizar, formar y prevenir ante el acoso escolar e, incluso, intervenir cuando este tenga lugar y afecte a alguna de las personas que integran la comunidad educativa. Por lo que la respuesta impulsada desde las escuelas ha de recoger acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria (Sag-Legrán, 2008).

Del mismo modo que sucede cuando acaece otro problema que repercute negativamente en el ambiente de la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta es la línea a seguir para cambiar o modificar la perspectiva social y promover la aceptación de la diversidad sexual a fin de erradicar la homofobia y la transfobia social (Espelage *et al.*, 2019). Como se ha mencionado y se observa en la Figura 1, es deber de todos los agentes implicados realizar esfuerzos individuales y conjuntos para que la comunidad LGTB se sienta incluida y respetada dentro de las aulas.

Figura 1.

Tratamiento de la Diversidad Sexual de forma sistemática e integral.



Fuente: Elaboración propia.

2.1. Anticiparse y promover un clima escolar positivo.

Siempre que sea posible, la prevención es el mejor método para implantar y principiar climas escolares que repercutan positivamente en toda la comunidad educativa, incluido el colectivo LGTB con las que podrían establecerse estos recursos y estrategias:

2.1.1. Nivel Estatal o Sociocultural: Legislación y política anti-bullying.

En el plano sociocultural, es necesario crear políticas educativas y declaraciones anti-bullying que, específicamente, contemplen la diversidad sexual y preserven los derechos y libertades LGTB mejorando la convivencia en los centros (Hatzenbuehler & Keyes, 2013). Para ello, es preciso elaborar un nuevo plan de convivencia que, desde la perspectiva de la IE, no sólo aborde la discriminación y la violencia por motivo de discapacidad, origen étnico o sexo, entre otras, sino que también ampare explícitamente el trato vejatorio por razón de OD e IG. De este modo, además de brindar estrategias de gestión específicas para atender a la diversidad y explicitar que la discriminación y la violencia hacia el colectivo LGTB o hacia otra minoría no serán aceptadas en las escuelas, también se ampara y justifica la aplicación de medidas disciplinarias dependiendo del tipo

y la gravedad de los comentarios o comportamientos observados (Llorent *et al.*, 2016; Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020; Orue & Calvete, 2018; Toomey *et al.*, 2018).

Berger *et al.* (2017) encontraron que “el alumnado que percibía tener una política anti-bullying específica de orientación sexual/identidad de género informó escuchar con menos frecuencia comentarios homofóbicos o transfóbicos por parte del profesorado o del personal del centro” (p. 107). Y la empiria ha demostrado que la inclusión de este tipo de políticas no sólo ayuda a combatir todo tipo de violencia y discriminación LGTB dentro del aula, sino que, además, aminoran el riesgo de aparición de conductas peligrosas e incrementan positivamente la calidad de la salud y bienestar de estas personas, así como sus relaciones interpersonales (Hatzenbuehler & Keyes, 2013; Hill & Gunderson, 2015; Kosciw *et al.*, 2018; Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020; Orue & Calvete, 2018).

2.1.2. Nivel Interpersonal: Relaciones igualitarias y apoyo educativo.

A nivel interpersonal, la literatura también recoge otros métodos para instaurar e impulsar un clima escolar positivo que favorezca el desarrollo personal y académico de estudiantes LGTB:

a) Promover alianzas LGB-Heterosexuales (GSA) como recurso para favorecer las relaciones de seguridad o confianza y disminuir los prejuicios o los índices de absentismo escolar (Hatzenbuehler & Keyes, 2013; Mustanski *et al.*, 2016; Orue & Calvete, 2018).

b) Incluir el contenido sexual y de género en programas de formación de grado y posgrado del personal educativo con objeto de empoderarles y capacitarles para detectar, gestionar e intervenir eficazmente ante la LGTB-fobia (Espelage *et al.*, 2019; Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020). Según Woodford *et al.* (2015), una buena relación con el profesorado, el apoyo del mismo y contar con referentes con los que compartir deseos afectivos tiene una relación positiva con la percepción de apoyo por parte de la comunidad educativa y disminuye las tasas de acoso homofóbico. Asimismo, Berger *et al.* (2017) agregan que percibir que el profesorado tiene menos conductas homofóbicas e interviene ante su aparición en las aulas incrementa la confianza depositada en los agentes educativos y la valentía del alumnado LGB para denunciar dichas situaciones.

c) Instituir y principiar relaciones sólidas y positivas entre el alumnado, las familias y todos los agentes que intervienen directa o indirectamente en el centro para que reconozcan al colectivo LGTB y ofrezcan a todos ellos apoyo por medio de diferentes servicios educativos para brindar una respuesta de calidad. Como señalan diversos autores

(Espelage *et al.*, 2019; Mustanski *et al.*, 2016; Yue, 2017), las experiencias educativas positivas y la presencia de personas de apoyo, incluso, las reacciones positivas ante la diversidad sexual o el reconocimiento de la OD por parte de los agentes educativos son un recurso fundamental amortiguador para combatir el acoso escolar homofóbico que se correlaciona significativamente con menores síntomas depresivos y menos comportamientos de riesgo y mayores índices de bienestar entre jóvenes LGTB.

d) Incluir la temática LGTB en los planes de estudio o currículos escolares a fin de visibilizar la diversidad y aumentar la seguridad del alumnado LGB (Kosciw *et al.*, 2018).

A este respecto, las aportaciones investigativas que persiguen destacar recursos y estrategias que puedan utilizarse para originar y principiar climas escolares seguros, otorgan gran peso al desarrollo y la implementación de dos tipos de programas de intervención dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT): por un lado, programas encaminados a combatir el acoso escolar y las conductas violentas que, sin estar específicamente dirigidos a la diversidad sexual, disminuyan las actitudes y comportamientos negativos hacia las personas con una OD no heterosexual (Granero & Manzano, 2018), y, por otro, los programas específicos de educación sexual que impidan la aparición y consolidación de comportamientos perjudiciales ante las diversas orientaciones e identidades no normativas favoreciendo el desarrollo identitario y sexual de jóvenes LGTB (Espelage *et al.*, 2019; Kosciw *et al.*, 2018).

Todos ellos, pueden: 1. Facilitar recursos y herramientas educativas que benefician al alumnado, al profesorado y al resto de agentes educativos del centro acerca de la utilización de habilidades interpersonales y comportamientos adecuados que mejoran las relaciones, 2. Principiar conexiones entre diferentes agentes que permitan identificar y dar una respuesta eficaz, por ejemplo, al acoso homofóbico e, incluso, 3. Identificar, desarrollar y perfeccionar las fortalezas y destrezas personales que, no sólo mejoran la calidad de la convivencia y el clima en la escuela, sino que suponen una bombona de oxígeno a nivel individual que favorece el desarrollo identitario al mismo tiempo que permite enfrentar los avatares de la vida. Es decir, se trata de iniciativas que acarrearán beneficios para toda la comunidad educativa y, en especial, para los/as estudiantes LGTB.

En definitiva, *a nivel interpersonal*, por ejemplo, serían quehaceres prioritarios a realizar dentro de las cuatro paredes del centro: (1) identificar tanto las agresiones verbales como físicas fundamentadas en la OD o la IG que tienen lugar explícitamente en la escuela, (2) comunicar que se trata de acciones y conductas inadmisibles en entornos educativos y, por supuesto, (3) contribuir a que quienes ejecutan o participan en tales

acciones o situaciones tomen conciencia de las mismas para modificar su comportamiento por uno más adecuado de cara al futuro. Por ejemplo, modelando las conductas negativas y concienciando a agresores y agresoras de que han de tratar al “otro” de la misma manera que esperarían ser tratados en situaciones análogas.

Estas tareas, indirectamente, refuerzan las citadas necesidades de, por un lado, formar al personal que conforma la comunidad educativa en la detección, gestión e intervención para combatir la LBTB-fobia que acaece, todavía hoy, en las aulas y, por otro, establecer conexiones sólidas y fructuosas entre alumnado-familia-escuela-comunidad para anticiparse a la problemática y dar una respuesta conjunta e integral a la diversidad, garantizando una educación de calidad para todos.

2.1.3. Nivel Intrapersonal: Fortalezas personales y servicios de apoyo.

Complementariamente a los factores socioculturales e interpersonales, es necesario trabajar y desarrollar las fortalezas y virtudes personales de los estudiantes LGTB, bien con programas específicos dentro del aula para todo el alumnado o bien desde la práctica clínica individualizada que ofertan los servicios de apoyo internos y externos que pueden variar en función de cada centro y contexto (Russell & Fish, 2016).

Recientes estudios muestran que, además de los recursos protectores innatos o biológicos que cada persona pueda tener, existen otros muchos que pueden desarrollarse y que ayudan específicamente a la población LGTB a permanecer resiliente ante los avatares homofóbicos y transfóbicos (Hill & Gunderson, 2015). Hill y Gunderson (2015), en un estudio teórico-analítico encontraron que la perspectiva positiva, la autoestima, la esperanza, el humor, el optimismo y la motivación se relacionan con mejores pensamientos y expectativas que favorecen el desarrollo de estrategias para combatir las circunstancias desfavorables, disminuyendo significativamente el impacto negativo de los prejuicios, el estigma y la discriminación heterosexistas. Y Toomey *et al.* (2018), habiendo examinado 245 informes retrospectivos de individuos LGB, concluyeron que el empleo de destrezas de afrontamiento estrechamente vinculadas a la orientación del deseo (la aceptación LGB, el anuncio de la orientación, etc.) se relaciona de forma positiva con la autoestima alta, la satisfacción con la vida, la mejora académica y de forma negativa con problemas psicopatológicos como la ansiedad y la depresión.

Por tanto, exista o no un caso de intimidación homofóbica, los estudiantes LGTB han de contar con servicios de apoyo compuestos por diferentes profesionales (psicólogos

escolares, trabajadores sociales y profesionales de salud) que trabajen coordinada y colaborativamente para ofrecerles asistencia, tanto de forma individual como grupal, en los centros escolares; incluso, que puedan empoderarles para denunciar las situaciones de acoso, en este caso, fundamentado en la OD o la IG (Berger *et al.*, 2017). Estos recursos han de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales positivas (la resiliencia, el optimismo, la motivación, la positividad, etc.), así como ayudar a potenciar su identidad LGTB, permitiéndoles, consecuentemente, desafiar los efectos de la intimidación y los prejuicios heterosexistas. Al final, se trata de ayudarles a impulsar y desarrollar sus características personales para enfrentar los avatares de la sociedad heteropatriarcal con el fin último de preservar óptimos niveles de salud y bienestar.

3. CONCLUSIONES

El acoso escolar homofóbico o transfóbico es una problemática latente que afecta a muchos niños y niñas a escala internacional que ven cómo compañeros y compañeras, así como otros agentes que conforman e intervienen en la comunidad educativa, a pesar de los avances en torno a la aceptación de la diversidad sexual, exteriorizan comentarios, comportamientos y agresiones homofóbicas, transfóbicas y heteronormativas que suponen un obstáculo para su desarrollo personal, social y, por supuesto, escolar (Berger *et al.*, 2017; Generelo, 2016; Kann *et al.*, 2016; Kosciw *et al.*, 2018; Llorent *et al.*, 2016; UNESCO, 2019), puesto que repercuten negativamente en la salud mental LGTB, por ejemplo, acrecentando la aparición de trastornos emocionales e incrementando su propensión al consumo de sustancias o la ejecución de acciones peligrosas -e. g. intento de suicidio- (Espelage *et al.*, 2019; Meyer, 2003). En España, por su parte, recientes aportaciones científicas evidencian que existe una problemática similar (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020; Orue & Calvete, 2018) y el marco del modelo del estrés de minorías ha permitido avances sustantivos para la comprensión teórica de las consecuencias que todo ello tiene en los niveles de bienestar psicoemocional y el rendimiento escolar del alumnado LGTB.

Si bien los múltiples cambios legislativos, gubernamentales y estructurales que influyen en las relaciones o comportamientos que se dan dentro de la comunidad educativa y el abordaje de la diversidad sexual desde la perspectiva de la IE han acarreado mejoras en la aceptación pública y, con ello, en el bienestar del alumnado LGTB, los estudios siguen alertando de que tener una OD o IG no normativa siguen siendo factores

de riesgo en las aulas. La homofobia y la transfobia suponen un gran hándicap para el alumnado no heterosexual y los agentes educativos (profesorado, familias, servicios de apoyo) no están preparados para responder eficazmente a esta realidad, bien porque las políticas y currículos escolares no han sido adaptados explícitamente a la misma o bien porque los profesionales carecen de conocimientos y herramientas para abordar el problema e intervenir al respecto, ya sea de manera individual como de forma coordinada y colaborativa junto a otros servicios de apoyo que trabajan para mejorar las vidas del colectivo LGTB (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020).

El alumnado LGTB necesita un esfuerzo conjunto extra, holístico e integral, para prosperar, por lo que, a través de este trabajo se han mostrado una serie de recursos y estrategias que pueden suponer un pilar básico para llevar a cabo una intervención educativa conjunta y transversal con este colectivo a múltiples niveles (sociocultural, interpersonal e intrapersonal) en el sistema educativo. Se ha demostrado que, paralelamente al desarrollo empírico o académico en torno a la salud LGTB, todos los estamentos y profesionales que tienen cabida en la comunidad educativa han de aunar esfuerzos y perfeccionar su posición ante la diversidad con el fin último de dar una respuesta legislativa, política, preventiva e individualizada satisfactoria que combata eficazmente los avatares de estudiantes LGTB, ya sea para proteger y evitar un grave perjuicio a corto, medio o largo plazo a las personas a las que van dirigidos este tipo de acciones y comportamientos (Martxueta, 2014), como para impedir que vayan incrementándose y repercutan negativamente, por ejemplo, en el clima escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de garantizar un desarrollo personal, mental, escolar y social de calidad. Por lo que los trabajos de investigación e intervención futuros, deberían hacer hincapié, por ejemplo, en brindar a docentes y otros agentes educativos claves los conocimientos y herramientas pertinentes para detectar, gestionar, intervenir y combatir de forma eficaz el acoso escolar por razón de OD o IG.

REFERENCIAS

- Berger, C., Poteat, V. P., & Dantas, J. (2019). Should I report? The role of general and sexual orientation-specific bullying policies and teacher behavior on adolescents' reporting of victimization experiences. *Journal of school violence*, 18(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387134>

- Bernardo, G. Á., Garrido, A. S. L., & Berbén, A. B. G. (2017). Acoso escolar LGB-Fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (15), 65-76. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.7>
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and violent behavior*, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003>
- Generelo, J. (2016). La diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo: ¿Qué sabemos sobre ella? *Indice: Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29-32.
- Hatzenbuehler, M. L., & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>
- Hill, C. A., & Gunderson, C. J. (2015). Resilience of lesbian, gay, and bisexual individuals in relation to social environment, personal characteristics, and emotion regulation strategies. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 232-252. <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000129>
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271-285. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y>
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., ... Whittle, L. (2016). Youth risk behavior surveillance – United States, 2015. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 65(6), 1-174. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6506a1>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Larrain, E., & Garaigordobil, M. E. (2020). Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>

- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are the more vulnerable than the majority group? *Frontiers in psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Martxueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychol Bull* 129(5), 674-697. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Mustanski, B., Andrews, R., & Puckett, J. A. (2016). The effects of cumulative victimization on mental health among lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescents and young adults. *American Journal of Public Health*, 106(3), 527-533. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302976>
- Ortiz, H. (2007). Formación del profesorado y atención a la diversidad: desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 45-60.
- Orue, I., & Calvete, E. (2018). Homophobic Bullying in Schools: The Role of Homophobic Attitudes and Exposure to Homophobic Aggression. *School Psychology Review*, 47(1), 95-105. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0063.V47-1>
- Parra-Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150
- Price-Feeney, M., Green, A. E., & Dorison, S. (2020). Understanding the mental health of transgender and nonbinary youth. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 684-690. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.11.314>
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual review of clinical psychology*, 12, 465-487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>

- Sag-Legrán, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-16.
- Salerno, J. P., Williams, N. D., & Gattamorta, K. A. (2020). LGBTQ populations: Psychologically vulnerable communities in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 239-242. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000837>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2018). Coping with sexual orientation-related minority stress. *Journal of Homosexuality*, 65(4), 484-500. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1321888>
- UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Woodford, M. R., Kulick, A., & Atteberry, B. (2015). Protective factors, campus climate, and health outcomes among sexual minority college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(2), 73-87. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038552>
- Yue, Y. (2017). The impact of positive school experiences and school SES on depressive symptoms in chinese children: a multilevel investigation. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 8(2), 37-58. <http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs82201717758>

CAPÍTULO 122

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Ana Isabel Callejas Albiñana, Ricardo García Márquez, Celeste Sobrino Sánchez,
Maria Stavraki

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión ha sido un tema que, en los últimos años, siempre ha estado en el punto de mira en el mundo de la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define la inclusión como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de los discentes a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación (citado en Camilloni, 2008). Con el objetivo puesto en alcanzar esta inclusión, Ainscow da algunos consejos en una entrevista dirigida por Parrilla (2001, pp. 44-49) como es el aprovechar el buen hacer de muchos compañeros y compañeras de profesión, eliminar los prejuicios innatos que se puede tener en trato con la diferencia o transformar el sistema educativo actual para que tengan cabida todas y cada una de las personas, independientemente de su *background*.

Por otro lado, Calderón (Franceschi Subirana, 2019, p. 20) defiende también el hecho de que las escuelas inclusivas es uno de los temas a trabajar en los años venideros para conseguirla de manera real, no solo sobre el papel. Esta transición conlleva una transformación de la mentalidad de los y las profesionales de la educación, lo que hace que tengan que invertir tiempo en ello al igual que salirse de su zona de confort en la que llevan tiempo instalados.

Además, Ainscow, Booth y Dyson enmarcaron la inclusión educativa como el conjunto de tres variables que marcan la vida escolar de cualquier estudiante: presencia, aprendizaje y participación, derribando las barreras que pueden separar los distintos términos y pueden influir negativamente en su experiencia dentro de las aulas (citado en Echeita et al., 2009).

La inclusión educativa ha ido cobrando importancia con el paso de los años, en detrimento de las segregaciones y exclusiones vividas años atrás. En España, no es hasta la LOE, en el año 2006, cuando se comienza a hablar del término *inclusión* y cuando ya no sólo se tienen en cuenta a las personas que tienen algún tipo de discapacidad, sino también a aquellas que se han incorporado tarde al Sistema Educativo Español (SEE a partir de ahora), aquellas que no tienen conocimiento suficiente del idioma, altas capacidades o aquellas que por diversas circunstancias sociales necesitan de ayuda.

Hoy en día, se supone que se ha alcanzado una inclusión total dentro del SEE, pudiéndose este considerarse como un sistema educativo inclusivo, pero... ¿Realmente se puede categorizar así? ¿Se puede denominar a un currículo *inclusivo* a aquel que se adapta a la “mayoría” de personas? ¿Y qué sucede con la pequeña minoría que no se adapta al marco impuesto? No se puede denominar a un currículo de esta manera cuando, una vez preestablecido, dependiendo de los distintos tipos de estudiantes, ese se tiene que modificar para que acoja a todo el alumnado.

Debido a la necesidad de crear una educación inclusiva han surgido numerosas propuestas (e.g., Sala, Sánchez-Fuentes, Giné y Díez, 2013) para intentar dar respuesta y buscar un modelo de escuela y currículo más inclusivo, entre las que destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Extrapolado del término Diseño Universal del campo de la arquitectura, este modelo surgió de las investigaciones realizadas por el Center for Applied Special Technology (CAST a partir de ahora), cuyos principios se basaron en crear un modelo de educación accesible a todas las personas, maximizando las oportunidades de todo el mundo (Alba, 2016). Esta nueva idea de educación se estructura en los cimientos de la neurociencia. Durante los estudios realizados por el CAST dentro del campo de la psicología cognitiva, se observa cuán importante es conectar conocimientos con las evidencias neurocientíficas, para así poder trazar distintas hojas de ruta a la hora de optimizar el aprendizaje de los discentes, eliminando cualquier tipo de barrera que se interponga entre estos y el aprendizaje (Alba, 2016).

El DUA, según la definición dada por Rose y Meyer (2002) es “un conjunto de principios basados en los resultados de investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes” (citado en Alba, 2016, p. 17). Este modelo intenta afrontar uno de los principales problemas que hay en la educación, como son los currículos inflexibles (talla-única-para-todos) (Sánchez et al., 2016).

El currículo actual está desarrollado para satisfacer la figura del “estudiante medio” (Alba, 2016). En Europa según datos de EURYDICE, hay una estimación de unos 84 millones de estudiantes, de los cuáles, un número cercano a 17 millones precisan de alguna actuación especializada para poder alcanzar los objetivos impuestos a lo largo de su vida académica (Sánchez et al., 2015). Si se toma como referencia la campana de Gauss, se podría decir que este documento tiene cabida para todo aquel alumnado que se encuentra en el centro de la campana, siendo la mayoría de los estudiantes los que se encuentran dentro de este lugar. Pero ¿qué pasa con esa minoría de alumnado que se encuentra tanto a la izquierda como a la derecha del centro de la campana? Además, en el currículo actual prevalece el lápiz y el papel, negándose a adaptar otras nuevas formas de aprendizaje y evaluación a través de otros modos de expresión (pintura, fotografía, dramatización) perjudicando a todos aquellos discentes que tienen mayor dificultad para entender y expresarse a través de la comunicación escrita (Alba, 2016).

El DUA tiene como objetivo dar respuesta a los modelos de educación inclusiva que se han planteado a lo largo de los años. Dentro de las aulas inclusivas todo el alumnado debe generar un sentimiento de pertenencia al grupo y viendo la diversidad no como un obstáculo, sino como un reto que puede aportar y hacer crecer a todo el grupo-clase (Benet Gil et al., 2019; véase también Stainback y Stainback, 1996).

Los principios en los que se sustenta este diseño están directamente ligados a las conclusiones a las que llegó el CAST y son que, en el cerebro, se pueden encontrar tres redes distintas que están relacionadas directamente con tres partes del cerebro y tienen una influencia directa en el aprendizaje (Véase Tabla 1).

Tabla 7

Explicación de las Distintas Redes

Red	Respuesta	Localización	Intervención	Ejemplo
Afectiva	El porqué del aprendizaje	Lóbulo límbico	Sentimientos, valores, emociones	Buscar los intereses del alumnado
Reconocimiento	El qué del aprendizaje	Parte posterior del cerebro	Identificar información, reconocer patrones	Hacer llegar la información al alumnado de distintas maneras

Estratégicas	El cómo del aprendizaje	Lóbulos frontales del cerebro	Aspectos ejecutivos	Proponer distintas metas por alcanzar

Fuente: Información recuperada de Alba, 2016. Elaboración propia

El objetivo principal de este estudio es examinar la percepción y el conocimiento que tienen los docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Participantes y contexto

Los participantes fueron 171 profesores de Educación Primaria (66,1% mujeres; 33,9% hombres). Entre un rango de 31 y 60 años, el 26,3% de los encuestados (45 sujetos) tienen menos de 31 años, un 23,4% (40 sujetos) tiene entre 31 y 40 años, un 25,1% (43 sujetos) tiene entre 41 y 50 años, un 24% (41 sujetos) tiene entre 51 y 60 años y un 1,2% (2 sujetos) tiene más de 60 años. El 69,6% (119 sujetos) de los encuestados trabajan en un colegio ordinario mientras que un 30,4% (52 sujetos) trabaja en centros o colegios de educación especial.

En lo que concierne a la frecuencia con la que estos docentes trabajan directamente con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), el 56,1% (96 sujetos) trabaja de forma constante, un 36,3% (62 sujetos) trabaja a veces y un 7,6% (13 sujetos) no trabaja con alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo.

Con relación a la experiencia en el ámbito docente, el 9,9% de los/las docentes (17 sujetos) tiene menos de 2 años de experiencia, un 28,7% (49 sujetos) tiene entre 2 y 10 años de experiencia, un 25,1% (43 sujetos) tiene entre 11 y 20 años de experiencia y un 36,3% (62 sujetos) tiene más de 20 años de experiencia.

2.2. Procedimiento e instrumentos de evaluación

Los participantes recibieron por Whatsapp un enlace para realizar el cuestionario online. Se les informaba que todos los datos recogidos serían confidenciales y anónimos, y que podrían abandonar la investigación cuando lo considerasen conveniente.

Para medir el conocimiento y percepción de los docentes del DUA se usó el Cuestionario sobre las percepciones de los profesores acerca del Diseño Universal para

el Aprendizaje en educación propuesto por Sánchez et al. (2019). Esta medida está compuesta por 20 ítems que describen tácticas relacionadas con los principios del DUA (véase ANEXO 1). Los participantes indicaron la frecuencia con la que emplean en su clase cada una de estas tácticas (nunca = 4, a veces = 3, casi siempre = 2, siempre = 1). Además, los participantes contestaron a 6 preguntas más relativas al género, edad, años de experiencia, tipo de centro en el que trabaja, tipo de alumnado con el que trabaja, conocimiento previo del DUA.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se ha realizado un análisis de fiabilidad del Cuestionario sobre las percepciones de los profesores acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación. El instrumento mostró una alta consistencia interna ($\alpha = .77$), y por tanto se calculó la media de todos los ítems de tal manera que valores más altos indican más uso de las tácticas basadas en el DUA.

Según los resultados, los docentes que trabajan en un centro de educación especial usan con más frecuencia tácticas basadas en el DUA ($M = 1.43$, $SD = .21$) que aquellos que trabajan en un centro ordinario ($M = 1.50$, $SD = .28$), aunque esta diferencia es marginalmente no significativa ($t = 1.82$, $p = .07$).

Además, entre los docentes en centros de educación especial el 55,8% informó de tener conocimiento previo del DUA frente al 40,3% de los docentes en centros ordinario ($\chi^2 = 3.48$; $p = .06$). No se encontró otra relación significativa entre las variables estudiadas, $p > .28$.

La consecución de este trabajo nos ha permitido obtener información sobre los objetivos propuestos. Así, el conocimiento del marco de actuaciones del DUA, con los recursos educativos y su vinculación con las bases neurológicas del aprendizaje, nos permiten afirmar su eficacia. Se puede afirmar, además, el impacto favorable de este diseño respecto a la adaptación general del aprendizaje, tomando como referencia al alumno/a y sus circunstancias específicas, así como la preparación de material oportuno para trabajar en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Desde la investigación realizada, tomando como referencia el DUA y tratando de obtener información sobre la opinión de los y las docentes al respecto, podemos destacar que solo el 45% de los participantes afirman conocerlo, el 20,5% dice que no lo conoce,

y a la muestra restante, solo le suena. Sin embargo, en cuanto a los factores de estudio más del 70% considera oportunas las medidas planteadas desde los distintos factores.

Del análisis de los factores también se puede concluir que los aspectos planteados en relación con el “qué”, “cómo” y “por qué” del aprendizaje tienen una percepción bastante aceptada según los docentes participantes. Se verifica así, la utilidad del instrumento utilizado y la importancia de los factores analizados.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación ha sido estudiar el conocimiento y uso de los principios del DUA entre los profesores de Educación Primaria. Nuestros resultados indican que los docentes de colegios de educación especial usan con más frecuencia tácticas docentes relacionadas con el DUA en comparación con los docentes de colegios ordinario. En la misma línea, los docentes de centros de educación especial tienen un mayor conocimiento de este diseño educativo que los docentes de centros ordinarios.

Estos resultados indican la necesidad de formar a los docentes de centros ordinarios sobre la importancia de la educación inclusiva (Sánchez-Fuentes et al., 2016) y los principios del DUA, según los cuales habrá que poner el foco de atención a todo el alumnado, no sólo a aquellos que tengan algún tipo de necesidad específica (Benítez, Aguilar y de las Flores, 2019). En este sentido, tal y como proponen Morris y colaboradores (2019) muchos docentes todavía no tienen la suficiente preparación y confianza para cambiar el diseño de sus evaluaciones de manera que abarquen globalmente las necesidades de todos sus discentes.

Así, la importancia de este estudio radica en la utilidad de establecer recursos y estrategias que permitan que los alumnos y alumnas aprendan sean cuales sean sus características, convirtiéndose así, en aprendices expertos/as. Con esto, se pretende minimizar las barreras en favor de la inclusión.

5. CONCLUSIONES

La realización de investigaciones relacionadas con metodologías de carácter inclusivo cobra muchísima importancia, dado que uno de los fines futuros de aquí a unos años sería el ir creando una escuela más inclusiva, y uno de los diseños que realmente busca esta inclusión es el DUA. Además, en muchas ocasiones, la gente neurotípica tiene la errónea idea de que todas las necesidades están cubiertas y que nuestro currículo es

totalmente inclusivo. Pero bien es cierto que no es lo mismo vivirlo desde fuera que tener el cazo enganchado al cuerpo como el amigo Lorenzo como cuentan Carrier y Bourgeois (2019).

La presente investigación muestra la necesidad de seguir formando los docentes de Educación Primaria en los principios del DUA para poder conseguir la inclusión de todos los alumnos en clase. Aún así, como el número de docentes no es equitativo entre los centros de educación ordinaria y los centros de educación especial, futuras investigaciones deberían incluir el mismo número de docentes de educación especial y de educación ordinaria para ver si se replican nuestros resultados.

Por último, se podrían poner en práctica currículos inclusivos dentro de las aulas, para estudiar y evaluar de primera mano si estos planteamientos son tan efectivos e inclusivos como marcan en el papel. De esta forma, se podrán empezar a recolectar evidencias empíricas sobre esta práctica docente y ver como una educación inclusiva de calidad es posible.

Tras la realización de este trabajo y en lo que respecta a la prospectiva de la investigación, se apuntan varias conclusiones. Sería conveniente incluir el objeto de estudio, el Diseño Universal de Aprendizaje, en la formación docente, tanto en la formación de los y las profesionales que ya ejercen, como en la formación universitaria a los y las futuras docentes, con la finalidad de que exista un mayor conocimiento de este marco y una concienciación sólida de su importancia y sus principios. De esta forma el profesorado tendrá la capacidad y el interés de proporcionar los recursos y las metodologías necesarias para el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características. Además, su puesta en práctica en las aulas dotaría de una experiencia real para obtener datos más concretos que verificasen su eficacia.

Por otra parte, este objetivo queda absolutamente ligado a un gran hándicap como es el currículo actual. Sería imprescindible que el currículo vigente estuviera condicionado por los principios del DUA, de tal forma que el cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje fuese viable para los y las docentes y por lo tanto real.

REFERENCIAS

Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. In Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas (San Sebast). Morata.

- Benet Gil, A., Sales Ciges, A., & Moliner Garcia, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes.
- Benítez, R., Aguilar, S. & de las Flores, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 19-96. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>
- Camilloni, A. de. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1–12.
- Carrier, I. y Bourgeios, É. (2010). *El cazo de Lorenzo*. Juventud.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educacion*, 349, 153–178.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3 I), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Francesch i Subirana, J. (2019). Entrevista a ignacio calderón. *Educación y Orientar: La Revista de COPOE*, 11, 18–21.
- Mooris, C., Milton, E. & Goldstone, R. (2019). Case study: suggesting choice: inclusive assessment processes. *Higuer Education Pedagogies*, 4, 435-447. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>
- Sala, I., Sánchez-Fuentes, S., Giné, C. & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 143-152.
- Parrilla, A. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44–49.
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A., & Vallejos, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 135–149. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200009>
- Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R. Á. (2015). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 121–131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P., & Moreno-Medina, I. (2019). Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal

para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13, 89–103.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100089>

Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409–424.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>

ANEXO 1.

Cuestionario sobre las percepciones de los profesores acerca del Diseño Universal para el aprendizaje en educación (Sanchez et al., 2019).

	Ítems	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.	Conoces medios para ofrecer alternativas a la información visual				
2.	Es importante explicar detalladamente los conceptos que son relevantes				
3.	Es importante presentar una estructura clara en los contenidos en clase				
4.	Es importante explicar las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos				
5.	Es importante resaltar las ideas principales				
6.	Conoces medios para que los estudiantes puedan expresarse en clase de diversas maneras				
7.	Conoces software de apoyo para los materiales electrónicos				
8.	Es necesaria la comunicación por diferentes medios - tutorías, correo electrónico, foros, etc. -				
9.	Acepto que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo				
10.	Los aprendizajes deben ser graduados y secuenciados				
11.	El apoyo es fundamental para conseguir las metas de los estudiantes				
12.	Es necesario el apoyo en la construcción de las estrategias				
13.	Es necesaria la ayuda para gestionar los recursos y las tareas necesarias para las clases				
14.	Es importante la autonomía de los estudiantes				
15.	Es importante proporcionar ejemplos reales y relevantes para la vida				
16.	Es importante minimizar las distracciones				
17.	Es importante destacar la importancia de las metas a alcanzar				
18.	Acepto distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante				
19.	Los apoyos deben ser individualizados en función de las necesidades de cada estudiante				
20.	La motivación debe ser adecuada a los estudiantes				

CAPÍTULO 123

EDUCACIÓN MUTICULTURAL E INCLUSIVA EN LAS AULAS

Dra. Eva Ortiz Cermeño y Masteranda María Rosario Cerdá Espín

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad va evolucionando constantemente debido a grandes procesos como el de la globalización ya que ha tenido un gran impacto en el desarrollo de la sociedad actual y el mundo tal y como lo conocemos hoy en día. De acuerdo con Martínez (2010) la globalización ha supuesto un incremento del comercio internacional, el aumento de oportunidades de movilidad personal y el gran desarrollo de las telecomunicaciones, considerado una base para la vida en común de las personas. Pero se nos olvida que hay lugares en el mundo donde no gozan de privilegios tan básicos como tener agua potable y una sanidad o educación de calidad, aspectos que en los países desarrollados consideramos esenciales para la vida. Es de esperar que ante estas situaciones millones de personas abandonen sus hogares, incluso a veces a su familia, para encontrar nuevos lugares en los que se le permita una vida digna que pueda cumplir con las necesidades básicas de las personas y poder disfrutar de los privilegios de los que otros gozan. Es por todo esto que, entre otros muchos efectos, uno de los más importantes es el gran impacto que ha tenido la globalización en los procesos migratorios.

España es considerada uno de los principales países receptores de inmigración por lo que su sociedad ha ido evolucionando hasta convertirse en una sociedad multicultural. Es considerada como una sociedad donde habitan diferentes grupos que presentan una serie de diferencias entre ellos como puede ser el país de procedencia, la religión, la cultura o el idioma (Pulido, 2005).

Dada esta situación donde predomina el multiculturalismo se hace necesario implantar en el sistema educativo una educación encargada de moderar la distancia existente entre las diversas culturas con el fin de establecer un puente de unión entre ellas para favorecer su integración dentro de la sociedad en la que se encuentran, pero sin olvidar la individualización de cada una y su origen como seña de identidad (López, 2003). De acuerdo con este autor, Arias (2008) también reclama la necesidad de una

educación multicultural en el aula y de establecer en las escuelas un modelo educativo que reconozca las diversas culturas y favorezca la inclusión de todo el alumnado.

El objetivo de introducir en las aulas una educación multicultural de calidad es alcanzar la inclusión de las minorías culturales en la sociedad en general y en el aula en particular. La inclusión tiene como objetivo conseguir el respeto y la igualdad hacia la diversidad y ser capaces de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado y satisfacer sus necesidades, por este motivo se ha de tener en cuenta que el aula es uno de los lugares más adecuados para llevar a cabo este proceso repleto de aprendizaje y valores (Cardona, 2003).

Para crear aulas inclusivas es necesario crear rutinas y ambientes de trabajo que estén adaptados a las necesidades de todos los educandos y al contexto en el que nos encontramos, al igual que contar con materiales que también estén totalmente adaptados a dichas necesidades. Además, es totalmente necesaria la socialización entre los iguales en el proceso de aprendizaje y de los saberes obtenidos, por lo que en el proceso de inclusión toma suma importancia el trabajo cooperativo dentro del aula (Aguilar y González, 2017). Así lo demuestra también Llopis (2011) cuando afirma que, a través del trabajo en equipo, es decir, de la cooperación, las personas aprenden a ser solidarias y a conocer la diversidad de su entorno, fomentando las relaciones inclusivas entre iguales y valorando todo aquello que les rodea.

Es necesario que las personas aprendan desde las primeras edades la importancia de la cooperación, ya que no es solo un hecho que se lleve a cabo en la escuela para hacer las actividades que se proponen, sino que es necesaria para la vida en sociedad donde las relaciones interpersonales son constantes y se necesita el valor de la cooperación para ayudar y colaborar con los demás, ya que como expone Domingo (2008) cooperar con los demás ayuda a las personas a ponerse en el lugar del otro, a respetarlo, a comprender todas sus necesidades sin juzgarlas y finalmente, a comprender que todos somos iguales y por eso no hay que sentirse superior o inferior al resto.

Para fomentar la cooperación es importante que el estudiantado se encuentre en un contexto inclusivo que no excluya a nadie por ser considerado diferente al resto, porque el primer paso para comprender y poder llevar a cabo un trabajo cooperativo es aprender a respetar la heterogeneidad de la sociedad. La escuela, en general, y los docentes, en particular, deben de dar ejemplo y fomentar desde el primer día un ambiente inclusivo para que los escolares vayan tomando conciencia de ello, valorando la importancia de cooperar tanto en el colegio como fuera, en su comunidad (Pujolàs, 2012).

Los docentes para fomentar el trabajo cooperativo y tratar los diversos contenidos de trabajo utilizan diferentes recursos y materiales, aunque una de las formas más cotidianas y utilizadas para trabajar en el aula es a través de los libros de texto y, aunque en la educación infantil la mayor parte de transmisión de contenidos se realiza a través del docente, este material también cobra gran importancia en el proceso educativo de los infantes. Es por esto que se hace necesario investigar sobre los contenidos que éstos aportan a los educandos. De acuerdo con Armas (2004, citado por Ortiz, 2017), los libros de texto deben de ser una de las principales líneas de investigación en las ciencias sociales ya que al ser una de las herramientas primordiales en las aulas se hace necesario conocer la forma en la que distribuyen y transmiten el conocimiento a los alumnos.

Así de esta manera se puede comprobar la importancia que las editoriales otorgan al trabajo cooperativo en los libros de texto de educación infantil, ya que como se ha visto anteriormente es un factor que puede ayudar a potenciar la inclusión de las minorías y la diversidad en el aula.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

En esta investigación los objetivos que se llevan a cabo se centran en:

- Analizar la presencia o ausencia del valor de cooperación en los libros de texto de educación infantil de cinco años teniendo en cuenta diferentes editoriales.
- Identificar la frecuencia con la que aparece el valor de cooperación en diferentes editoriales.
- Contrastar diferencias y semejanzas existentes en las diferentes editoriales en cuanto a la interpretación del valor de cooperación en los libros de texto de educación infantil de cinco años.

2.2. Contexto y participantes

Los participantes de esta investigación son los libros escolares del segundo ciclo de educación infantil, concretamente del nivel de 5 años. Estos libros se han seleccionado teniendo en cuenta, por un lado, las editoriales más utilizadas en los centros escolares de

la Región de Murcia. En primer lugar, se realizó una selección de centros y se comprobó que la Editorial Algaida y la Editorial Edelvives son las editoriales que predominan en los centros escolares de la Región de Murcia y, en segundo lugar, los proyectos más demandados por los colegios dentro de cada editorial, como son el Proyecto Pompas de Jabón y el Proyecto Sirabún. Por tanto, los libros de texto que han sido analizados en este estudio son los que se muestran en la tabla número 1.

Tabla 1.

Libros de texto del segundo ciclo de educación infantil del nivel de 5 años

Campuzano, M. D. (2014). <i>Proyecto pompas de jabón 5 años</i> . Sevilla: Algaida editores.
Iglesias, R. M., Corrales, M., Corrales, R. M., Justo, M. y Sánchez M. T. (2016). <i>Sirabún 5 años</i> . Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.

Fuente: Elaboración propia

El contexto en el que se ha enmarcado la investigación son varios centros educativos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia. Ambos colegios son de carácter público que tienen como objetivo conseguir una educación inclusiva de calidad con el fin de conseguir educar a personas que respeten la diversidad, conciban la igualdad como un derecho que pertenece a todos los miembros de la comunidad y consigan trabajar en equipo en un clima donde prime la armonía.

2.3. Diseño de la investigación

La investigación se desarrolla siguiendo una metodología cualitativa de tipo descriptivo e inductivo ya que se basa en observar y describir todo el proceso de investigación para conocer los datos actuales de la causa que se investiga (Miranda, Santos y Stipcich, 2009). En este caso, el estudio se ha orientado a observar y recoger información de las diferentes editoriales siguiendo el trabajo de las unidades didácticas que se llevaban a cabo en los respectivos centros escolares.

La metodología cualitativa se centra en contextos concretos y en estudios intensivos a pequeña escala. Una de sus principales funciones es analizar las observaciones que se han recogido en un determinado momento y que aportan información relevante al análisis ya que contienen gran cantidad de interpretaciones que pueden dar sentido y respuesta a los objetivos del mismo (Martínez, 2007).

La investigación cualitativa es utilizada en diversos campos y adquiere gran relevancia en el campo de las ciencias sociales, sobre todo en el análisis de contenidos de libros de texto (Cáceres, 2003). De esta manera, Ortiz (2017) argumenta que las publicaciones de análisis de texto pueden ser enmarcadas dentro del análisis cualitativo llegando incluso a utilizarse frecuentemente el término “análisis de datos textuales”.

2.4. Plan de análisis de la información

Para la presente investigación se ha pretendido estructurar toda la información obtenida en los libros de texto y para ello se han realizado diagramas a través de ATLAS.ti8 V8.4 en los que se ha establecido diferentes códigos con palabras concretas que representan los valores analizados y a través de los que se exponen conceptos e ideas concretas de la información obtenida en los libros de texto.

El programa ATLAS.ti8 V8.4 cada vez tiene más cavidad en el ámbito de la educación, ya que puede trabajar con una gran cantidad de información, interpretarla y estructurarla, adquiriendo así gran relevancia en el análisis textual (Varguillas, 2006). Esta misma autora en su explicación sobre el uso de ATLAS.ti nos afirma que:

En el programa ATLAS.ti, el proceso implica cuatro etapas: Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso (p.76).

De este modo se comprende que el proceso de análisis cualitativo está creado para poder controlar la gran cantidad de información que se presenta, ya sea en sujetos o materiales que se van a analizar, y poder clasificarla siguiendo un orden establecido con el fin de obtener resultados coherentes y objetivos (Gibbs, 2007).

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se muestran a través de mapas conceptuales. Como afirma Ortiz (2017) es una técnica útil para el análisis de libros y manuales a través de la cual se reduce la información y se establecen relaciones entre los diferentes conceptos analizados, facilitando así su comprensión y descripción.

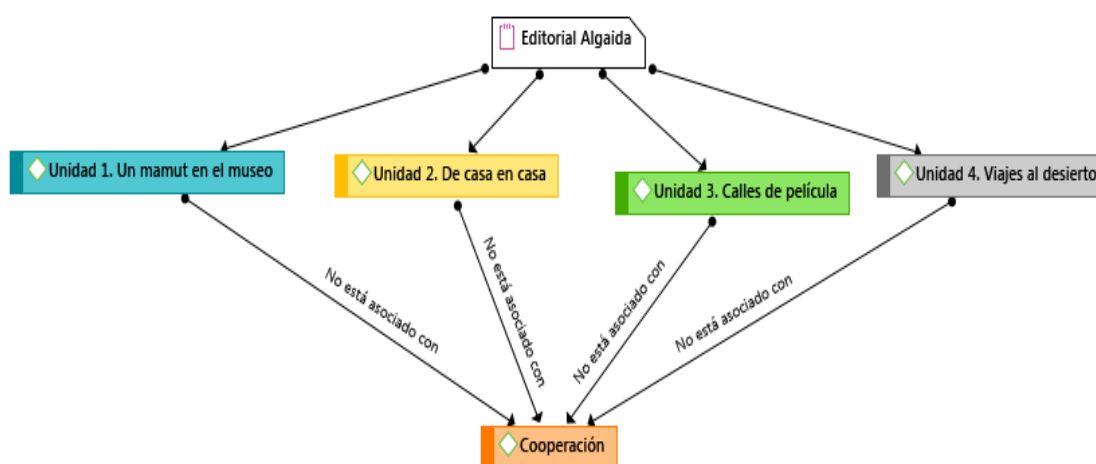
A continuación, en las siguientes figuras se muestran los resultados obtenidos tras un exhaustivo análisis de dos libros escolares de educación infantil del nivel de 5 años a través de diagramas realizados con ATLAS.ti8 versión V8.4.

En primer lugar, se muestran a través de diagramas los resultados obtenidos tras el análisis de la Editorial Algaida y, en segundo lugar, los resultados obtenidos a través de la editorial Edelvives. Cada editorial cuenta con 4 unidades didácticas compuestas por diversas fichas de trabajo y actividades complementarias relacionadas con cada una de ellas.

3.1 Editorial Algaida

Figura 1.

Representación del valor de cooperación en la editorial Algaida



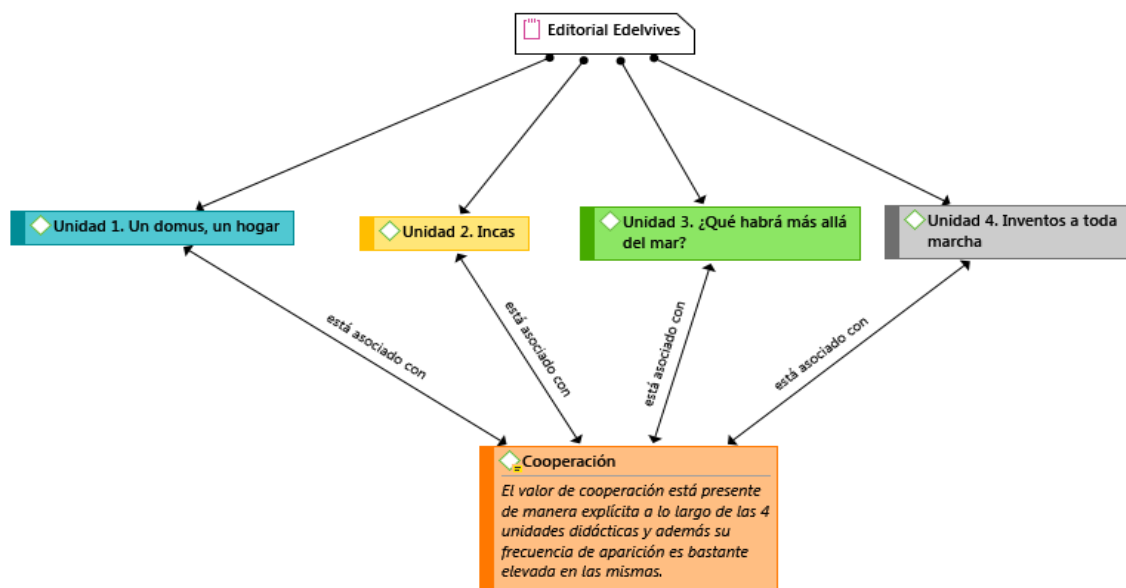
Fuente: elaboración propia

Tras observar el presente diagrama se puede comprobar que en la editorial Algaida el valor de cooperación está totalmente ausente a lo largo de las cuatro unidades didácticas presentes en el libro de texto analizado. No aparece de manera explícita ni implícita en las actividades propuestas y tampoco se puede encontrar en las diversas actividades complementarias.

3.2 Editorial Edelvives

Figura 2.

Representación del valor de cooperación en la editorial Edelvives



Fuente: elaboración propia

En el libro analizado perteneciente a la editorial Edelvives el valor de cooperación está muy presente a lo largo de las cuatro unidades didácticas.

En la unidad 1 su frecuencia de aparición es muy elevada ya que aparece en 13 láminas de trabajo de un total de 36 láminas. El valor de cooperación aparece a modo de actividades complementarias propuestas por la editorial Edelvives donde los alumnos tienen que trabajar en equipo y comprender la importancia que cada uno de ellos tiene en el aula y que para poder completar un trabajo se necesita de la cooperación y esfuerzo de todos.

Un ejemplo de estas actividades complementarias es el siguiente:

- Aprendizaje cooperativo: La tela de araña (lámina 6)

Realizar la dinámica La tela de araña para ver lo importantes que son todos los niños de la clase y las ventajas de ayudarse unos a otros, igual que pasa con la familia. Colocarse en corro y dar la siguiente consigna “Con este ovillo formaremos juntos una tela de araña. Hay que pasar el ovillo y decir el nombre. Después, decir el nombre de la persona a la que habéis ayudado últimamente. Agarrando el extremo, lanzar el ovillo a otro compañero, que también se presentará, dirá a quién ha ayudado y lanzará de nuevo el ovillo, cogiéndolo por el extremo. Al final, entre todos, se habrá creado una tela de araña en la que la colaboración de cada uno ha sido imprescindible”.

Todas las actividades complementarias que se proponen para fomentar el aprendizaje cooperativo se repiten en diversas láminas, pero cada una está relacionada con los respectivos contenidos de cada actividad.

En la unidad 2 la presencia de actividades de cooperación también es muy elevada ya que aparece en 9 láminas de trabajo. En todas estas láminas el trabajo cooperativo aparece a modo de actividades complementarias.

En esta unidad destacamos la actividad complementaria de aprendizaje cooperativo de la lámina 12 llamada “la pelota”. En esta actividad se propone formar un corro para pasar la pelota. Por turno, de uno en uno, colocarse dentro del círculo con la pelota en la mano, decir el nombre y la comida favorita. A continuación, pasar la pelota a otro niño y sentarse en el suelo en su lugar. Este se colocará en el centro y hará lo mismo, y así sucesivamente hasta que todos los niños hayan participado y estén sentados.

Al igual, en la unidad 3 la frecuencia de aparición de dicho valor es bastante elevada pues aparece en 9 láminas. Como se viene viendo hasta ahora la cooperación se muestra a modo de actividades complementarias a cada lámina con el fin de luchar por una educación inclusiva, de que los alumnos aprendan la importancia de trabajar en equipo y la importancia de respetar a cada persona del aula, pues el esfuerzo de todos es imprescindible para la elaboración de dichas actividades.

Un ejemplo de actividad de Aprendizaje cooperativo: “Lectura compartida”. Por equipos, se forman distintas frases con pictogramas y tarjetas de vocabulario y se coloca una a continuación de la otra. Sugerir que hagan una lectura compartida. El primer niño leerá la primera fila y le seguirá su compañero, según el sentido de las agujas del reloj, así hasta que todos hayan participado.

Por último, la unidad 4 incluye dicho valor como uno de los contenidos presentes dentro del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, por lo que su frecuencia de aparición es elevada ya que se encuentra presente en 16 láminas de trabajo.

En esta unidad al incluir el valor de cooperación como uno de los contenidos se presentan dos variantes de actividades. Se proponen, por un lado, actividades complementarias como las ejemplificadas en las anteriores unidades y, por otro lado, en el resto de lámina de trabajo se proponen otras actividades diferentes, como las que se muestran a continuación.

La lámina 26 propone buscar entre las láminas de convivencia que incluye la editorial, aquellas que transmitan mensajes de cooperación, por ejemplo: “ofrecemos nuestra ayuda y ayudamos a los demás”, “trabajamos en equipo, compartimos y colaboramos con los demás”... Exponer ejemplos sobre cómo seguir cada mensaje beneficia a todos los miembros del grupo cuando realizan trabajos en el aula.

La lámina 34 tiene como contenido principal las profesiones por lo que la editorial propone una actividad complementaria en la que los alumnos reflexionen sobre cada uno de los profesionales y comprender que, para cumplir su función, necesitan la cooperación de otras personas.

Finalmente, la lámina 35 propone dedicar un tiempo diario en la asamblea diaria para rememorar los aprendizajes que han logrado, los derechos, obligaciones y valores importantes para la convivencia como puede ser la importancia de la cooperación para la inclusión de todo el alumnado en el aula.

4. DISCUSIÓN

Tras los resultados obtenidos se puede comprobar que tanto la Editorial Algaida como la Editorial Edelvives exponen diferentes maneras de tratar los valores en los libros de texto tratados en este estudio. A pesar de que ambas editoriales luchan por conseguir una educación de calidad e inculcar buenos valores al estudiantado, son varias las diferencias que en ellas se pueden observar. En la tabla 1 se pueden observar las semejanzas y diferencias encontradas en los libros de texto de dichas editoriales.

Tabla 1.

Diferencias y semejanzas entre la Editorial Algaida y la Editorial Edelvives

DIFERENCIAS	
Editorial Algaida	Editorial Edelvives
Incluye los valores como temas transversales	Incluye los valores como contenidos principales
El valor de cooperación se encuentra ausente en todas las unidades didácticas	El valor de cooperación aparece con alta frecuencia en todas sus unidades didácticas
SEMEJANZAS	
Ambas editoriales tienen como objetivo transmitir una educación en valores de calidad y establecer relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas con el fin de fomentar actitudes de aceptación a las diferencias	
Predominan los contenidos de lógico-matemática y de grafomotricidad ante los contenidos de valores	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 1, la Editorial Algaida trata los valores a modo de temas transversales relacionándolos con los contenidos de algunas actividades. En la editorial Algaida existe una ausencia total del valor de cooperación. Al contrario, en la Editorial Edelvives el valor de cooperación predomina en las láminas de trabajo de dicha editorial.

Por tanto, los resultados obtenidos en esta investigación muestran como las editoriales trabajadas tienen como objetivo la inclusión de todo el alumnado e intentan conseguirlo a través de la educación en valores, pero no lo demuestran en el desarrollo de sus contenidos, pues la presencia del valor de cooperación, en este caso, por lo general es escasa coincidiendo así con López (2011) que asegura que la presencia de valores en las leyes educativas de Educación Infantil es muy limitada a pesar de que la presencia de éstos sea considerada muy importante para el desarrollo de los niños.

Está claro que las editoriales se ciñen al currículum oficial para la elaboración de los libros de texto y por eso predominan los contenidos de grafomotricidad, lógico-matemática o del entorno pues son a los que más importancia se le da en dicho currículum, dejando así en un segundo plano la educación de valores, como la cooperación, y mostrándola en la mayoría de los casos como actividades complementarias que tiene que plantear el docente para que los alumnos lleguen a trabajar este tipo de contenidos. Fernández y Caballero (2017) comentan que los libros de texto influyen de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos, por lo que las editoriales deberían plantearse una mayor inclusión de valores en los contenidos de las actividades presentes en los libros de texto con el fin de profundizar y desarrollar una educación inclusiva de calidad.

5. CONCLUSIONES

Una investigación de carácter cualitativo requiere de un gran esfuerzo para describir todos los detalles que se encuentran presentes en el material analizado, para observar y determinar todo aquello que se desea analizar y para su posterior interpretación. En el análisis realizado se ha necesitado, como se ha mencionado en apartados anteriores, hacer uso del programa informático ATLAS.ti8 V8.4 para extraer y sintetizar toda la información obtenida en los libros de texto.

Tras analizar los libros de texto de las dos editoriales que han sido objeto de estudio (Editorial Algaida y Editorial Edelvives) se ha determinado que la presencia de

cooperación o trabajo cooperativo es muy escasa. Actualmente a pesar de que el trabajo cooperativo es un elemento muy presente en el ámbito educativo se observa que en los libros de texto de educación infantil se le sigue dando más importancia a contenidos considerados académicos como puede ser lenguaje o matemáticas y se deja en un segundo plano contenidos como la cooperación a pesar de ser tan importantes para forjar en los alumnos una actitud positiva ante la diversidad y ante la inclusión de todas las personas tanto en el aula como en la sociedad.

Tras los resultados obtenidos se ha podido comprobar que cada editorial tiene una forma diferente de tratar los contenidos y aunque vayan dirigidos al mismo público en cada una de ellas se enfoca de manera diferente los valores y se les da más importancia a unos que a otros como es el caso del valor de cooperación. En la Editorial Edelvives aparece frecuentemente e incluso aparece como contenido en una de sus unidades didácticas, a diferencia de lo que sucede en la Editorial Algaida donde este valor se encuentra totalmente ausente.

El trabajo cooperativo cobra una gran importancia en el aula de educación infantil ya que pretende conseguir igualdad de oportunidades entre todo el alumnado y actitudes positivas en las relaciones sociales con los iguales desde una edad temprana. Por ende, debería ser incluido con más asiduidad en los libros de texto de educación infantil y tomando importancia en los contenidos de los mismos.

En conclusión, las leyes educativas han ido incluyendo diversos valores dentro de los currículos oficiales de cada etapa, pero en la etapa de educación infantil aún aparecen de manera muy generalizada a modo de temas transversales, como ocurre con la cooperación. Esto quiere decir que los valores se encuentran inmersos dentro de los contenidos de las tres principales áreas del currículum de educación infantil (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación), y aunque en algunas de ellas se muestran pequeñas pinceladas de educación en valores, aún queda un largo camino para que éstos se muestren inmersos de manera explícita dentro del currículo oficial de educación infantil.

Es necesario que la sociedad, las editoriales y el sistema educativo en general tomen conciencia de que la educación en valores, en general, y el trabajo cooperativo, en particular, es tan importante como otras áreas o materias y que para desarrollar en el estudiantado unas excelentes competencias académicas es necesario que antes desarrollen una base de valores y construyan su personalidad convirtiéndose en personas cívicas preparadas para convivir en una sociedad diversa e inclusiva.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. G., y González, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 38-43.
- Arias, L. M. (2008). Multiculturalismo y Educación Multicultural. *InterSedes*, 9(17), 29-46.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, 2, 53-82.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 61(972), 37-41.
- López, E. (2003). La educación multicultural: Un concepto de cultura. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, 3, 313-326.
- López, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(4), 83-94.
- Martínez, F. (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Martínez, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica.
- Miranda, A., Santos, G., y Stipich, S. (2010). Algunas características de investigaciones que estudian la integración de las TIC en la clase de Ciencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-22.
- Ortiz, E. (2017). *Evolución e interpretación de los valores cívicos en la asignatura «Teorías e instituciones contemporáneas de educación» (2000-2011)*. Murcia: Diego Marín.

- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 89-112.
- Pulido, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. Fernández y J. Molina (Coords.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (pp.19-35). Madrid: Alianza Editorial.

CAPÍTULO 124

LAS DEPORTISTAS DURANTE EL ÚLTIMO AÑO OLÍMPICO EN TWITTER: @ELPAIS_DEPORTES

Alba Adá Lameiras

1. INTRODUCCIÓN

El 2020 será recordado como el año de la COVID-19. El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), tras el contagio de miles de personas en el mundo y la rápida propagación del virus, declaró la pandemia COVID-19 (Cucinotta y Vanelli, 2020). El 24 de marzo de 2020, el Comité Olímpico Internacional comunicó el retraso, hasta el verano del 2021, concretamente del 23 de julio al 8 de agosto de 2021, de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 (Navarro, 2020). A lo largo de los 124 años de historia, los Juegos Olímpicos modernos de verano nunca se habían pospuesto por una pandemia. Aunque sí fueron cancelados en varias de sus ediciones de verano: los Juegos de Berlín de 1916 por la I Guerra Mundial y los Juegos de Tokio 1940 y Londres 1944 por la II Guerra Mundial (Navarro, 2020). Cuatro años antes de esta situación causada por la COVID-19 se celebraron los últimos Juegos Olímpicos de verano, en Rio de Janeiro, en agosto de 2016, unos juegos en los que la participación de las deportistas fue la más alta de la historia con un 45% (N=5-138) de mujeres (Statista, 2018).

Los Juegos Olímpicos han supuesto un oasis informativo para las deportistas. El efecto conocido como “*Olympic Game Effect*” muestra que la cobertura mediática sobre las deportistas durante los Juegos Olímpicos aumenta de forma considerable. Este “efecto” se ha justificado por diversos motivos, por un lado, las personas que siguen la línea de Quin, Wipf y Ohl (2010), quienes afirman que este incremento de la información deportiva se produce porque las deportistas se benefician de que los medios acudan a los Juegos a cubrir el deporte masculino y, por otro lado, las personas que afirman, como Capranica et ál. (2005) que, durante los Juegos Olímpicos los éxitos deportivos alimentan el orgullo nacional, por lo tanto, durante este periodo la nacionalidad prima sobre el género de quien gana (Cooky, 2018), es decir, durante los Juegos importa que tu país gane una medalla, independientemente de que quien la consiga sea un hombre o una mujer. En

el caso concreto de España, en los Juegos de Rio se consiguieron 17 medallas, 9 las ganaron las deportistas (4 de Oro, 3 de Plata y 2 Bronce) y 8 los deportistas (3 de Oro, 1 Plata y 4 de Bronce) (COE, 2020). Unos datos que muestran que las deportistas han conseguido superar en éxitos deportivos a sus compañeros en las últimas ediciones de los Juegos Olímpicos, tanto en Londres 2012 como en Rio 2016, pero no han conseguido aumentar su repercusión mediática (Barbero-González, 2017).

Los Medios de Comunicación tienen una labor muy importante a la hora de visibilizar y crear referentes, son generadores de cambio, por lo tanto, su labor como educadores de la ciudadanía, sobre todo, para los y las más jóvenes, es fundamental. Sin embargo, en los últimos años no se concibe analizar los medios, como principales agentes de socialización, sin añadir al campo de estudio las Redes Sociales. La llegada de las redes ha cambiado la forma en la que se accede y consume información y, teniendo en cuenta que, las y los más jóvenes son sus usuarios principales (David, Powless, Hyman, Purnell, Steinfeldt y Fisher, 2018; ITU, 2019), se han convertido en nuevos “entornos virtuales creadores de opinión de la población joven” (Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2019, p. 336). Las redes ocupan, en la actualidad, uno de los principales “lugares” de socialización de las personas más jóvenes, permitiendo promover valores gracias a los mensajes que publican (Medina-Vicent, 2015). Ellas/os utilizan más estas herramientas digitales en una edad en la que están formando su identidad, siendo, a través de los medios donde adquieren los roles sociales que deben tener/desarrollar, en función de si son chicos o chicas (Masanet, Medina-Bravo y Aran-Ramspott, 2016). De ahí la relevancia e importancia de los mensajes que se publican en las Redes Sociales, ya que pueden reflejar los cambios, a nivel social, que se producen en una sociedad (Mayoral Sánchez y Mera Fernández, 2017).

Por lo tanto, como durante los Juegos Olímpicos aumenta la cobertura de las deportistas en los medios, tanto en los medios tradicionales offline (Laine, 2016), así como en los medios online – es el caso de Twitter- (Adá-Lameiras, 2019), la información que se publica sobre las deportistas tiene un gran impacto a la hora de cambiar/acabar con los estereotipos (Nunes, 2019). Los datos muestran que los megaeventos deportivos, como son los Juegos Olímpicos, han integrado las plataformas digitales, como Twitter, en su difusión (Tang y Cooper, 2018). Durante los Juegos Olímpicos de Río2016 el hashtag #Rio2016 tuvo más de 75 billones de impresiones y se publicaron más de 187 millones de tweets (Filadelfo, 2016). Aunque, los estudios muestran que esta mayor y mejor cobertura mediática solo se produce durante los Juegos. A lo largo del periodo

rutinario de cobertura, es decir, fuera de megaeventos deportivos, las deportistas aparecen en el 4.3% en tweets (Hull, 2017). Este sesgo en la información deportiva provoca que la sociedad entienda qué roles desempeñan, tanto mujeres como hombres, perpetuando los estereotipos en las redes. En uno de los estudios más recientes sobre el uso de Twitter durante la COVID-19, se muestra cómo los hombres tuitearon más sobre las cancelaciones deportivas, mientras que las mujeres lo hicieron sobre el virus en el contexto familiar y el distanciamiento social, “las mujeres parecen estar asumiendo una parte desproporcionada de la responsabilidad de mantener la población a salvo” (Thelwall y Thelwall, 2020, p. 1). Estos estereotipos que se refuerzan en las redes con los mensajes que se publican, hacen que los chicos y chicas elaboren creencias desiguales y sesgadas sobre qué conductas son apropiadas para cada uno (Lindsey, 2016).

Los menores de 2 años ya se identifican con niño o niña, y a los 6 ya expresan, mediante el juego infantil, qué deben hacer o cómo deben ser en función de su sexo. Así se sigue la hoja de ruta que legitima el deporte en los niños, y lo deslegitima en las niñas, vinculando determinadas identidades con características y actividades. Por eso, aunque durante los Juegos Olímpicos de Río las deportistas españolas consiguieron más medallas, la brecha de género mediática no se ha reducido. ¿Pero qué pasa en un medio como El País, el más leído en España? ¿Se sigue invisibilizando a las deportistas o se mejora la cobertura informativa en su cuenta de Twitter?

2. MÉTODO

Tras el aplazamiento, por un año, de los Juegos de Tokio hasta 2021, los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro, celebrados del 5 al 21 de agosto de 2016, son los últimos Juegos de verano celebrados hasta el momento. Después de comprobar en la revisión bibliográfica que, durante los Juegos Olímpicos, la cobertura sobre las deportistas aumenta de forma considerable, se pretende comprobar qué cobertura reciben las deportistas, durante el último año olímpico. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa para analizar cuánto aparecen las deportistas en la cuenta de Twitter del medio generalista más leído en España, El País (EGM, 2015), en su cuenta específica de deporte: *@ElPais_Deportes*. Para llevar a cabo esta investigación se estableció un período de análisis de seis meses, de marzo a agosto de 2016.

El procedimiento llevado a cabo fue, en primer lugar, elegir el medio que se iba a analizar. En este caso, teniendo en cuenta que El País es el medio generalista más leído

en España (EGM, 2015), siendo su web la que tiene más visitantes únicos en España (EGM, 2018), se decidió analizar su cuenta específica de deporte en Twitter: *@ElPais_Deportes*. En segundo lugar, se estableció el periodo a analizar, seis meses, de marzo a agosto de 2016 para comprobar si existen cambios en la cobertura que reciben las deportistas en un periodo rutinario de cobertura informativa, y qué sucede durante unos Juegos Olímpicos en Twitter. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio simple, siendo el primer día analizado el 1 de marzo de 2016 y el último día el 21 de agosto de 2016. Con la particularidad que, durante la celebración de Río2016 se analizaron los tweets publicados durante todos los días en los que se disputaron los Juegos Olímpicos. Finalmente, los días analizados fueron: 1, 9, 17 y 25 de marzo; 2, 10, 11, 19 y 27 de abril; 5, 13, 21, 29 y 30 de mayo; 7, 15 y 23 de junio; 1, 9, 17, 18 y 26 de julio; del 1 al 5 de agosto (como semana previa a los Juegos); y del 6 al 21 de agosto, todos los días durante los Juegos de Río2016.

Una vez elegidos los días, se creó una hoja de Excel con las variables: Fecha y Sexo: si el tweet hacía referencia a un hombre o a una mujer. Cuando el tweet hacía referencia a una mujer, se establecía si trataba sobre una mujer deportista o una mujer no deportista, con las que comparten espacio en los medios deportivos (Sainz de Baranda, 2014; Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2020). Las mujeres no deportistas son mujeres que aparecen en los medios deportivos a pesar de no ser deportistas, en muchos de los casos, por ser la novia, mujer o familiar de un hombre deportista.

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante una evaluación de los tweets con las variables anteriormente especificadas. La muestra quedó compuesta por un total de 1.587 tweets publicados: 78 en Marzo, 185 en Abril, 105 en Mayo, 65 en Junio, 108 en el mes de Julio, 98 en la semana previa al inicio de los Juegos y 948 durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río2016.

3. RESULTADOS

En la cuenta de Twitter de *@ElPais_Deportes* se publicaron un total de 1.587 tweets durante los seis meses analizados. Tras analizar cuántos tweets se publicaron sobre hombres y cuántos sobre mujeres en la cuenta de Twitter de *@ElPais_Deportes* se observaron porcentajes similares entre el mes de marzo y el de junio, entre un 4-6% de informaciones sobre mujeres, a excepción del mes de abril, que solo publica un 0.54% de tweets (N=1) sobre mujeres, convirtiéndose en un porcentaje menor de tweets. Sin

embargo, justo en el periodo pre-Juegos Olímpicos, mes previo, semana anterior y durante la celebración de los Juegos de Río, ese porcentaje va aumentando de forma paulatina. Durante el mes de julio, mes previo a la celebración de los Juegos Olímpicos, el porcentaje de mujeres fue de un 9.26% (N=10). A lo largo de la semana previa a la celebración de los Juegos, la primera semana de agosto de 2020, el porcentaje ascendió hasta el 20.41% (N=20). Pero, sin duda, el mayor porcentaje se obtiene durante la celebración de los Juegos, con un 35.02% (N=332) de tweets sobre mujeres (ver Tabla 1). En definitiva, durante los seis meses analizados, de los 1.587 tweet publicados, un 23.69% (N=376) hacían referencia a mujeres (un 23.18%, es decir, 368 tweets de 376, hacían referencia a mujeres deportistas).

Tabla 1.

Cantidad de tweets sobre hombres y mujeres en la cuenta de Twitter de @ElPais_Deportes entre los meses de marzo y agosto de 2020

Mes	Hombres N (%)	Mujeres (%)	Total
Marzo	74 (94.87%)	4 (5.13%)	78
Abril	184 (99.46%)	1 (0.54%)	185
Mayo	100 (95.24%)	5 (4.76%)	105
Junio	61 (93.85%)	4 (6.15%)	65
Julio	98 (90.74%)	10 (9.26%)	108
5 Agosto	78 (79.59%)	20 (20.41%)	98
JJ.OO.	616 (64.98%)	332 (35.02%)	948
Total	1.211 (76.31%)	376 (23.69%)	1.587

De los 376 tweets publicados sobre mujeres, un 97.87% (N=368) hacía referencia a mujeres deportistas y un 2.18% (N=8) a mujeres no deportistas. Durante cuatro meses: marzo, abril, mayo y julio se publica un 100% de tweets sobre deporte femenino y las deportistas. El mes con un porcentaje mayor de mujeres no deportistas fue el mes de junio

con un 25% de los tweets, seguido de la semana previa a los Juegos con un 20%. Durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río, el 99.1% (N=329) de los tweets hacían referencia a mujeres deportistas (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Cantidad de tweets sobre mujeres deportistas y mujeres no deportistas en la cuenta de Twitter de @ElPais_Deportes entre los meses de marzo y agosto de 2020

Mes	Mujeres Deportistas N (%)	Mujeres no Deportistas N (%)	Total
Marzo	4 (100%)	0 (0%)	4
Abril	1 (100%)	0 (0%)	1
Mayo	5 (100%)	0 (0%)	5
Junio	3 (75%)	1 (25%)	4
Julio	10 (100%)	0 (0%)	10
5 Agosto	16 (80%)	4 (20%)	20
JJ.OO.	329 (99.1%)	3 (0.9%)	332
TOTAL	368 (97.87%)	8 (2.13%)	376

4. DISCUSIÓN

Este estudio analiza cuánto aparecen las mujeres en la cuenta de Twitter de @ElPais_Deportes durante el último año olímpico: los Juegos de Río 2016. Los datos de esta investigación muestran un porcentaje del 23.69% de mujeres deportistas. Datos muy superiores a los obtenidos en estudios previos sobre medios tradicionales a nivel internacional (Cooky, Mesner y Hextrum, 2015; Kroon, 2018) y a nivel nacional (Matud, Rodríguez-Wangüemert y Espinosa, 2017; Sainz de Baranda, 2013) donde la media que recibieron las deportistas fue alrededor del 3-5% de la cobertura informativa. Sin embargo, si se analizan los meses por separado, este estudio muestra cómo de marzo a

junio la cobertura que recibieron las mujeres fue alrededor del 4-6%, con un pico de 0.9% en el mes de abril, coincidiendo con lo obtenido en otros estudios previos. Pero, esa cobertura, aumenta considerablemente durante la semana antes de los Juegos, con un 20.41%, y durante la celebración de Rio2016, con un 35.02%. Lo que confirma el “*Olympic Game Effect*” (Capranica et ál., 2005) en @ElPais_Deportes. Un “efecto” que afirma que, durante los Juegos Olímpicos, aumenta considerablemente la cobertura informativa sobre las deportistas, convirtiéndose en casi un “oasis” informativo para el deporte femenino. Datos que mejoran la visibilización de las deportistas, durante este mismo período informativo, en la televisión española, donde las deportistas apenas aparecían en el 2.1% de las noticias (Calvo-Ortega, 2020). Con este estudio se muestra que este aumento de la cobertura es temporal (coyuntural) y no algo consolidado (no estructural), avalando la necesidad de poner en vigor acciones para invertir esta situación. Estudios como los de O’Neil y Mulready (2015) o Packer et ál. (2014) muestran como después del período olímpico, en concreto, después de los Juegos de Londres, la cobertura que recibían las deportistas retrocedía a porcentajes del periodo previo a los Juegos. Este estudio de investigación sobre @ElPais_Deportes muestra cómo, hasta la semana antes a la celebración de los Juegos, el aumento de la cobertura sobre las deportistas no se produce de forma considerable.

En relación a sí las deportistas comparten espacio con mujeres no deportistas, los datos demuestran que no. Solo un 2.18% de los tweets hacían referencia a mujeres no deportistas, siendo el porcentaje de 0% en cuatro de los seis meses analizados. Estos datos contrastan con los obtenidos en los medios tradicionales (Sainz de Baranda, 2014) y en Twitter (Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2020), donde el espacio que recibían las deportistas en los medios lo compartían con mujeres no deportistas, aunque El País es uno de los medios que realiza una cobertura menos estereotipada dentro del mundo deportivo (Adá-Lameiras, 2019).

A pesar de que el porcentaje aumenta durante la cobertura mediática de los Juegos Olímpicos, los datos muestran que, la brecha de género sigue siendo muy significativa, sobre todo, durante los meses de marzo a junio. Los medios, como agentes de socialización primarios, forman parte indiscutible en la educación, a través de ellos se aprenden patrones culturales (Muzzatti y Agnoli, 2007). Por lo tanto, esta invisibilización de las deportistas provoca una influencia negativa en las niñas y adolescentes que quieren progresar en el deporte (Hemmtinezhad, Naghavi y Behboudi, 2016), al excluir a las

deportistas del imaginario simbólico de la sociedad (Gómez-Colell, 2015) y reforzar los ideales de feminidad y masculinidad.

Que la brecha de género sigue existiendo en la información deportiva era algo predecible antes de realizar este estudio. Sin embargo, un medio como El País, el más leído en España que se autodenomina “un símbolo de la información plural y progresista” (El País, 2017), sigue perpetuando los mismos estereotipos de hace décadas. Con esta cobertura refuerza una visión del mundo deportivo donde la norma son los hombres (Bruce, 2016). Sobre todo, al realizarlo a través de su cuenta de Twitter, una red social usada mayoritariamente por personas jóvenes (Masanet, 2016). Si estos chicos y chicas crean su realidad a través del contenido que consumen, en gran medida, a través de las Redes Sociales, están recibiendo una visión sesgada que puede condicionar su realidad. No solo las niñas/adolescentes pueden aprender qué se espera de ellas invisibilizándolas de la cobertura informativa deportiva, sino que los niños/adolescentes también aprenden qué estereotipos describen y prescriben su masculinidad, a través de la cual pueden crear su identidad masculina (Giaccardi, et ál., 2016).

5. CONCLUSIONES

Los medios de comunicación son un importante, e influyente, altavoz en el mundo. A través de sus perfiles en redes sociales han podido aumentar la difusión y repercusión de sus mensajes, abriendo un nuevo canal de comunicación con la sociedad (Sanderson y Gramlich, 2016). Además, los Juegos Olímpicos, representan una gran oportunidad para promover la cobertura informativa sobre las deportistas (Delorme y Testard, 2015), pero los datos muestran que, aunque la información aumenta durante el periodo olímpico, la brecha de género se sigue manteniendo. Con la llegada de las Redes Sociales se ha favorecido el acceso a información que antes no tenía cabida en los medios tradicionales (González y San Miguel, 2020), pero este estudio muestra datos similares a los encontrados en prensa, radio y televisión, sin haber clara diferencia entre los medios offline y los online. El País mejora los datos en la cobertura informativa, pero sus tweets siguen siendo sesgados, lo que provoca una percepción de la realidad estereotipada, sobre todo para las personas más jóvenes que usan mayoritariamente las redes para informarse. Hacen falta medidas de concienciación y educación con perspectiva de género para los medios. En definitiva, como decían George, et ál., (2001) no hay justificación para que el sexo/género de una o un deportista influya en la cantidad de cobertura que recibe.

REFERENCIAS

- Ada Lameiras, A. (2019). *Análisis del Twitter de los medios deportivos en España con perspectiva de género: la invisibilización de las mujeres deportistas* (Doctoral dissertation, Análise e intervenção psicosocioeducativa).
- Adá-Lameiras, A., y Rodríguez-Castro, Y. (2019). Comunicación deportiva con perspectiva de género en Twitter. In *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 633-642). Dykinson.
- Adá Lameiras, A., y Rodríguez-Castro, Y. (2020). The presence of female athletes and non-athletes on sports media Twitter. *Feminist Media Studies*, 1-18.
- Barbero González, M. Á. (2017). Los Juegos Olímpicos de Río 2016: La explosión del deporte femenino español en El Diario ABC. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF)*, 10(1), 39-50.
- Bruce, T. (2016). New rules for new times: Sportswomen and media representation in the third wave. *Sex Roles*, 74(7-8), 361-376.
- Calvo-Ortega, E. (2020). La cobertura informativa de las deportistas durante los Juegos Olímpicos. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 16(61).
- Capranica, L., Minganti, C., Billat, V., Hanghoj, S., Piacentini, M. F., Cumps, E., y Meeusen, R. (2005). Newspaper coverage of women's sports during the 2000 Sydney Olympic Games: Belgium, Denmark, France, and Italy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 212-223.
- Comité Olímpico Español. (COE). (2016). Juegos. <http://www.coe.es/web/EVENTOSHOMENsf/home2012?OpenForm>.
- Cooky, C. (2018). Gender, Sport and Media Between the Mid-1980s and Early 2000s: Developments, Trajectories and Transformations. In *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* (133-147). London: Palgrave Macmillan.
- Cooky, C., Messner, M. A., y Hextrum, R. H. (2013). Women play sport, but not on TV: A longitudinal study of televised news media. *Communication & Sport*, 1(3), 203-23.
- Cucinotta D, Vanelli M. WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed*. 2020 Mar 19;91(1), 157-160.

- David, J. L., Powless, M. D., Hyman, J. E., Purnell, D. M., Steinfeldt, J. A., y Fisher, S. (2018). College student athletes and social media: The psychological impacts of Twitter use. *International Journal of Sport Communication*, 11(2), 163-186.
- Delorme, N., y Testard, N. (2015). Sex equity in French newspaper photographs: A content analysis of 2012 Olympic Games by L'Equipe. *European journal of sport science*, 15(8), 757-763.
- El País. (2017). “Un símbolo de la información plural y progresista”. https://elpais.com/diario/2007/07/22/opinion/1185055228_850215.html.
- Estudio General de Medios. (EGM). (2015). Resumen General febrero a noviembre 2015. Madrid: AIMC Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.
- Estudio General de Medios. (EGM). (2018). Resumen General febrero a noviembre 2018. Madrid: AIMC Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.
- Filadelfo, E. (2016). #Rio2016: La emoción de los Juegos Olímpicos en twitter. https://blog.twitter.com/official/es_la/a/es/2016/rio2016-la-emoci-n-de-los-juegos-ol-mpicos-en-twitter.html.
- George, C., Hartley, A., y Paris, J. (2001). The representation of female athletes in textual and visual media. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(2), 94-101.
- Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Manago, A., y Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. *Sex Roles*, 75(3-4), 151-163.
- Gómez-Colell, E. (2015). Adolescència i esport: absència de referents femenins en els mitjans per a les adolescents. *Apunts. Educació física i esports*, 4(122), 81-87.
- González, M. Á. B., y San Miguel, N. P. (2020). La relación entre periodistas y las deportistas en los juegos olímpicos: hacia la era multimedia. *Comunicación y Género*, 3(2), 115-124.
- Hemmtinezhad, M. A., Naghavi, M., y Behboudi, H. (2016). The effects of social constraints on the relationship between the media and the promotion of women's sport. *Research Journal of Sport Sciences*, 4(5), 137-142.
- Hull, K. (2017). An examination of women's sports coverage on the Twitter accounts of local television sports broadcasters. *Communication & Sport*, 5(4), 471-491.
- International Telecommunication Union. (ITU). (2019). Statistics. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

- Kroon, Å. (2018). Recontextualizing racism and segregation by ways of “cozification” in a TV sports broadcast. *Social Semiotics*, 1-17.
- Laine, A. (2016). Gender Representation of Athletes in Finnish and Swedish Tabloids. *Nordicom Review*, 37(2), 83-98.
- Lindsey, L. L. (2016). *Gender roles: a sociological perspective* (6ª ed.). Londres: Routledge.
- Masanet, M. J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos. info*, (39), 39-53.
- Masanet, M. J., Medina-Bravo, P., y Aran-Ramspott, S. (2016). The survival of the forbidden love in television fiction: "Romeo and Juliet" in contemporary Spanish series for youth. *Television and romance: Studies, observations and interpretations*, 19-38.
- Matud, M. P., Rodríguez-Wangüemert, C., y Espinosa, I. (2017). Representación de mujeres y hombres en la prensa española. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 765-782.
- Mayoral Sanchez, J., y Mera Fernandez, M. (2017). The image of women in digital sports press: analysis of the covers of as. com and marca. com. *CIC-Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 187-201.
- Medina-Vicent, M. (2015). Discursos mediáticos a través de Twitter. Imágenes sobre el liderazgo empresarial de las mujeres: #liderazgofemenino. Departament de Filosofia i Sociologia. Valencia: Universidad Jaime I.
- Muzzatti, B., y Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental psychology*, 43(3), 747.
- Navarro, J. T. (2020). *Tokio 2020 en 2021?* (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III).
- Nunes, R. A. (2019). Women athletes in the Olympic Games. Alicante: Universidad de Alicante. Área de Educación Física y Deporte.
- O'Neill, D., y Mulready, M. (2015). The Invisible Woman? A comparative study of women's sports coverage in the UK national press before and after the 2012 Olympic Games. *Journalism Practice*, 9(5), 651-668.
- Packer, C., Geh, D. J., Goulden, O. W., Jordan, A. M., Withers, G. K., Wagstaff, A. J., Bellwood C. L., Binmore C. L., y Webster, C. L. (2014). No lasting legacy: no change

- in reporting of women's sports in the British print media with the London 2012 Olympics and Paralympics. *Journal of Public Health*, 37(1), 50-56.
- Quin, G., Wipf, E., y Ohl, F. (2010). France. Media Coverage of the Athens Olympic Games by the French Press: The Olympic Games Effect in L'Équipe and Le Monde. *Sportswomen at the Olympics: A global Content Analysis of Newspaper Coverage*, 8, 103-114.
- Sainz de Baranda Andújar, C. (2013). Mujeres y deporte en los medios de comunicación: estudio de la prensa deportiva española (1979-2010).
- Sainz de Baranda Andújar, C. (2014). Las mujeres en la prensa deportiva: dos perfiles. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(1), 91-102.
- Sainz-de-Baranda, C., Adá-Lameiras, A., y Blanco-Ruiz, M. (2020). Gender Differences in Sports News Coverage on Twitter. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5199.
- Sanderson, J., y Gramlich, K. (2016). "You Go Girl!": Twitter and Conversations about Sport Culture and Gender. *Sociology of Sport Journal*, 33(2), 113-123.
- Satista. (2018). Porcentaje de mujeres participantes en los Juegos Olímpicos de Verano desde 1896 a 2016. <https://es.statista.com/estadisticas/577583/porcentaje-de-mujeres-participantes-en-los-juegos-olimpicos/>.
- Tang, T., y Cooper, R. (2012). Gender, sports, and new media: Predictors of viewing during the 2008 Beijing Olympics. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(1), 75-91.
- Thelwall, M., y Thelwall, S. (2020). Covid-19 tweeting in English: Gender differences. arXiv preprint arXiv:2003.11090

CAPÍTULO 125

CRISIS SOCIO-AMBIENTAL Y COMUNIDADES SOSTENIBLES. ANALISIS DE LOS CONOCIMIENTOS TEORICOS Y PRACTICOS SOBRE EL ENFOQUE ECO-CRITICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

Francisco-Xabier Aguiar Fernández, Xoán Lombardero Posada y Evelia Murcia
Alvarez

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 marca el plan de acción de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y plantea 17 objetivos de desarrollo sostenible que abarcan las tres dimensiones de la sostenibilidad: económica, social y medioambiental. Por su parte, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) y el Consejo Internacional de Bienestar Social (CIBS) han redactado el sentir de la *Agenda Global del Trabajo Social y Desarrollo Social 2012-2016*, que reconoce entre otros retrocesos, que la salud y el bienestar de la población sufre como consecuencia de las desigualdades y entornos insostenibles relacionados con el cambio climático, la polución, la guerra, los desastres naturales y la violencia, para las que hay insuficientes respuestas institucionales, y manifiesta que desde el Trabajo Social se deben priorizar esfuerzos para trabajar hacia la sostenibilidad ambiental.

El deterioro ambiental y los cambios en los entornos de vida afectan de manera directa a la salud y el bienestar de las poblaciones. Desde el trabajo social, diversos autores han centrado sus reflexiones en el papel de la disciplina en el impacto social del calentamiento global y en sus elevados costes a gran escala para las familias y las comunidades (Alston y Besthorn, 2012; Coates y Gray, 2011; Dominelli, 2012). Algunos de estos efectos son los desplazamientos de personas por falta de alimentos, agua o vivienda (Alston y Kent, 2004; Besthorn y Myer, 2010), o el incremento de la mortalidad de grupos vulnerables relacionada con problemas de salud (Lam, 2007). Por otra parte, las personas con menos recursos económicos o capital social pueden verse con mayor facilidad forzadas a aceptar vivir con riesgos que serían inaceptables para otras personas

(Peeters, 2012a). En la década de los setenta, como consecuencia de la emergente preocupación por la crisis ecológica y el crecimiento de los movimientos ecologistas, surge en el trabajo social una perspectiva que cuestiona las consecuencias ambientales del desarrollo y la moderna sociedad industrial (Närhi y Matthies, 2001). Desde entonces, pueden perfilarse dos direcciones teóricas en el trabajo social ecológico que siguen siendo utilizadas en la categorización de la literatura actual (Närhi y Matthies, 2016): la aproximación teórica de sistemas, en la que el principal énfasis es puesto en el entorno social, y la perspectiva eco-crítica, que traslada al trabajo social el impacto de los nuevos movimientos ecologistas y la crítica ecológica a la moderna sociedad industrial.

La filosofía neoliberal trasciende la economía y ha ido impregnando también a los sistemas educativos públicos. En la actualidad, y en concreto en la formación superior, se sustenta una educación que promueve valores de competitividad, eficiencia, calidad o excelencia, por encima de otros valores colectivos como la solidaridad, la ayuda mutua, la responsabilidad o el compromiso para el bien común. Por eso la transformación debe ser igualmente radical y requiere disponer no solo de empoderamiento político, sino de realización personal y de liberación humana profunda. Siguiendo a Martínez (2013), repensar y rehacer la educación implica apostar por un modelo de justicia social que crea en la redistribución de la riqueza para acabar con las injusticias socioeconómicas presentes.

En años recientes, el trabajo social ha respondido expandiendo sus consideraciones teóricas e intervenciones prácticas al entorno físico, y sus conexiones con el planeta y todas las formas de vida, ha sido más central en el discurso de la disciplina. Autores como Peeters (2012a, 2012b, 2016), ponen el acento en la necesidad de desarrollar el paradigma ecológico con enfoque crítico (que denominaremos eco-crítico). De hecho, a partir de la segunda década del presente siglo, los debates sobre esta nueva aproximación medioambiental han enraizado en diferentes países y lenguas, utilizando diferentes conceptos (trabajo social ecológico, verde, socio-ecológico, medioambiental, eco-espiritual, entre otras). Siguiendo a Närhi y Matties (2016), todos estos conceptos tienen en común los siguientes elementos: i) son continuadores de la tradición del trabajo social ecológico; ii) retoman la tradición del trabajo social político y de cambio social de Jane Adams; iii) retan al trabajo social predominante demandándole un nuevo paradigma ecológico y la transición de la sociedad; iv) plantean un pensamiento de perspectiva global, pero creando acciones en las comunidades locales; y v) conciben al ser humano como parte de la naturaleza. Mientras esta perspectiva ecológica del trabajo social

continúa emergiendo, ofrece a estudiantes y profesionales del trabajo social una participación más activa en el debate internacional sobre los problemas y catástrofes naturales y el cambio climático. Dominelli (2012), define y desarrolla el trabajo social verde como enfoque innovador que puede ofrecer una respuesta holística y una mirada trasdisciplinar a los desafíos del mundo contemporáneo. Autores como Schmiitz, Matiók, James y Sloam (2011) argumentan que el fuerte foco e interés del trabajo social en los derechos humanos, en la justicia social y en el fortalecimiento de comunidades supone una base sólida para comprometerse con los procesos colaborativos, creativos e internacionales que requieren las prácticas medioambientales. Miller, Hayward y Shaw (2011) proponen un nuevo rol para el trabajo social focalizado en un balance entre el llamamiento pragmático de atender las necesidades humanas en el medio social, al tiempo que trabajar para superar la separación artificial entre lo social y el entorno natural en el paradigma de la “persona en su medio”.

En base a todo lo anterior, es importante reflexionar y vincular en los planes de estudios de la formación universitaria, contenidos que desarrollen compromisos con el planeta y propicien el desarrollo de competencias para el desarrollo de un enfoque eco-crítico en las prácticas de la disciplina. En este trabajo, nos proponemos como objetivos, por una parte, analizar las principales preocupaciones, comportamientos y prácticas personales de las/os estudiantes de trabajo social en relación a la crisis socio-ambiental y la sostenibilidad, y por la otra, evaluar sus conocimientos sobre el paradigma del trabajo social eco-crítico, su conceptualización e identificación de intervenciones y prácticas profesionales.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Estudio descriptivo-transversal de tipo exploratorio.

2.2. Participantes

(N) 56 estudiantes de tercer curso de grado de trabajo social de la Universidad de Vigo. La edad de los participantes comprende entre los 20 y 25 años, siendo la media de 21, 2. Un 83,4 % eran mujeres y el 16,4 % hombres.

2.3. Material

Cuestionario de elaboración propia de 24 preguntas (14 de tipo cerrado y 10 abierto).

El cuestionario se ha dividido en tres bloques que incluyeron el siguiente tipo de variables:

i) Datos sociodemográficos: edad, sexo, curso académico.

ii) Preocupaciones, comportamientos y prácticas personales en relación a la crisis socio-ambiental y la sustentabilidad: preocupación por el futuro del planeta, conducta medioambientalmente responsable, cambios en comportamientos /acciones, valoración de otros cambios a nivel personal.

ii) Conocimientos sobre el paradigma del trabajo social ecológico (eco-crítico/verde): conceptualización e identificación de prácticas profesionales: conceptualización de "medio", conocimiento previo del enfoque de trabajo social eco-crítico, identificación de autor/es y/o obra/s de referencia, conceptualización de trabajo social eco-crítico, conceptualización de justicia ambiental, identificación de intervenciones/ acciones del trabajo social ante la crisis socio ambiental, conocimiento prácticas eco-críticas, conocimiento de proyectos y buenas prácticas, propuestas formación y universidad.

2.3. Procedimiento y análisis

Para la recogida de información, al principio del segundo cuatrimestre del curso académico 2019/20, y en la materia de carácter obligatorio "Trabajo social grupal y comunitario", se pidió a las/os estudiantes que cubriesen el cuestionario administrado "*ad hoc*", de manera voluntaria, anónima y confidencial. Posteriormente se codificaron las variables y se introdujeron en el programa *IBM SPSS Statics*© v.22 para su posterior análisis de frecuencias y porcentajes. Las preguntas de carácter abierto fueron analizadas estableciendo categorías y subcategorías.

3. RESULTADOS

i. Preocupaciones, conductas y prácticas personales en relación a la crisis socio-ambiental y la sustentabilidad

Ante la pregunta "*¿estás preocupada/o por el futuro del planeta?*", la totalidad (100%) han respondido afirmativamente, aunque en distintos grados: la gran mayoría afirmaron estar muy preocupadas/os (46%), bastante (28%) y algo (26%). La mayoría de participantes (76 %) consideró que en su vida diaria actúa de manera medioambientalmente responsable, aunque también en distintos grados. De estos, la mayoría (46,4%), se situó en valores intermedios ("algo responsable"), mientras que el 18,9 % lo hizo como "bastante responsable", y solamente un 10, 7% como "muy responsable". Por su parte, se consideraron poco o nada responsables el restante 24%. Como ejemplo de cambios en las conductas personales, mayoritariamente se señalaron el reciclaje (68%); la reducción del uso de plásticos (36%); no despilfarrar el agua (26%); no tirar basura o colillas al suelo (24%); recoger basura en botellones, entornos públicos y espacios naturales (17%) o usar prioritariamente el transporte público (15%). También se han señalado otras conductas de manera más minoritaria (en porcentajes variables entre el 4 y el 9%: cambios en la forma de consumo, reducción de productos envasados, compra de más alimentos ecológicos, consumo de productos que se hacen en casa, reducción del consumo de carne y compra de menos ropa/textiles. Entre las personas que identificaron alguna conducta con la que no se sienten satisfechas/os (63 %), se han señalado las siguientes: no reciclar o no hacerlo en todas las ocasiones (29%), consumir carne o hacerlo en exceso (18 %), utilizar el coche o moto o hacerlo en exceso (17%), seguir empleando bolsas de plástico (14%), no reducir el uso de textiles (12%), derrochar demasiada agua (7%), y compra de productos plastificados (7%). La totalidad de estudiantes (100%), independientemente de donde se situaron en las autovaloraciones anteriores, consideraron que deberían hacer más cambios de hábitos y acciones en favor de la sostenibilidad socio-ambiental.

En lo referido al "*conocimiento de algún proyecto o buena práctica de intervención profesional medioambiental*", un 84 % contestaron que no conocían ninguno. Entre el 16% que declararon conocer alguno, se señalaron iniciativas de reducción y reciclaje de residuos, limpieza de playas u otros entornos naturales y las eco-huertas urbanas. Además, el 91% afirmaron no participar en ningún proyecto relacionado con el medioambiente, y de los que sí lo hicieron, son proyectos relacionados con el reciclaje y huertos urbanos.

ii. Conocimientos sobre el paradigma del trabajo social eco-crítico conceptualización e identificación de prácticas profesionales

Hemos pedido a nuestras/os estudiantes que definiesen qué entendían por "medio", encontrándonos con que en su gran mayoría (76%), aludieron al medio exclusivamente como entorno social, geográfico o cultural donde viven y se desarrollan las personas, o como espacio para las funciones y relaciones sociales.

"El medio es el espacio en el que un individuo se desarrolla y relaciona, donde comparte su tiempo" (p. 8).

"Contexto social en el que viven las personas y realizan las diversas actividades" (p.3).

"Es donde se mueven las personas, todo lo que les rodea." (p.24).

" Es el contexto donde vive el sujeto. Cada contexto presenta unas características y condiciones que influyen en las personas" (p. 46.)

En cuanto a los conocimientos y formación previa recibida sobre el paradigma del trabajo social eco-crítico, hemos constatado un mayoritario desconocimiento teórico, así como también de sus principales elementos, relaciones con otros enfoques de la transición ecológica o de sus implicaciones para la práctica profesional. Un 68 (%) manifestó que no habían oído hablar anteriormente de este enfoque del trabajo social. Entre el 32 % restante, señalaron que había sido en alguna otra asignatura de la carrera pero de manera poco profunda o más en relación al modelo sistémico o ecológico del trabajo social. También se ha señalado de manera minoritaria la lectura puntual de algún documento o artículo, las redes sociales y la asistencia a alguna jornada en la universidad. Así mismo, ningún/a estudiante ha conseguido identificar autor/a/s u obras de referencia sobre este tema. El 100% ha considerado necesario que se les de más formación en sus estudios de grado, ya que reconocen que sus conocimientos sobre la "cuestión medioambiental" en trabajo social son muy limitados. Entre las propuestas que realizaron para ello, están las de incluir este contenido de forma transversal en varias asignaturas o en alguna optativa específica; realizar cursos, talleres y actividades, así como otro tipo de proyectos que se puedan impulsar desde la universidad.

En cuanto a la definición de trabajo social eco-crítico o verde, y a la identificación de sus aspectos/elementos principales, hemos observado que un 32 % han afirmado no tener "ni idea". De aquellos que intentan conceptualizarlo (68%), se hace de manera muy vaga y en la mayoría de los casos se destacaron elementos de cuidado, respeto, compromiso y defensa del medioambiente. El "medio ambiente" es considerado así como un ámbito más de intervención del trabajo social, apelando principalmente al rol de "educador ambiental".

"Se trata de establecer un campo de actuación ecológico y social de compromiso con el medioambiente" (p. 17).

"El trabajo social que tiene en cuenta el respecto al medio ambiente"(p.24).

"El trabajo social que se esfuerza por concienciar a la gente a que cuide el medioambiente" (p.29).

"El trabajo social que se preocupa por el entorno y procura que sus prácticas se dirijan a su cuidado" (p.54).

Solamente un 19 % de estudiantes se aproximaron a una visión del trabajo social eco-crítico o "verde" como una intervención holística y crítica, considerando la necesidad de incorporar un cuestionamiento del sistema de producción y del conjunto de estructuras sociales implicadas.

"Un trabajo social que busca hacer una intervención desde una perspectiva que tenga en cuenta la importancia de reivindicar un cambio estructural del sistema que está acabando con el planeta" (p.16).

"Un trabajo social que tiene en cuenta a las personas y el medio ambiente, que busque un equilibrio entre las personas, sus problemas y necesidades y el cuidado de la naturaleza y el planeta" (p. 23).

Así mismo, se observó un importante desconocimiento del término "justicia ambiental", y de su relación con el concepto de justicia social (mucho más habitual en el trabajo social). Un 37% afirmaron no conocer el concepto, y entre aquellos que lo definieron (63%), mayoritariamente lo relacionaron con el respeto y defensa del medio ambiente, limitando su significado y sin establecer relaciones entre justicia social y ambiental.

"Respetar el medio ambiente como el medio que posibilita nuestra vida" (p.7).

"Tratar el medioambiente de forma justa, sin explotarlo" (p.36).

"La búsqueda de normativas que mejoren la situación precaria en la que se encuentra el área ambiental" (p.45).

"Defender y luchar por el lugar donde vivimos, en relación al cambio climático y la contaminación" (p.51).

"La puesta en valor del medio físico por encima de los elementos que, aunque puedan ser positivos desde una óptica economicista, sean lesivos para el mismo" (p.54).

En cuanto a la pregunta "*¿Qué crees que puede hacer el trabajo social para intervenir y luchar contra la crisis socio-ambiental?*", se destacó en primer lugar, la información y la concienciación de individuos, grupos y comunidades, principalmente

promoviendo la educación y la sensibilización ambiental. También se aludió a acciones de defensa del medioambiente, denuncia, y movilización política como: propiciar una actitud social crítica, cambios legislativos favorables al ecologismo y promover actividades y campañas de educación/movilización. En menor medida se propuso la realización de actividades y proyectos encaminados a la sostenibilidad, promover en las comunidades el cuidado de la tierra, crear grupos que lleven a cabo acciones como huertas urbanas o puesta en valor del medio rural, explicar a las personas usuarias como llevar una vida más ecológica, apoyar y proteger a los grupos más vulnerables de la crisis ambiental, evaluar los problemas ambientales o realizar las funciones del trabajo social en contacto máximo con la naturaleza. Sin embargo, debemos también destacar que un 26 % manifestaron no tener "ni idea" de lo que se podría hacer.

4. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que la crisis socio-ambiental no es un tema al que el trabajo social pueda ser indiferente, hemos buscado a lo largo de este trabajo examinar algunas preocupaciones y comportamientos personales con respecto a la cuestión "ambiental" de los estudiantes de grado de nuestra universidad, así como sus conocimientos teóricos y prácticos para la práctica profesional con enfoque eco-crítico. Los resultados de nuestro estudio revelan unos conocimientos muy escasos en cuanto a los paradigmas teóricos y el abordaje de las cuestiones ambientales en el trabajo social. El paradigma eco-crítico, caracterizado por poner el acento en la relación intrínseca entre el bienestar humano y medioambiental, de carácter holístico y dimensión política, en línea con lo sugerido por otros autores de la literatura internacional (Hoff y McNutt, 1994; Dominelli, 2012; McKinnon y Alston, 2016), no ha sido todavía suficientemente desarrollado en los estudios de grado, y por lo tanto, el alumnado manifiesta un importante desconocimiento sobre el mismo.

En la identificación de conceptos y definiciones que hemos realizado, nos encontramos con que la mayoría del alumnado es incapaz de definir el trabajo social eco-crítico, verde o medioambiental, con sus elementos críticos centrales para la práctica, así como la relación entre crisis ambiental y crisis social (aumento desigualdad, pobreza...). Mayoritariamente la cuestión "medioambiental" es considerada como un área o ámbito de intervención más para el trabajo social, pero ésta cuando es así tratada, se hace al margen de un análisis crítico y político en relación a la degradación ambiental y el sistema

de producción y consumo humano, y sin establecer relaciones con la pobreza y la injusticia social y ambiental. En este sentido, podemos considerar, utilizando la categorización utilizada por autores como Närhi y Matthies (2016), que el abordaje que hemos observado se encuadra principalmente en una corriente tradicional de la "persona en el medio" continuadora de la perspectiva teórica de sistemas, en la que el principal énfasis es puesto en el entorno social. Nuestras/os participantes no consiguen identificar las posibilidades de intervención del trabajo social en relación a la cuestión ambiental, mostrando también un elevado desconocimiento de experiencias, intervenciones y buenas prácticas ya desarrolladas desde la profesión. Autores como Molineux (2010), señalan que a nivel internacional la literatura centrada en la práctica es todavía vaga, con escasa aplicación y desarrollo en la profesión. En este sentido, Dominelli (2012) sostiene que es urgente que los profesionales del trabajo social tengan en cuenta la formación, investigación y práctica de las cuestiones de la degradación del medioambiente, la prevención de desastres y la preparación de las comunidades para hacer frente a estos eventos y a la construcción de un sistema de respuesta sucesivo.

La escasa formación teórica y práctica de nuestros estudiantes en relación al paradigma eco-crítico, contrasta con un elevado interés y demanda de mayor formación, bien a través de contenidos transversales o asignaturas específicas, así como otro tipo de actividades y proyectos que se puedan desarrollar desde la universidad. Además, hemos podido constatar una elevada preocupación personal por la cuestión ambiental y el futuro del planeta. Aunque en su mayoría consideran que sus hábitos y comportamientos personales no son lo suficientemente responsables con el medioambiente y no participan en proyectos o iniciativas medioambientales, en su totalidad declaran que estarían dispuestos a seguir mejorando y cambiar sus actitudes y comportamientos personales. Para contribuir a este fin, y siguiendo a Parola (2009), es necesario recuperar la dimensión crítica y liberadora de la educación. De lo contrario, su aplicación en la práctica corre el riesgo de convertirse en pragmática y despolitizada. Si los estudiantes del presente, y profesionales del futuro, quieren trabajar por los derechos fundamentales de los individuos y comunidades, y mantener actualizados sus compromisos con las sociedades contemporáneas, deben desarrollar sistemáticamente y aplicar respuestas teóricas y prácticas a la crisis medioambiental y social (Marlow y Van Rooyen, 2001; Donatelli, 2012). Focalizar el centro del trabajo social en la "persona en su medioambiente" desde una perspectiva eco-crítica requiere convertir los asuntos individuales y privados en materia de preocupación pública. Siendo así, un rol importante para los profesionales del

trabajo social es visibilizar como la sustentabilidad planetaria es irreconciliable con los valores imperantes del capitalismo actual, y que esta solo será posible en la medida en que las instituciones promuevan una verdadera justicia social y ambiental. Es necesario, pues, que el nuevo concepto de bienestar trascienda el consumismo y el individualismo, pero también que se reconozca la relevancia del significado intrínseco de la naturaleza en las sociedades humanas. Schneider y Lester (2001) y Figueira Mc-Donough (2007), entienden por práctica política del trabajo social aquellas acciones específicas encaminadas a transformar el entorno y procurar el bienestar de los colectivos implicados siempre que este bienestar no corresponda a intereses específicos o particularistas y pueda ser extendido al conjunto de la comunidad. Siguiendo a Martínez (2013), es necesario establecer una nueva relación entre educación y desarrollo, y que se difundan desde los sistemas educativos otros paradigmas y proyectos relacionados con otra manera de entender la producción y el mercado de trabajo.

5. CONCLUSIONES

El reto planteado por la actual crisis socioambiental hace necesario educar en un paradigma eco-crítico que permita una nueva visión del mundo, y que debe ser asumido por el trabajo social; es decir, otras maneras de pensar y enfocar los problemas y sus respuestas a nivel internacional. Hemos podido constatar que existe un conocimiento teórico y práctico muy escaso del alumnado con respecto al paradigma eco-crítico del trabajo social, así como a la relación intrínseca entre justicia social y ambiental, o entre sostenibilidad social y ambiental, limitando así sus posibilidades de intervención profesional futura. Esto contrasta con una elevada preocupación personal por la crisis socio-ambiental planetaria, así como un alto interés y demanda de mayor formación al respecto.

Un modelo de aprendizaje en competencias que permita la incorporación y puesta en práctica del abordaje eco-crítico en estudiantes (y futuros profesionales) del trabajo social requiere cuestionar el plan curricular y organizativo del grado de trabajo social para incorporar de manera transversal estos contenidos, así como la aplicación de metodologías pedagógicas capaces de incentivar la reflexión, la crítica y el trabajo colaborativo con otros agentes sociales en la lucha contra la crisis socio-ambiental.

REFERENCIAS

- Alston, M. & Besthorn, F. (2012). Environment and sustainability. En K. Lyons, T. Hokenstad, M. Pawar, N. Huegler & N. Hall (eds.), *The Sage handbook of international social work*, (pp.56-69), Sage.
- Alston, M. & Kent, J. (2004). *Social impacts of drought: A report to NSW Agriculture*, Centre for Rural Social Research, Charles Sturt University.
http://www.csu.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/704483/Social-Impacts-of-Drought.pdf
- Besthorn, F. & Myer, E. (2010). Environmentally displaced persons: Broadening social work's helping imperative. *Critical Social Work*, 11(3), 123-138.
<http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/environmentally-displaced-persons-broadening-social-work%E122%180%199s-helping-imperative>.
- Coates, J. & Gray, M. (2011). The environment and social work: An overview and introduction, *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 230-238.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00851.x>
- Coates, J. (2003). *Ecology and social work: Toward a new paradigm*, Fernwood.
- Dominelli, L.(2012). *Green social work: From environmental crises to environmental justice*, Polity.
- Figueira-McDonough J. (2007). *The welfare state and social work. Pursuing Social Justice*, Sage.
- Gray, M. & Coates, J. (2013). Changing values and valuing change: Towards an Ecospiritual perspective in social work. *International Social Work*, 56(3), 356-368.
- Hoff, M. & McNutt, J. (Eds.) (1994). *The global environmental crisis: Implications for social welfare and social work*, Ashgate
- Lam, L. (2007). The association between climatic factors and childhood illnesses presented to hospital emergency among young children. *International journal of environmental health research*, 17, 1-8.
- Martínez, F. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la carta de la tierra y la economía social*, Pirámide.
- Mckinnon, J. & Alston, M. (eds.) (2016). *Ecological Social work. Towards sustainability*, Palgrave.
- Marlow, C. & Van Rooyen, C. (2001). How green is the environment in Social Work?. *International Social Work*, 44(2), 241-253.

- Miller, S., Hayward, A. & Shaw, T. (2011) .Environmental shifts for Social Work. A principles approach. *International Journal of Social Welfare*, 21, 270-277.
- Molyneux, R. (2010). The practical realities of ecosocial work: review of the literature. *Critical Social Work*, 11(2), 1-8.
<https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/view/5824>
- Närhi, K. & Matties, A.L. (2016). Conceptual and historical analysis of ecological social work. En J. McKinnon & M. Alston (eds.), *Ecological social work. Towards sustainability*, (pp. 21-38), Palgrave.
- Närhi, K & Matties, A.L. (2001). What is the Ecological (self) consciousness of Social Work? Perspectives on the relationship between social work and Ecology. En A.L Matthies, K. Närhi & D. Ward (eds.), *Ecological social approach in social work* (pp.16-53), Sophi.
- Parola, N. (2009). Pensando el trabajo social desde una aproximación al pensamiento crítico: la impugnación del pensamiento único y totalitario. *Boletín electrónico Surá*, 150, 1-12. <https://es.scribd.com/document/81756000/sura-0150>
- Peeters, J. (2016). Empowerment, resilience and social capital: building blocks for a sustainability transition", In Jennifer McKinnon e Margaret Alston (eds.), *Ecological Social Work Towards sustainability*, (pp. 197-217), Palgrave.
- Peeters, J. (2012a). The place of Social Work in sustainable development: towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*, 21, 287-298.
- Peeters, J. (2012b). *The place of Social Work in Sustainable development*, Zed Books.
- Schmitz, C., Matyók T., James, C. & Sloan, L. (2011). The relationship between Social Work and environmental sustainability: implications for interdisciplinary practice. *International Journal of Social welfare*, 21, 278-286.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1468-2397.2011.00855.x>
- Schneider R. & Lester L. (2001). *Social work advocacy. A new framework for action*, Thomsom.

CAPÍTULO 126

LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD

Paula González Agar y Enrique Alastor

1. INTRODUCCIÓN

Todos los niños y las niñas son diferentes en lo que a la atención socioeducativa se refiere, incluyendo todos los aspectos evolutivos propios del desarrollo (desarrollo motor, desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional y afectivo). Cada niño y cada niña son un mundo, se desarrollan paulatinamente a ritmos distintos. Esto dificulta en gran medida la atención educativa en las aulas, aunque en la actualidad hay muchas estrategias y recursos educativos al alcance del profesorado que permite alcanzar la atención a la diversidad.

Sin embargo, aunque el alumnado de infantil se desarrolle a ritmos distintos, hay un esquema evolutivo concreto que los profesionales tienen en consideración a la hora de que el profesorado pueda actuar atendiendo a su desarrollo. Este esquema es igual para todos los niños y todas las niñas, siempre teniendo en cuenta, como se ha dicho antes, el ritmo de crecimiento de cada uno y cada una.

Es importante aclarar que no se trata de “establecer límites cronológicos sino de entender que la educación infantil es la educación temprana que requiere de un tratamiento específico” (Vílches Vallejo y Riera Caldato, 2017, p. 7), y por ello es necesario disponer de este esquema evolutivo para el posterior desarrollo de los niños y las niñas en todos sus aspectos ya enumerados anteriormente.

Estas características psicoevolutivas (niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad, correspondiente al segundo ciclo de Educación Infantil) permiten al profesorado una aproximación mejor al conocimiento del alumnado como personas que está en etapa de crecimiento y formación, desarrollando todas sus potencialidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales (Alonso Frontana et al., 2008). Las potencialidades físicas o motoras no abarcan sólo el desarrollo motor del alumnado, es decir, la maduración del sistema

nervioso, el desarrollo de las destrezas motoras (andar, moverse y desplazarse por el espacio, etc.) y el desarrollo de la coordinación óculo-manual, entre otras; implica también “la capacidad del cuerpo para relacionarse con el medio, para actuar sobre él y, a través de esa actuación, para acabar produciendo importantes huellas psíquicas en forma de desarrollo y nuevas capacidades” (Paniagua y Palacios, 2005, p. 40).

A medida que el desarrollo motor se va desarrollando, las capacidades cognitivas también. La atención-observación, la memoria, el lenguaje y la inteligencia tienen sus propias peculiaridades que crecen y maduran en un contexto educativo rico que permita la interacción y la oportunidad. Ese contexto educativo y social se relaciona con la capacidad de desarrollo de los niños de experimentación, de juego y curiosidad. Hay niños y niñas que crecen con estimulaciones y situaciones de oportunidad de desarrollo, de explotar sus capacidades antes incluso de entrar en la escuela; sin embargo, no todos los niños y niñas tienen esta oportunidad. El centro escolar les proporciona esas actividades para que se desarrollen, interactúen con sus iguales y otros adultos con el fin de desarrollar todas sus capacidades con la misma oportunidad. De esta forma, son niños y niñas que crecen felices, que desarrollan una motricidad, una inteligencia y una capacidad de comunicación de la misma manera que expresan sus emociones y relaciones con el resto. Las capacidades socioafectivas se desarrollan y maduran de la mano, interrelacionándose una con la otra.

Además de las características psicoevolutivas del alumnado, hay que considerar otras que, si bien son tan dispares para cada alumno y alumna, desempeñan un papel importante para el correcto y adecuado desarrollo. Las familias, el entorno social en el que el niño o la niña se desenvuelven inciden en la formación de su personalidad, que afecta, por consiguiente, al desarrollo íntegro de sus capacidades.

“Independientemente de la asistencia a un entorno educativo distinto del familiar, es evidente que la familia continúa existiendo o, en otras palabras, el desarrollo infantil no se realiza sólo en el contexto escolar, sino que es compartido con el familiar” (Vila, 2000, p. 48).

El entorno socio-cultural en el que crecen y se desenvuelven también es una característica que cada niño y cada niña tienen o disponen antes de su llegada al colegio. Las posibilidades de aprendizaje, de relación y de oportunidades no son las mismas para todos los niños y para todas las niñas, por lo que el colegio tiene la responsabilidad de proporcionar la igualdad y la equidad que, por razones que escapan al control del ser humano, los niños y niñas no tienen o que carecen de ello.

La necesidad de aprender, de crear, de experimentar y, por supuesto, de jugar, son características principales para la formación del alumnado, para su desarrollo y crecimiento, que está íntimamente relacionado con el esquema evolutivo ya explicado anteriormente. Facilitar experiencias y momentos ricos y significativos que le permita al alumnado explotar y desarrollar todas sus capacidades. Estas características están implícitamente en el alumnado desde que nacen, pero sin la pertinente educación de ambos contextos –familiar y escolar-, no se desarrollarán adecuadamente, perjudicando su posterior crecimiento madurativo.

Por lo tanto, hay múltiples características a tener en cuenta en el alumnado: el esquema evolutivo (el desarrollo motor, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo), el entorno socio-cultural en el que crecen, se desenvuelven e interactúan con otros adultos y sus iguales, el entorno familiar (los cuidados que necesitan, la educación que reciben como primeros agentes socializadores, etc.), y la capacidad de explotar todas las capacidades y potencialidades del alumnado atendiendo a sus características individuales; todas se deben de cuidar, de considerar y de tener en cuenta a la hora de fomentar el aprendizaje del alumnado, independientemente del contexto en el que se desenvuelva.

El trabajo por rincones no es una metodología nueva pero sí actual, es decir, desde hace pocos años atrás muchos centros escolares han apostado por incluir esta metodología en el currículo, que se caracteriza por perseguir la autonomía del alumnado con respecto a su propio proceso de aprendizaje, fomentando la imaginación, la creatividad y la inclusión, pues se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna.

Además, esta metodología se presenta de forma divertida y estimulante al alumnado, alejándose de la organización y disposición del sistema tradicional educativo. Organizados en espacios delimitados en el aula, el alumnado puede elegir libremente dónde quiere estar, jugar en soledad o en compañía de otros compañeros y otras compañeras. El alumnado puede, incluso, jugar y realizar actividades de forma simultánea con otros alumnos y alumnas de otras edades, donde se apueste por un diseño curricular en el que los niños y las niñas sean protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y aumente la participación activa de ambos en la construcción de sus conocimientos (Fernández Piatek, 2009).

El trabajo por rincones ofrece a los niños la posibilidad de experimentar, manipular a través de los objetos y organizar su propio tiempo de trabajo (fomentando la autonomía) a través de las actividades -ya sean estructuradas o no estructuradas-, disponibles en cada

rincón. Es importante cómo el constructivismo, principal fundamento teórico en el que se sustenta esta metodología, permite al alumnado el crecimiento madurativo, socioemocional e intelectual de forma libre, regulada a sus deseos e intereses y, por supuesto, respetando sus ritmos de aprendizaje. Tal y como Paniagua y Palacios señalan los rincones “tienen un gran potencial de cara a la atención a la diversidad, ya que desarrollado con sistema y flexibilidad abre muchas posibilidades para la actividad y el juego a diferentes niveles e intereses” (2005, p. 233).

2. METODOLOGÍA

La metodología por rincones es una propuesta que fomenta la participación de los niños y de las niñas, siendo ellos y ellas los protagonistas de su aprendizaje y reconstrucción del conocimiento. Tiene una larga trayectoria en la historia de la educación, y aunque haya más escuelas en la actualidad que apuestan por esta metodología de trabajo, tiene una larga tradición que empieza por la base de profesionales como Pestalozzi, Dewey, Montessori y Decroly, siendo este último el que consigue que “quede más claro la metodología por rincones mediante sus centros de interés” (Alarcón García, 2016, p. 30).

Los rincones es una metodología organizativa que divide el espacio según los intereses del alumnado o del profesorado. Los rincones son actividades que persiguen la construcción del conocimiento a través de la experimentación, la manipulación y el juego. Alarcón García (2017) señala que “los niños alcanzan una mayor comprensión a las explicaciones del profesor” (p. 29) debido a que se respeta sus ritmos de aprendizaje, toman la iniciativa y pueden jugar simultáneamente con otros estilos de rincones. Los rincones permiten al alumnado jugar solo o compartir sus experiencias con sus iguales, o incluso con los adultos que estén cerca. Caler (2009) define la metodología por rincones como la capacidad organizativa de desarrollar numerosas actividades en el aula con una intencionalidad, por parte del profesorado, educativa y pedagógica.

Rodríguez Torres (2011) define los rincones como “espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (aprovechamiento de pasillos, corredores, ...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación” (p. 108). Del Carmen y Viera (2000) añaden que son estos espacios organizativos que tienen como objetivo propiciar la

autonomía de los niños y de las niñas, de forma que ellos y ellas tienen la elección de elegir la actividad que se acerque a sus intereses y necesidades.

Como se ha reiterado en numerosas ocasiones, la metodología por rincones implica organización espacial del aula. Es importante que el espacio asignado sea adecuado, cómodo y flexible, que invite a la interacción, manipulación y experimentación. Sobre todo, deben de ser lo suficientemente grande para que los niños y las niñas puedan circular por ellos, no sólo de forma individual, sino también grupal. Tal y como señala Fernández Piatek (2009) “organizar la clase por rincones implica una distribución que haga posible el trabajo de pequeños grupos” (p. 2).

Al margen de los espacios, la elección de los materiales también es importante. Una organización y utilización de los materiales que se encuentren en los rincones deben ser cuidadosamente elegidas según la finalidad que se pretenda alcanzar con el rincón. Laguía y Vidal (1987) (citado en Rodríguez Torres, 2011, p. 109), los materiales deben ser:

- Asequible a los niños.
- Presentados de manera ordenada y fácilmente identificable: cajas, cestos, etc., con las fotografías, símbolos y dibujos correspondientes.
- Conservar y reponer el material deteriorado.
- Valorar que el material sea estéticamente vistoso y agradable.

Los tipos de rincones que se pueden crear son variados y siempre, como se ha señalado anteriormente, tiene que partir del interés del alumnado. Coloma, Jiménez y Sáez (2007) (citado en Rodríguez Torres, 2011, pp. 108-109) explican que, mediante esa premisa –el interés y las necesidades del alumnado–, los rincones deben de ser “entornos de aprendizaje, fuentes de motivación y escenarios de diversidades de contenidos y tipos de actividades, enfocados a la exploración, experimentación, acción y expresión”.

2.1. Papel del alumnado

El alumnado tiene una serie de “derechos y deberes” en cuanto al uso de los rincones se refiere (González González, 2013; Paniagua y Palacios, 2005).

Derechos:

1. A jugar y a divertirse solos o acompañados de sus compañeros y compañeras.
2. De aprender y desaprender; asimilan y adquieren conceptos de la misma forma que aprenden y reconocen sus limitaciones y sus errores.

3. Pueden desplazarse libremente por los rincones establecidos en el aula cuando quieran, bien si se debe a un cambio de interés (le haya atraído las actividades lúdicas de otro rincón) o por necesidad.
4. Derecho a desarrollar sus capacidades integrales (motor, afectivo-social y cognitivo).
5. Derecho a la interacción y manipulación de los materiales.
6. Tienen derecho disponer de rincones que atiendan a la diversidad, a las características individuales del alumnado.

Deberes:

1. Tienen el deber de respetar a sus compañeros y compañeras.
2. De compartir los materiales que estén disponibles.
3. De respetar las normas de comportamientos creadas en colaboración con el profesorado.
4. De respetar los turnos y la temporalización impuesta por el profesorado.
5. Tienen el deber de cuidar los materiales disponibles en cada rincón, de manera que éstos puedan seguir siendo usados por otros compañeros en determinados momentos de la jornada educativa.

2.1. Papel del profesorado

Las intervenciones del docente sobre los rincones se concretan en las siguientes situaciones o contextos:

- En la creación del rincón de aula. Cuando el alumnado muestra interés por un determinado tema, con la participación del alumnado, el docente pondrá en marcha la creación del mismo.
- Los maestros y las maestras deben de incentivar y dinamizar los rincones para que sean atractivos para el alumnado, y el interés no decaiga (Del Carmen Martín y Viera, 2000).
- El papel del profesorado, además, es la de marcar la temporalización de las actividades que tengan lugar en los rincones. Siempre respetando los ritmos de aprendizaje y las características individuales del alumnado.
- Establecer las normas de comportamiento (también se pueden hacer en colaboración con el alumnado, ya que es bueno la participación de ellos en

todas las actividades lúdicas) para que todos y todas puedan jugar y compartir respetándose los unos a los otros.

- El profesorado debe de aportar los recursos, los materiales y el espacio asignado en el aula.
- Son guías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Les ayudan siempre cuando haya situaciones de conflictos o el propio alumnado pida la ayuda al profesorado a la hora de la realización de las actividades.
- Deben crear un clima relajado, positivo y sin necesidad de fomentar la competencia entre el alumnado.

Aunque el profesorado no sea partícipe directo en las actividades lúdicas que se celebren en los rincones, es muy importante que observe al alumnado, sus comportamientos y actitudes.

2.2.1. Atención a la diversidad

Los rincones, como metodología, permiten al profesorado trabajar la atención a la diversidad, ya que la realización y creación de estos rincones se realizarán según las necesidades de cada alumno y alumna.

Hay un currículo igual para todos y todas, pero en el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa se puede –y se debe– articular de forma diferente. Esta metodología permite al profesorado partir de las necesidades del alumnado, de observar y actuar ante el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna y conseguir un desarrollo óptimo para todos ellos y ellas. del Carmen Martín y Viera (2000) señalan que esta metodología en las aulas implica atender a la diversidad del alumnado en relación a sus necesidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales, de proporcionar actividades que respondan a sus intereses, gustos y necesidades, de crear canales de comunicación para que el alumnado comparta e interactúe entre sí mismos y, lo más importante, desaparece la posibilidad de fracaso del alumnado, pues actúan teniendo en cuenta sus potencialidades, limitaciones y capacidades.

3. EVALUACIÓN DE LOS RINCONES

La evaluación es un componente clave en todo proceso de intervención. Ésta se lleva a cabo con el fin de favorecer la mejora de la calidad educativa, así como su eficiencia,

comprobando de qué manera evoluciona la intervención y teniendo en cuenta en todo momento las necesidades educativas que pueden presentar los alumnos y las alumnas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo la evaluación de una forma adecuada, se deben estudiar las características y los conocimientos previos que tiene el grupo-clase al que va dirigida la intervención sobre los temas a tratar en cada uno de los rincones. Una vez estudiado lo anterior, se propondrán los objetivos que se quieren conseguir y, a continuación, realizar el diseño de la intervención.

Mientras el alumnado trabaja en dichos rincones, el docente, en su papel de guía del aprendizaje, aunque a veces intervenga debido a la edad de los niños y las niñas del grupo-clase, observará las conductas que tienen antes las diferentes actividades, qué materiales usan más y cómo los usan. Toda esta información será registrada en anecdotario con el fin de realizar modificaciones si fueran necesarias durante el proceso. Además, al final de cada día, se puede realizar una asamblea con preguntas que vayan surgiendo para comprobar cómo va funcionando cada rincón.

También se pueden realizar tablas de evaluación a través de las cuales comprobar si el alumnado entiende la mecánica del trabajo por rincones, teniendo siempre en cuenta su edad.

Por último, el docente es una de las partes fundamentales del proceso, ya que, debido a la edad a la que va dirigida la intervención, además de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también intervendrá. Para evaluar su papel en dicha intervención, podrá rellenar una tabla compuesta por varios ítems a los que debe contestar sí o no, con el fin de mejorar su papel en los aspectos en los que sea necesario.

Todas y cada una de las técnicas de evaluación servirán para recoger información relevante que puede ser útil para mejorar la propuesta de trabajo por rincones.

5. CONCLUSIONES

La metodología por rincones es una forma de trabajo que se adapta a las diferentes características que puede presentar el grupo-clase debido a que cada alumno o cada alumna se mueve por ellos con autonomía y libertad, realizando las diferentes actividades a su manera y manipulando los diferentes materiales que quiere. Es cierto que en dicha metodología el papel del docente suele ser de guía, sin intervenir en ella, pero, debido a la edad de estos niños y estas niñas y al tipo de actividades que se pueden realizar en cada

uno de los rincones que componen dicha propuesta, el docente debe intervenir en numerosas actividades, en algunas lo tendrá que hacer tanto tiempo como dure la intervención, y en otras sólo hasta que los niños y las niñas sepan realizarlas solos y solas.

Introducir la metodología de trabajo por rincones en el aula se debe a que por lo general se tratan diferentes temas cada día, pero son temas que quedan aislados, es decir, no siempre guardan relación entre ellos. Por ello, a través de esta metodología se pretende trabajarlos de una manera diferente a través de la cual tomen más sentido para los niños y las niñas, ya que son muy interesantes de tratar en estas edades. En educación, es importante ir renovándose e ir buscando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más motivador posible tanto para el alumnado como para el docente. La labor docente conlleva estar en una formación y reflexión continua, innovando en la medida de lo posible.

Además de aspectos académicos, mediante este método de trabajo se favorecen las relaciones sociales entre iguales, así como las relaciones con adultos, en este caso el docente. También se favorece el desarrollo de todas las capacidades de los niños y las niñas respetando los diferentes ritmos y características.

REFERENCIAS

- Alarcón García, C.M. (2017). Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, (78), 24-38.
https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_078_ene.pdf
- Alonso Frontana, N; Barragán Vicaria, A; Cuenca Prieto, F.J.; Chueco Partera, M.C.; Gallardo Martínez, L.; Huertas Quesada, A.; León Rey, S. y Muñoz Reus, M.L. (2008). *Programación Didáctica de 2º ciclo de Educación Infantil*.
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/PROGRAMACION-DIDACTICA-INFANTIL-2º-ciclo.pdf>
- Caler, R. (2009). Los rincones en educación infantil. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, (5), 33-38.
- Del Carmen Martín, M. y Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de innovación educativa*, (90), 1-15.
http://www.altascapacidadescse.org/pdf/la_atencion_a_la_diversidad_en_educacion.pdf

- Fernández Piatek, A.I. (2008). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, (15), 1-8.
- González González, P. (2013). Rincones de educación sensorial en la etapa de infantil. *Revista Arista Digital*, (37), 10-16.
http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2013_octubre_2.pdf
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación*, (21), 105-130.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9011/Los%20rincones%20de%20trabajo%20en%20el%20desarrollo%20de%20competencias%20básicas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vila, I. (2000). Aproximación a la Educación Infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 41-60.
<https://doi.org/10.35362/rie2201021>
- Vílches Vallejo, E.B. y Riera Caldato, S. (2017). Características generales del niño hasta los 6 años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos. El desarrollo infantil en el primer año de vida. En E.B. Vílches Vallejo y S. Riera Caldato (Ed.), *Temario de oposiciones al cuerpo de Maestros en Educación Infantil. Volumen I* (pp. 5-18). ICB Editores.

CAPÍTULO 127

ESTUDIO DE CASO: PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN TRES ADOLESCENTES DE ETNIA GITANA

Irene González-Martí, María Pilar León, Álvaro Infantes-Paniagua y Lucía Reyes

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes y justificación

La Imagen Corporal (IC) es un constructo mental formado por tres componentes: perceptivo, cognitivo-afectivo y conductual (Thompson, 1990). La alteración en cualquiera de estos componentes podría derivar desde insatisfacción corporal hasta distorsión de la IC, acompañadas de conductas para la modificación corporal (ej., ejercicio, dietas, etc.). La aparición de trastornos asociados a una IC negativa en edades tempranas se está convirtiendo en un problema social en la actualidad. Por ello, no es de extrañar la detección de casos de adolescentes cuyas distorsiones en la IC ponen en riesgo su salud mental y física, tal como la anorexia nerviosa y dismorfia muscular o vigorexia (predominantemente en chicas y chicos respectivamente).

El ideal de belleza “socialmente aceptado” tiene un componente cultural y está determinado por la influencia del entorno (Pruzinsky y Cash, 1990). Según Smolak (2012) los ideales de belleza son transmitidos a través de diferentes canales socioculturales y se manifiestan de forma concreta dentro de cada cultura. De esta forma la etnia ha sido considerada como una variable influyente en el desarrollo de la IC (Anderson-Fye, 2012), aunque los estudios publicados han centrado principalmente su atención en comparar blancos y negros. Sin embargo, se desconoce cómo son las percepciones y actitudes que tiene el pueblo romaní o gitano hacia su propio cuerpo, a pesar de que esta población representa la mayor minoría étnica en España (La Parra et al., 2013).

De acuerdo con la escasa literatura de la IC en etnia gitana, las cifras de sobrepeso y obesidad en población romaní podrían ser elevadas. Según La Parra (2006) existe casi el doble de prevalencia de obesidad y sobrepeso en niños gitanos de 2 a 17 años,

especialmente en las niñas, en comparación con la población general de España. Este dato no solo supone un motivo de preocupación para la salud física, sino que también puede incidir en el desarrollo de la IC, ya que se ha demostrado que el IMC es un factor de riesgo en el desarrollo de una IC negativa en niños (Duchin et al., 2013; Smolak, 2012). Sin embargo, la obesidad en este grupo minoritario podría verse como un aspecto positivo ya que en poblaciones de más pobreza el exceso de peso se considera un símbolo de riqueza (Anderson-Fye, 2012).

Además de la etnia, también el nivel socioeconómico ha sido considerado como variable influyente en el desarrollo de la IC. Aunque en la cultura occidental la obesidad es rechazada socialmente, en algunas culturas o minorías étnicas esta condición no se considera un problema (Brophy et al., 2009), ya que la no disponibilidad de alimentos saludables, junto con las limitaciones económicas y el énfasis en el ideal estético obeso para la mujer, refuerzan este argumento (Kimoto et al., 2014).

Se desconoce con exactitud el número de población gitana en España, aunque se estima que las cifras giren en torno a 750.000 personas, lo que equivale aproximadamente al 1.6% de la población (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Por todo lo anterior y ante la escasez de estudios en la población gitana, el objetivo de esta investigación es conocer los factores y conductas de riesgo que afectan al desarrollo de la IC (evaluación del componente conductual).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

En este estudio, participaron tres chicas adolescentes de etnia gitana con una media de edad de 13,6 años, pertenecientes a un centro educativo de la población de Albacete (España). El nivel socioeconómico de la muestra fue bajo y convivían en la unidad familiar con una media de cinco personas en casa. El Índice de Masa Corporal (IMC) respondía a la categorización de normopeso en las tres participantes, según los estándares de crecimiento establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2007).

2.2. Instrumentos

2.2.1 Entrevista semiestructurada

Se diseñó una entrevista semiestructurada compuesta por 61 cuestiones que recogían información en relación con los componentes cognitivo-afectivo y conductuales de la IC (Thompson, 1990). Esta entrevista fue elaborada en base a estudios previos realizados con preadolescentes y adolescentes sobre IC (Pope et al., 2014; Tatangelo y Ricciardelli, 2013; Veldhuis et al., 2017), siendo estos los componentes más investigados: información demográfica y alimentación. La duración media de las entrevistas fue de 15 minutos y se emplearon seudónimos para garantizar el anonimato de las participantes.

2.2.2. IMC

Para el cálculo del peso y la talla corporal, se emplearon los protocolos estandarizados por la International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK; Marfell-Jones et al., 2012). Para medir la estatura se utilizó un tallímetro portátil (Tanita, modelo HR001) con una graduación de 1 mm, y para el cálculo del peso, se usó una balanza digital calibrada (Tanita, modelo UM-075) con una sensibilidad de 1 kg. Asimismo, para la división de los participantes en las categorías de infrapeso, normopeso, sobrepeso u obesidad, se emplearon los percentiles de IMC en función del género y la edad establecidos por la OMS (2007). El criterio propuesto por la OMS considera que los valores para el infrapeso, el normopeso, el sobrepeso y la obesidad se especifican por sexo y edad, siendo < -3 desviación típica (DT) en niños y adolescentes con delgadez severa, < -2 SD en la población delgada, $> +1$ DT en la población con sobrepeso y $> +2$ DT en los niños y adolescentes con obesidad.

2.3. Procedimiento

Se contactó con la Directora del Centro educativo para explicarle el objetivo de investigación. Tras su consentimiento, se repartieron las hojas informativas y de consentimiento informado a los estudiantes de entre 12 a 16 años, para su cumplimentación por parte de los padres o tutores de aquellos que voluntariamente quisieron participar en el estudio. Finalmente se recogieron tres consentimientos informados firmados.

Debido al desarrollo de la pandemia por Covid-19, en la recogida de datos se procedió del siguiente modo: se establecieron dos fases en la toma de datos, en la primera de ellas se llevó a cabo la realización de entrevistas y en la segunda de ellas el pesaje y tallaje de los participantes. Las fechas y horario de toma de datos se fijaron previamente

con el Centro con el fin de interferir lo menos posible en el desarrollo de la actividad docente. El orden de las fases se estableció de forma planificada para que las respuestas de los participantes en la entrevista no se vieran influenciadas por el conocimiento de su peso y altura. A continuación, se detalla de forma más específica cada una de ellas.

2.3.1. Primera fase

Se realizó una entrevista en profundidad individualmente, en un despacho facilitado por el Centro educativo, en el que se encontraba la autora principal y la participante. Las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo para poder analizar además la expresión corporal de la participante.

2.3.2. Segunda fase

Se informó a los participantes de la posibilidad de ir al baño antes de la toma de datos de peso y talla y se realizaron filas en función del sexo del participante ubicadas delante de cada equipo investigador en una zona delimitada con una báscula y un tallímetro (aulas diferentes). El peso y la talla fueron obtenidos por dos mujeres que conforman el equipo investigador, ambas con formación en antropometría de acuerdo con el protocolo ISAK. Se realizaron dos registros de peso y talla para cada participante, obteniendo la media entre ambas mediciones. A continuación, se detallan los aspectos más técnicos del procedimiento del pesaje y tallaje:

- *Medición de peso:* previo a la toma de datos del pesaje, se comprobó la calibración de la báscula, para ello la báscula debía tener un valor inicial de 0 kg. Las participantes fueron pesadas con ropa ligera y sin calzado. A continuación, se realizó una estimación de peso equivalente a los gramos que pesasen dichas prendas y se restó al peso final de la participante, con el fin de obtener datos fiables. Para obtener la medición, las participantes se ubicaron en el centro de la báscula. El peso del cuerpo debía estar distribuido equitativamente en ambos pies y sin ningún punto de apoyo externo. La cabeza del participante debía mantenerse elevada y con la mirada hacia el infinito y los brazos debían colgar a ambos lados del cuerpo (Norton et al., 1996).

- *Medición de talla:* El participante se ubicó de pie sobre la base del tallímetro, con los talones juntos y la parte superior de la espalda, las nalgas descansando sobre el tallímetro, ubicando la cabeza en el plano Frankfort (Norton et al., 1996). El investigador ubicó las manos debajo de la mandíbula del participante y con los dedos en ambos huesos

mastoideos. Cuando se encontraron en alineación el Orbitale® y el Tragion®, el Vértex® fue el punto más alto del cráneo y este punto fue la superficie que estuvo en contacto con la escuadra del tallímetro. Se pidió al participante que respirase con normalidad y en la inspiración se realizó una pequeña tracción inocua de la cabeza hacia arriba. Durante la medición el participante realizó una inspiración más profunda y al final de la misma se aplicó una pequeña tracción de los mastoideos hacia arriba. En ese momento, el anotador ubicó la escuadra del tallímetro sobre el Vértex® presionando al máximo el cabello y se registró la cifra de la talla en centímetros (Norton et al., 1996).

2.4. Análisis de los datos

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas manualmente. Los códigos se agruparon en dimensiones, conformando los temas principales que se desarrollan en el siguiente apartado. La codificación se realizó de forma deductiva, aplicando los conocimientos teóricos sobre los trastornos relacionados con la IC anteriormente descritos. En cuanto a la consistencia de los hallazgos, se realizó una triangulación entre los investigadores, todos ellos pertenecientes a la Universidad de Castilla-La Mancha, miembros del grupo de investigación “Enseñanza del Deporte y la Actividad Física” (EDAF). De esta manera, se contrastaron opiniones e interpretaciones, consensuando tanto el establecimiento de temas como la interpretación de los resultados.

3. RESULTADOS

Tema 1. Imagen corporal

En este tema se han identificado las percepciones que tienen las participantes en relación con su cuerpo, el de sus familiares y el de la persona por la que se sienten atraídas. En este sentido, aunque dos participantes afirmaban aceptar su propio cuerpo, una de ellas manifestaba una leve distorsión con respecto a su IC al describir el cuerpo de su madre: “pues como yo. Bueno come mucho (hace el gesto de llevarse la mano a la boca), está un poquillo gordilla, pero tampoco tan gorda. Como yo (se mira a sí misma), pero un poquillo más, no tan gorda gorda gorda” (Sara). En cuanto al físico de la persona por la que se sienten atraídas, destacaban la ropa que visten: “ah, más alto que yo, el pelo negro con mechas rubias y viste bien” o “pues como visten mis hermanos, yo que sé. Con pantalones normales, yo que sé. Como visten los profesores no [...] con ropa choni, chándals chulos” (Nadia).

Tema 2. Alimentación

A pesar de que la totalidad de la muestra manifestaba comer lo que sus madres o abuelas cocinaban, en la mayoría de casos guisos o pasta, también se identificó un abundante consumo de *fast food* principalmente en las cenas: “pues muchas veces nada y otras veces pues pizza o lo que hagan. Si me gusta lo que hacen, pues un trozo pizza” (Nadia), “un trozo de pizza” (Sara). Además, la ingesta de bollos y chucherías está presente a lo largo de todo el día, tal y como indican las participantes: “pues a lo mejor tenemos cinco eurillos y nos compramos bollos si tenemos hambre o chuches o pipas, yo que sé” (Sara) o “buah un montón, todo el día. Como gusanitos y con los dulces y con todo” (Nadia) o “no, todos los días como chuches. Buah, con lo que me encantan a mí las chuches para no comer” (Celia).

Tema 3. Redes sociales

La totalidad de la muestra hizo alusión a su participación activa en diferentes redes sociales. El contenido que más publicaban eran fotos personales: “mi cara, mi cuerpo, todo” (Celia), que las realizaban en cualquier momento: “por donde paso hago así (hace un gesto) o me echo una foto” (Sara). En cuanto al momento para publicarla, dejaban un periodo de tiempo para comprobar que les gustaba como aparecían en la foto: “no sé, porque si salgo fea o algo, pues la destaco (hace un gesto con la mano) y si no pues al instante” (Celia).

4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue conocer los factores y conductas de riesgo que afectan al desarrollo de la IC en población de etnia gitana. En relación con la percepción que tienen las participantes, es destacable que una de las participantes se autopercibe con sobrepeso, cuando en realidad su IMC representa normopeso (OMS, 2007). Este hecho puede desencadenar desde insatisfacción hasta distorsión en la IC, en consonancia con los hallazgos encontrados por Mansur et al. (2020) en adolescentes con un estatus socioeconómico medio-bajo.

A pesar de que el IMC de las tres participantes respondía a normopeso, la totalidad de la muestra manifiesta conductas poco saludables con relación a su alimentación, principalmente en meriendas y cenas, en consonancia con la afirmación de Cinelli y

O'Dea (2009), quienes encontraron que son los padres y familiares de una muestra de adolescentes australianos indígenas los que fomentan el aumento de peso. Además, en línea con los hallazgos de Kimoto et al. (2014), el ideal estético para la mujer en estas etnias minoritarias es el de sobrepeso.

En cuanto a las redes sociales, se observa que uno de los motivos por los que las adolescentes de esta muestra suben sus fotos a las redes, es para mostrar a los demás su apariencia física. Por tanto, siempre tratan de cuidar su aspecto físico. Este hecho podría suponer un motivo de preocupación, ya que según el estudio de Saiphoo y Vahedi (2019), aquellos adolescentes que publican fotografías de sus cuerpos son más susceptibles de padecer una alteración en la IC.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que la muestra es escasa, se pone énfasis en la dificultad de acceder a la misma en condiciones normales, y más aún considerando el problema añadido por la pandemia. Se hace necesario seguir indagando en los motivos por los cuales las adolescentes de poblaciones desfavorecidas muestran insatisfacción corporal en sus respuestas. Además, uno de los casos de este estudio podría estar manifestando cierta distorsión en la percepción de su tamaño corporal. En vista de los hábitos alimentarios poco saludables revelados en las respuestas de las participantes y dada la relación de éstos con la salud global y la IC, se recomienda implementar programas de concienciación de alimentación, así como también programas donde se trabaje la alfabetización mediática, dado el frecuente uso que hacen de redes sociales en estas edades. Por otro lado, como sugerencia para intervenciones futuras en el trabajo de la IC, también debería considerarse la inclusión de las familias de dichos programas.

REFERENCIAS

- Anderson-Fye, E. P. (2012). Body image in Non-Western cultures. En T. Cash y L. Smolak (Eds.), *Body image. A handbook of science, practice and prevention* (pp. 244-252). Guilford Publications.
- Brophy, S., Cooksey, R., Gravenor, M. B., Mistry, G., Thomas, N., Lyons, R. A. y Williams, R. (2009). Risk factors for childhood obesity at age 5: analysis of the millennium cohort study. *BMC Public Health*, 16(9), 467-473. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-467>

- Cinelli, R. y O'Dea, J. (2009). Body image and obesity among Australian adolescents from indigenous and Anglo-European backgrounds: implications for health promotion and obesity prevention among Aboriginal youth. *Health Education Research*, 24(6), 1059-1068. <https://doi.org/10.1093/her/cyp040>
- Duchin, O., Mora-Plazas, M., Marin, C., Mendes de León, C., Lee, J. M., Baylin, A. y Villamor, E. (2013). BMI and sociodemographic correlates of body image perception and attitudes in school-aged children. *Public Health Nutrition*, 17(10), 2216-2225. <https://doi.org/10.1017/S1368980013002309>
- Kimoto, R., Ronquillo, D., Caamaño, M. C., Martínez, G., Schubert, L., Rosado, J. L., García, O., Long, K. Z. (2014). Food, eating and body image in the lives of low socioeconomic status rural Mexican women living in Queretaro State, Mexico. *Health and Place* 25, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.10.004>
- La Parra, D. (2006). *Hacia la equidad en salud. Estudio comparativo de las Encuestas Nacionales de Salud a población gitana y población general de España*, 2006. Ministerio de Sanidad y Política Social; Fundación Secretariado Gitano.
- La Parra, D., Gil-González, D. y Jiménez, A. (2013). Los procesos de exclusión social y la salud del pueblo gitano en España. *Gaceta Sanitaria*, 27(5), 385-386. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.05.001>
- Mansur, M. A., Indriasari, R y Jafar, N. (2020). Body Image and Weight-control behaviors among adolescents girls with low-med socioeconomic background. *Enfermería Clínica*, 30(6), 285-289. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.06.065>
- Marfell-Jones, M. J., Stewart, A. D. y de Ridder, J. H. (2012). *International standards for anthropometric assessment*. International Society for the Advancement of Kinanthropometry.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Norton, K., Whittingham, N., Carter, J., Kerr, D., Gore, C. y Marfell-Jones, M. (1996). Measurement techniques in anthropometry. En K. Norton y T. Olds (Ed.), *Anthropometrica*. UNSW Press.
- Organización Mundial de la Salud (2007). Patrones de crecimiento infantil de la OMS.
- Pope, M., Corona, R. y Belgrave, F. Z. (2014). Nobody's perfect: A qualitative examination of African American maternal caregivers' and their adolescent girls'

perceptions. *Body Image*, 11, 307-317.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.04.005>

- Pruzinsky, T. y Cash, T. F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. En T. F. Cash y T. Pruzinsky, *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 337-349). Nueva York: Guilford Press.
- Saiphoo, A. N. y Vahedi, Z. (2019). A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance. *Computers in Human Behavior*, 101, 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.028>
- Smolak, L. (2012). Body image development in childhood. En T. Cash y L. Smolak (Eds.), *Body image. A handbook of science, practice and prevention* (pp. 67-75). Guilford Publication.
- Thompson, J. K. (1990). *Body Image disturbance: Assessment and Treatment*. Pergamon Press.
- Tatangelo, G. y Ricciardelli, L. A. (2013). A qualitative study of preadolescent boys' and girls' body image: Gendered ideals and sociocultural influences. *Body Image*, 10, 591-598. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.07.006>
- Veldhuis, J., te Poel, F., Pepping, R., Konijn, E. A. y Spekman, M. (2017). "Skinny is prettier and normal: I want to be normal"—Perceived body image of non-Western ethnic minority children in the Netherlands. *Body Image*, 20, 74-86. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.11.006>

CAPÍTULO 128

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AUTISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Carmen Flórez Geijo y Ángela Zamora Menéndez

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho básico de carácter obligatorio. Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Son estos tres los elementos que definen la educación inclusiva: acceso, calidad e igualdad de oportunidades (Aincow, et ál., 2006; Echeita y Duk, 2008).

Atendiendo a las aportaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), el planteamiento inclusivo de la educación está unido a un tipo de competencia docente basada en la responsabilidad compartida y en la colaboración entre profesionales. Para gestionar aulas inclusivas, el profesorado necesita conocer cómo aprenden sus alumnos, entender las diferencias individuales que existen entre ellos y adaptar sus metodologías a dichas diferencias. Así, pues, la gestión de un aula inclusiva conlleva un necesario cambio metodológico y organizativo y, para ello, los docentes necesitan formación y experiencia que les permita aplicar técnicas y metodologías inclusivas efectivas en su práctica profesional (Booth y Ainscow, 2002).

A la vista de lo planteado, resulta vital el papel de los docentes en la construcción de una escuela para todos, donde la diversidad sea comprendida como una característica positiva (González-Gil et al., 2016). De ahí, la necesidad de conocer la percepción que los propios docentes tienen sobre la educación inclusiva y su aplicación efectiva en el aula. En esta línea, se han publicado diversos estudios (González-Gil et al., 2019; Olson et al., 2020; Woodcock y Woolfson, 2019). Los resultados de estos trabajos concluyen que algunas de las dificultades clave que obstaculizan el éxito de la inclusión se encuentran en la actitud y experiencia del docente, la aplicación práctica de estrategias inclusivas en el aula, el clima y la cultura escolar.

Otra línea de trabajo se ha concretado en el estudio de la educación inclusiva con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (p.e. Boujut et al., 2016; Jones y Frederickson, 2010; Mesibov y Shea, 1996). Este campo de trabajo se ha preocupado por analizar los beneficios de trabajar en las aulas, con alumnos con TEA, desde un planteamiento inclusivo. Teniendo en cuenta la importancia del docente en la atención a la diversidad del aula desde una perspectiva inclusiva, y los estudios realizados sobre inclusión y su aplicabilidad para estudiantes con autismo, el objetivo del presente trabajo es conocer las percepciones de los maestros y maestras de Educación Infantil sobre la inclusión educativa de alumnado con autismo.

2. MÉTODO

2.1.Diseño

El presente trabajo adopta un enfoque de investigación de corte cualitativo basado en la entrevista. Este diseño seleccionado se basa en la flexibilidad y la capacidad de adaptación al contexto.

2.2.Participantes

Para llevar a cabo la investigación se entrevistó a 5 maestros que ejercen su trabajo en la etapa de Educación Infantil en un centro de titularidad concertada situado en Valladolid. Se entrevistó a 4 maestras y 1 maestro. La muestra que participó en la investigación fue seleccionada a través de la aplicación de técnicas de muestreo no probabilísticas. Concretamente, se utilizó el muestreo por conveniencia, es decir, el criterio de selección de los docentes fue la accesibilidad, disponibilidad y su experiencia en el campo educativo y en particular con el trabajo con alumnado con autismo.

2.3.Instrumentos y procedimiento de recogida de información

El principal instrumento de recogida de información utilizado ha sido la entrevista. Concretamente, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, que consta de diecinueve preguntas clasificadas en dos grandes bloques; preguntas acerca de la inclusión educativa, y preguntas acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo. A su vez, éstos

se dividen en categorías, respectivamente: “percepción y opiniones”, y “formación y recursos”; y por otro lado, “intervención en el aula”, “recursos y metodología”, y “beneficios y dificultades”. Finalmente, cabe destacar que los participantes tomaron parte en el estudio de manera voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

2.4.Procedimiento de análisis de la información

En primer lugar, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y posteriormente, se establecieron unos códigos a partir de las categorías en las que se dividían las preguntas de las entrevistas. Las categorías utilizadas fueron las siguientes: percepción y opiniones, formación y recursos, intervención en el aula, recursos y metodología, beneficios y dificultades. La elaboración del sistema de categorías se ha llevado a cabo a través de un proceso inductivo. Esta se basa en elaborar las categorías a partir de la lectura del material recopilado (Ballestín y Fàbregues, 2018). Tras la reducción de los datos, el análisis de la información se realizó con ayuda del programa informático ATLAS.ti. v.8.

3. RESULTADOS

Percepción y opiniones del profesorado sobre la inclusión educativa

Los entrevistados coinciden en la importancia y la necesidad de llevar a la práctica la inclusión educativa puesto que, *“todas las personas somos diferentes pero todas tenemos posibilidades y las unas a las otras nos podemos ayudar”*. Sin embargo, todos ellos están de acuerdo en que, para poder llevar a cabo una inclusión educativa completa, serían necesarios muchos más recursos: *“la inclusión debería ser un eje primordial en la educación, siempre que respetemos los derechos de todos y que tengamos los recursos necesarios para poder hacer una inclusión eficaz y efectiva”*.

Además, aunque los profesionales se encuentran en un centro que trabaja un programa de inclusión muy amplio, determinan como carencia principal en Educación Infantil, los recursos humanos: *“los apoyos insuficientes para la cantidad de niños que tenemos, tenemos apoyo de personal específico, aulas para poder trabajar de forma sensorial, para centrarles, para desahogarles, pero no tenemos recursos humanos, nos falta apoyo de personal”*. A lo largo de las semanas, cuentan con una o dos horas de apoyo en el aula, lo que dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado y junto con ello, de la inclusión educativa.

Asimismo, existe unanimidad entre los maestros entrevistados acerca de la necesidad de que se genere un cambio de pensamiento global para poder trabajar inclusivamente. Esto se debe a que, la inclusión educativa se trabaja en primer lugar en las aulas y posteriormente se lleva a cabo en la sociedad y las familias; *“en las aulas es donde realmente se está llevando a cabo (la inclusión educativa), lo que hace falta es que las familias acompañen”*.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque todos los entrevistados conocen el concepto de inclusión, y la importancia de esta, en general, no saben definirlo y/o diferenciarlo del concepto de integración de forma completa. Así, conocen en su mayoría, las características principales de ambos términos, pero no consiguen diferenciar por completo sus significados.

Formación y recursos de la inclusión educativa

En este punto, todos los entrevistados afirman haber realizado diversos cursos sobre inclusión educativa y concretamente, acerca de la inclusión educativa del alumnado con autismo. Sin embargo, aunque *“todos los años tenemos momentos para podernos formar”* algunos afirman que *“en el colegio hemos recibido formación pero ha sido voluntaria, el que ha querido se ha apuntado”*.

En cuanto a los recursos disponibles, todos los entrevistados coinciden en este punto al afirmar que se encuentran en un centro privilegiado por la cantidad de recursos de los que disponen. Sin embargo, afirman que es necesario reforzar los recursos humanos. Hasta el punto de que, esta falta de recursos podría tratarse de una barrera para trabajar inclusivamente en el aula. En este sentido, algunos entrevistados afirman que *“con el alumnado que tengo necesitaría siempre una persona de apoyo en mi aula”*- *“Tienes que atender a todos y no puedes atender a todos por igual porque solo tenemos dos manos”*. Uno de los puntos débiles en los que los entrevistados notan, especialmente, esta ausencia de apoyo es en los recreos. En este sentido uno de los entrevistados afirma que *“en el patio se necesitaría una persona especializada para estos niños, porque no damos abasto, es que aunque hiciéramos todos el patio, les tienen que enseñar una habilidad social que nosotras podemos llegar pero no como un profesional”*.

Intervención en el aula ordinaria con alumnado con autismo

En este punto, las aportaciones que se repiten a lo largo de todas las entrevistas dependen del caso concreto que se dé en el aula *“dependiendo del grado de autismo,*

normalmente sí pero hay momentos en los que necesitan una atención más individualizada que con otros veinticuatro alumnos no se las puedes dar". Además, una de las opciones que se proponen para lograr trabajar en el aula de forma inclusiva con el alumnado es la escolarización combinada porque *"a veces no somos capaces de aprovechar todo el tiempo que están con nosotros porque no tenemos los recursos suficientes y necesarios"*.

Asimismo, con la inclusión se fomenta la concienciación social acerca de las diferencias existentes entre cada individuo, lo que ayuda además, a que los compañeros ayuden y empaticen con los demás: *"yo tengo un alumnado con autismo en el aula, con el que trabajamos con pictogramas, entonces ellos mismos le enseñan a veces dibujos y los pictogramas que tenemos en clase para ayudarle"*.

En relación con las pautas que aplican en el aula para incluir al alumnado con autismo, la mayoría de los entrevistados afirman que siguen un periodo de adaptación, al comienzo del curso, igual que con el resto de los compañeros. En otros casos, se cuenta con personal de apoyo en el aula: *"el periodo de adaptación es el mismo que el resto, pero cuando a ellos les toca entrar en el aula está la persona de apoyo"*. En esta línea, uno de los entrevistados afirma que, además de contar con la persona de apoyo en el aula, también acude el padre o madre del alumno.

En cuanto a la reacción de los compañeros a la presencia de alumnado con autismo en el aula, todos los entrevistados coinciden en que el alumnado *"no son conscientes en la mayor parte de los casos; entienden que es un niño que hace cosas diferentes pero no son conscientes"*. Sin embargo, en muchas ocasiones, aparece la necesidad de explicar al alumnado que no son menos que nadie, aunque en muchas ocasiones no consigan realizar las mismas acciones que ellos *"aunque ellos vean que no hablan o que tienen pañal, no son unos bebés y hay que normalizarlo"*.

Finalmente, respecto a la participación del alumnado con autismo en las actividades del aula, algunos entrevistados afirman que estos se encuentra presente durante todas las actividades, adaptándolas para que todos las puedan realizar *"las actividades se adaptan a estos niños para que las puedan realizar ellos, el resto se adapta a ellos más bien"*. En otros casos, la participación, depende de la presencia o no del personal de apoyo, si estos se encuentran en el aula, el alumnado con autismo realiza las actividades al mismo tiempo que el resto de los compañeros, sino, las realizan en otro momento puesto que *"a veces necesitan una atención más especializada"*.

Recursos y metodología para trabajar con alumnado con autismo

Al comienzo de este apartado del segundo gran bloque se planteó a los entrevistados preguntas acerca de las adaptaciones curriculares. Todos los entrevistados afirmaron realizar adaptaciones para aquellos alumnos que lo necesitasen independientemente de que tuvieran dos años de desfase o no. De esta forma, buscan que el alumnado pueda desarrollarse de la forma más completa posible, *“si no adaptamos el currículo es inviable que siga los contenidos y los objetivos del aula”*. Del mismo modo, se afirma que aquellos alumnos con autismo que no tienen adaptación curricular, es debido a sus posibilidades para seguir el ritmo del resto de la clase.

Otro aspecto tratado en este apartado está relacionado con las metodologías que emplean en el aula. En este aspecto los entrevistados afirman orientar las formas de trabajo utilizadas en el aula siguiendo los gustos e intereses del alumnado con autismo. Así, afirman que *“depende mucho del niño, de lo que le dé seguridad, lo que le dé tranquilidad”*. Igualmente, en el aula se trabaja con pautas relacionadas con estar cerca del alumnado con autismo para mantener su atención, *“procuramos estar siempre cerca de ellos para mantener su atención y tener un apoyo visual, que te vea y que te sienta cerca”*; y trabajar con elementos visuales, como por ejemplo, a través de las pantallas digitales *“al alumno X el papel no le llama la atención tanto como la pizarra”*.

Del mismo modo, todos los entrevistados afirman que el trabajo que prima en el desarrollo habitual de las rutinas en el aula es el trabajo cooperativo *“siempre el cooperativo beneficia a todos los niños, no solo los que tengan una necesidad en concreto”*. Los beneficios principales de trabajar de forma cooperativa que observa el profesorado se relacionan con la socialización *“les ayuda a integrarse mejor en el entorno escolar”*. Sin embargo, se pueden encontrar dificultades en este tipo de trabajo dependiendo de la capacidad del alumnado con autismo para socializar y para estar cerca de otros compañeros, *“depende del niño, hay niños que permiten la cercanía de los compañeros, hay otros niños que no, en función de cómo sea su aceptación de esta cercanía lo aprovechas para trabajar de forma cooperativa”*.

Beneficios y dificultades que surgen de la inclusión educativa del alumnado con autismo

Todos los entrevistados, en mayor o menor medida, afirmaban que creen que es más complicado trabajar con alumnado con un trastorno del espectro autista que con alumnos con otras necesidades educativas especiales. En primer lugar, esta afirmación se veía

fundamentada por el desconocimiento que se tiene a la hora de trabajar con alumnado con autismo y el nivel de formación del profesorado: *“creo que hay más desconocimiento, entonces a nivel de formación del profesorado nos cuesta más encontrar recursos”*.

Otro de los aspectos que dificultan el trabajo con el alumnado con autismo, está relacionado con los problemas de socialización y comunicación que tiene el alumnado con este trastorno *“también es complicado el poderte comunicar con un niño con autismo, porque si tiene lenguaje es difícil comunicarse, pero si encima no tiene lenguaje pues el llegar a él es muy difícil”*- *“estos niños a veces tienen comportamientos agresivos, o no quieren mantener una relación con el de enfrente”*

Por último, otro aspecto en el que se refleja la dificultad de trabajar con alumnado con autismo, son los comportamientos que cada uno de ellos puede tener, y que en ocasiones fomenta que la vida del propio alumno se vea en riesgo *“algunos alumnos con autismo son más movidos, se meten cosas en la boca, entonces me resulta a veces un poco estresante, si no está una persona de apoyo, porque pienso que les puede pasar algo”*.

En cuanto a los beneficios que se obtienen de la inclusión educativa del alumnado con autismo, todos los entrevistados afirmaban de forma unánime, que se benefician de la inclusión educativa, tanto el alumnado con necesidades educativas especiales como todos sus compañeros. Por una parte, el beneficio que obtiene el alumnado con autismo está relacionado con la socialización y el hecho de interactuar con iguales *“aprenden un poquito más a relacionarse y tener habilidades sociales, o por lo menos a seguir unas rutinas normalizadas dentro de un contexto”*. Por otro lado, el alumnado sin necesidades educativas especiales desarrolla una conciencia igualitaria, a través de la cual aprenden a convivir con los compañeros que se encuentran a su alrededor, y a determinar que todos somos diferentes y eso no significa ser inferior *“aprenden a ver lo que es la igualdad, el ayudar a los demás, el dar, el recibir”*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales

El principal objetivo del presente trabajo fue *conocer las percepciones de los maestros de Educación Infantil sobre la inclusión educativa de alumnado con autismo*. En esta línea, todos los entrevistados destacan la importancia y la necesidad de llevar a cabo la inclusión educativa en las aulas de Educación Infantil. Sin embargo, ninguno de ellos es capaz de definir de forma completa el concepto de inclusión, o diferenciarlo del

concepto de integración. Algunos de los entrevistados en esta investigación, asocian el concepto de inclusión con el hecho de ser una buena oportunidad para los niños que tienen dificultades o con la posibilidad de dar al alumnado una igualdad de oportunidades. Por otra parte, se confunden las diferencias entre inclusión e integración, y utilizan definiciones como inclusión, normalizar al alumnado e integración, indiferentemente.

A pesar de esta confusión terminológica, los maestros entrevistados afirman que reciben formación anualmente en el contexto de la educación inclusiva. Por tanto, parece que a pesar de que anualmente se le ofrezcan cursos formativos al profesorado, estos no son suficientes para que los profesionales lleguen a interiorizar y comprender las diferencias entre los conceptos y filosofías. Esta información, contrasta con las conclusiones alcanzadas en otros trabajos (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010), donde el profesorado afirma ser consciente de que su formación es insuficiente para abordar situaciones de diversidad en el aula.

Por otra parte, podemos comprobar que todos los individuos determinan que la inclusión educativa es un aspecto importante y que debería ser un eje primordial en la educación. Sin embargo, existe una opinión unánime acerca de la escasez de recursos y la necesidad de aumentar los recursos humanos dentro de las aulas de Educación Infantil, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, de una forma plena. Este resultado mantiene la misma línea que lo aportado en otros trabajos (Blanco, 2006). En este aspecto, podemos establecer una relación con el estudio realizado por Moreno et al. (2005), donde el profesorado conoce el tipo de atención que debe tener el alumnado con autismo, que es mayoritariamente una atención individualizada, y la importancia de atender, al mismo tiempo, las necesidades que requiere el resto del alumnado.

Al igual que las ideas aportadas en otros estudios (Luque y Rodríguez, 2008, citado en Suriá, 2012), los entrevistados ponen de manifiesto que existe una ausencia de personal de apoyo en las aulas. La presencia de estos profesionales parece imprescindible para realizar las adaptaciones que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales (Luque y Rodríguez, 2008, citado en Suriá, 2012).

A la vista de lo expuesto, se percibe la necesidad de encontrar un equilibrio entre formación del profesorado y el acceso a recursos. Así, en la línea de lo indicado por de la Torre y Martín (2020), la necesidad de establecer cambios en los centros no se relaciona únicamente con el incremento de recursos humanos, para estar presentes en el aula

apoyando al tutor, sino que, además, se necesita un cambio de pensamiento global de los profesionales.

Inclusión educativa del alumnado con autismo

La inclusión educativa del alumnado con autismo es posible dependiendo del grado de autismo del alumnado. En este sentido los entrevistados, en la línea de lo propuesto por Blanco (2006), afirman que en la mayoría de los casos se realiza una inclusión parcial debido a la falta de recursos humanos y apoyos que se tienen en el centro. Sin embargo, al igual que en lo concluido en otros estudios (Avramidis y Norwich, 2002; Van Reusen et al., 2000, citados por Gârzón, Calvo y Orgâz, 2016), todos los entrevistados afirman que la educación inclusiva proporciona beneficios a todo el alumnado, con o sin necesidades educativas especiales. Además, en armonía con otros trabajos (Grande y González, 2015), nuestros resultados apuntan a que la educación inclusiva aporta beneficios al aprendizaje de todos los estudiantes que conforman el aula. El alumnado cultiva valores de convivencia y empatía. Además, el alumnado con autismo se relaciona con iguales, aumentando de esta forma la comunicación y las relaciones sociales y su capacidad de socialización.

Igualmente, al hablar del periodo de adaptación que se lleva a cabo, los docentes entrevistados coinciden al afirmar que, con la llegada del alumnado con autismo al aula, siempre se encuentra una persona de apoyo, basándose en la necesidad de normalizar la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, solo uno de ellos admite haber realizado un periodo de adaptación específico para el alumnado con autismo, donde se trabaja con aquellos objetos o materias que generan tranquilidad en el alumnado con autismo.

Al igual que en los estudios realizados por Rangel (2017), en este trabajo se entrevistó que los compañeros reaccionan de una forma agradable y sin darle mayor importancia a la presencia en el aula de un alumno con necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, algunas de las ideas aportadas por los entrevistados determinan que los alumnos, en ocasiones, describen al alumnado con autismo como niños enfermos o bebés. Por tanto, las ideas aportadas por los entrevistados acerca de la posibilidad de realizar explicaciones a través de las tutorías o diversos juegos son imprescindibles para que los compañeros no establezcan definiciones equivocadas del alumnado con autismo.

Asimismo, uno de los aspectos que destacan de esta investigación, parte de la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, siempre que el alumnado lo requiera, independientemente de tener o no dos años de desfase. Así, se demuestra, que, a pesar de

que no se puedan adaptar el currículo sin cumplir unas pautas establecidas, es necesario e imprescindible realizarlo porque, según citan los entrevistados, hay alumnos que no pueden realizar las actividades o llevar a cabo diversos contenidos, de la forma en la que están planteadas en el currículo; y por lo tanto, su proceso de enseñanza-aprendizaje se verá obstaculizado.

Al igual que en otros estudios (p.e. García-Cuevas y Hernández, 2016), los resultados de este trabajo apuntan a la existencia de una estrecha relación entre el trabajo cooperativo y los beneficios que se obtienen del mismo tanto para el alumnado con autismo como para los alumnos sin necesidades educativas especiales. Este tipo de metodología ayuda al alumnado con autismo a socializar y a establecer relaciones entre iguales. Este aspecto, es uno de los déficits más habituales en los alumnos con autismo y de esta forma, se fomentan las situaciones en las que tienen que relacionarse con iguales. De igual modo, los problemas de comunicación también son frecuentes en el alumnado con autismo, y mediante el trabajo grupal, se impulsa al alumnado a que establezcan lazos con sus compañeros y se comuniquen con ellos. En este segundo grupo de alumnos, se desarrollan valores importantes como la empatía, la tolerancia, y el respeto hacia todos aquellos que son diferentes y que, en ocasiones, necesitan un apoyo.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Entre las limitaciones del trabajo se encuentra el tamaño de la muestra, por ello, de cara a futuras investigaciones en esta línea, sería interesante recoger la información a través de técnicas que permitiese llegar a una muestra más amplia, utilizando, por ejemplo, grupos focales. Así mismo, resultaría interesante ampliar la muestra, entrevistando a docentes pertenecientes a otras etapas educativas. También resultaría interesante conocer la percepción de las familias de los estudiantes sobre la inclusividad en el aula.

REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales y de la Educación*. Editorial UOC.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Paris: UNESCO.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. y Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2874-2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- De la Torre, B. y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. <https://bit.ly/3mZlnAx>
- García-Cuevas, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Gârzón, P., Calvo, M.I. y Orgâz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- Grande, P. y González, M.M. (2015). La Educación Inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162.
- Jones, A. y Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1094-1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0957-3>
- Mesibov, G. y Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346. <https://doi.org/10.1007/BF02172478>
- Moreno, F.J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Olso, I., Sand, L. y Stenberg, G. (2020). Teachers' perception of inclusion in elementary school: the importance of imitation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 567-575. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1709704>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de los alumnos con síndrome Asperger o Autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*, 62(4), 131-140.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Observación y Pedagogía*, 23(3), 96-109.
- Woodcock, S. y Woolfson L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

CAPÍTULO 129

SOCIAL SCIENCES STUDENTS AND THEIR COMMITMENT TO THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Xose Picatoste, Asunción López-Arranz y Isabel Novo-Corti

1. INTRODUCTION

The democratic strength of institutions and social values are closely related, among other issues, because the essence of democracy is a value in itself that is part of the general heritage of society, and that is related to all other traditional values (Pattie, Seyd, & Whiteley, 2004). In advanced societies with consolidated democracies, there is a growing trend in favor of environmental, economic and social sustainability as an intergenerational commitment, in the sense of the concept of sustainable development (WCED Brundtland Commission, 1987).

The focus of teaching on a sustainable general framework for all subjects is possible and desirable. Teaching at the university is a wider task overcoming the mere knowledge transmission. Nowadays, the Sustainable Development Goals constitute a proper reference starting point for promoting and boosting students' awareness about social, economic and environmental sustainability. This focus will probably help to stimulate the best professional practices in the future.

Many young people, who have been born and raised in developed countries, assume democratic values and the stable socioeconomic environment as the natural environment in which to live in society and this affects the way of thinking about the commitment to sustainability, both socially and personally (Wauters, D'Haene & Lauwers, 2017). Young people who attend tertiary education also have greater access to knowledge that allows them to base, deepen and strengthen, with solid knowledge, these intuitive feelings related to the importance of sustainability (Antonetti & Maklan, 2014; Schösler, De Boer & Boersema, 2012). In this way, higher education provides a new horizon where the role of sustainable development is demonstrated as key to the planet and humanity Viola et al, 2019).

The sustainable development is not only a matter of environmental preservation but also a social issue as well as an economic factor, being all of the key points which should be attended together and balanced (WCED Brundtland Commission, 1987). The socio-economic environment in which this situation is faced is conditioned by the rules of coexistence and the rules of social organization that countries have. Then, the democratic strength of the institutions is a central actor so that the proposed sustainability objectives can be established and successfully achieved (Rydén et al, 2018).

On the other hand, they are precisely the young university students of today who will probably assume in the future the responsibility of administering the societies of tomorrow, as well as the available natural resources. Therefore, their views on sustainable development are particularly valuable. That is the main reason to select this social group as the targeted for this work about the concepts of Sustainable Development, Democracy Awareness and Socio-Economic Environment and its interrelation, due to the special importance of their opinions now and in the future (Pan et al, 2018).

The best way to approaching the main sustainability targets is precisely the United Nations Sustainable Development Goals (United Nations - General Assembly, 2015), which point out the key issues for world sustainable development nowadays.

The objective of this paper has two main pieces: on the one hand, to analyze the evaluation of university students of the importance of the three variables SDGs, the socio-economic environment (SEE) and democracy awareness (DA) (Smith, 2003), on the other hand, to explore the relationships between them, in particular, how the SEE and democratic conscience are able to explain the consciousness of SDG university students. To achieve these main goals, the first step is defining and creating each of the variables underlined under the concepts of SDG, SEE, and DA, as well as their measurement, and the second one undertake a causal relation analysis, employing a linear regression method. The most suitable method to achieve both goals is Structural Equation Modelling (SEM), which is the one selected. It checked the sign of the importance given to the SEE on importance given to the SDG and the same for the influence of DA on SGD.

Then, the model of reference for the analysis deals with three un-observable variables. One of them is endogenous (SDG) and two are exogenous (SEE and DA). These last two variables are expected to have some explanatory power for the variability of the SDG. That is to say, the main hypothesis is that the assessment of the importance given to the SDG is explained by the importance given to the SEE and the DA.

This paper is structured as follows: in this first section an introduction and explanation of the subject are stated, in the second one the method and procedure are explained, whilst the third one is dedicated to the explanations of the results. The last section shows the results and the main conclusions. Some limitations of the research are explained at the end of the paper, as well as acknowledgments.

2. METHOD

Since this work is focused on opinions, sentiments, and concerns of university students, their perspective or particular vision about those specific issues related above should be taken into account. The indicators for constructing the relevant variables in this work were selected on the basis of the opinion of this targeted group.

The Structural Equation Modelling is an ideal method for finding causal relationships between variables that cannot be observed directly (usually called latent variables). First, these unobservable variables are constructed from other variables that can be measured, for which indicators are available. Second, causal relationships are established between these variables, to explain how one influences the other. Therefore, it consists of a combination of regression analysis and factor analysis. Besides, these methods are represented by a "route diagram" graph that visually shows the relationships and the construction of the variables in a simple way of understanding.

The non-observable variables should be created utilizing some indicators. The procedure attempts to construct the latent variable which is made in basis to the contained information in the observable variables, as indicators. These indicators become a part of the constructed variable. In the proposed model, the three variables that are not possible to measure directly are the university students' concerns on the respective three areas of SDG, the SEE and the social values. Factorial analysis is required for the construction of the non-observable variables (SDG, SEE, DA) which is useful for answering the first of the objectives stated in this paper, that is to say, the assessment of point of view of the university students about the three main variables. Besides, the causal relations among them are usually analyzed utilizing a regression analysis, which is adequate to give a response to the second objective. Both goals can be analyzed together employing the Structural Equation Modelling (Carmines & McIver, 1981; Mangin & Mallou, 2006), which combines both methods and make this methodology the most suitable for the

proposal of this work. The IBM Statistics Package – AMOS, v. 21 was the software used for this research.

Since the latent variables in this work are SDG, SEE and DA, the next step for the analysis is founding the adequate indicators. Regarding the first variable, SGD, it is well stated which are the United Nations Goals for the Sustainable Development (United Nations, 2015) and then, the seventeen indicators required. Both the SEE and the DA are quite complex concepts that can be understood in several different manners. That is the reason why in this approach the opinion of the surveyed students was the main determinant for selecting these indicators.

2.1. The procedure

The application of the method explained was undertaken as follows. First, the relevant variables for the analysis were selected as well as the proper indicators. The questionnaire was elaborated and pre-tested among a group of students, for the constructs SEE and DA, once that the questions were clarified and the questionnaire depurated it was spread among university students through the snowball procedure, using different social media networks, like WhatsApp, Facebook, Instagram, Tweeter, etc.

The questions related to SDG were not pretested since they were a literal transcription of the title of each SDG goal and all of them have to be considered for the construction of the latent variable. For all questions, the respondents were asked their concern about the specific statement of each question in a range from 1 to 5 points, according to a Likert scale, where 1 means “I’m not concerned at all” and 5 means “I’m extremely concerned”

Once the answers were collected (through the Google Drive forms), they were reviewed and refined. A total of 527 responses were gotten. Unfortunately, there were a large number of invalid answers (due to incomplete status or errors) and, finally, the valid answers were 256 collected from university students. The respondents were 57.8 % female and 42.2 %, male.

The students were asked about their concerns about a wide range of issues, classified in different areas such as economic, social, and environmental. Moreover, they were requested to select among them the three ones which they considered to be more related to the global concepts of Economic Development and Social values. The three indicators whit the highest marks were the ones which were selected as indicators for the SEE and DA non-observable variables.

2.2. The procedure

The main indicators selected for creating the variable “socio-economic environment concerns” (SEE) were Governance, International cooperation, and Trade. For the “democratic awareness” variable (DA), the selected indicators were Social Values, democratic strength of institutions (onwards Democracy) and Education. It should be indicated that the underlying reasons for this selection are based on the intention of assessing the SEE from a wider perspective than the usually known as "economic", that is to say, avoiding the macroeconomic indicators like Gross Domestic Product (GDP), Investment, Net income, etc. because they provide information about the economic situation of the country but not exactly about the engagement on development and global development. The Governance issues, the international cooperation were selected for the university students surveyed as the most suitable variables to assess what they understood by “economic development”.

3. RESULTS

Results show that the indicators selected for university students to construct the latent variables SEE and DA are consistent from a liability point of view and that the factors or latent variables are well constructed (Novick & Lewis, 1967). Regarding to SDGs assessment as a whole variable has also been well constructed as a wider concept than every single Goal. That means that all Goals are important to the global assessment.

In general, the three variables are well assessed for the university students and the selected indicators has been consistent for elaborating one global factor collecting information from them, as it is shown by the indicators in Table 1, by means of the three indicators: Cronbach Alpha (Cronbach, 1951), Average Variance Extracted (AVE) (Fornell & Larcker, 1981) and Composite Reliability (ρ) (Bacon, et ál., 1995).

Table 1.

The construction of the latent variables. Liability

Latent variable	Cronbach' Alpha	AVE	ρ
SGD	0.944	0.708	0.504
Socio-Economic Environment	0.739	0.698	0.487
Democracy awareness	0.749	0.716	0.520

The relation among the latent variables and their indicators is shown in Table 2, where is possible to see that all variables are statistically significant as well as the estimators' standard coefficients. All goals, as indicators, are significant and quite balanced according to the estimators' weights, which goes from 0.610 for Goal 9 (Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation) to 0.782 for Goal 15 (Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss).

Table 2.

Relation among latent variables and their indicators

Latent variables	Indicators	Standardized coefficients	P-value
SDG	Goal 1	0.679	0.003
	Goal 2	0.692	***
	Goal 3	0.709	***
	Goal 4	0.751	***
	Goal 5	0.708	***
	Goal 6	0.737	***
	Goal 7	0.676	***
	Goal 8	0.733	***
	Goal 9	0.610	***
	Goal 10	0.723	***
	Goal 11	0.752	***
	Goal 12	0.669	***
	Goal 13	0.746	***
	Goal 14	0.682	***
	Goal 15	0.782	***
	Goal 16	0.690	***
	Goal 17	0.705	***
Socio-	Governance	0.724	***
Economic	International Cooperation	0.673	***
Environment	Investment & Trade	0.697	***
	Social Values	0.611	***

Democracy	Democracy	0.814	***
awareness	Education	0.726	***

*** P-value < 0.001

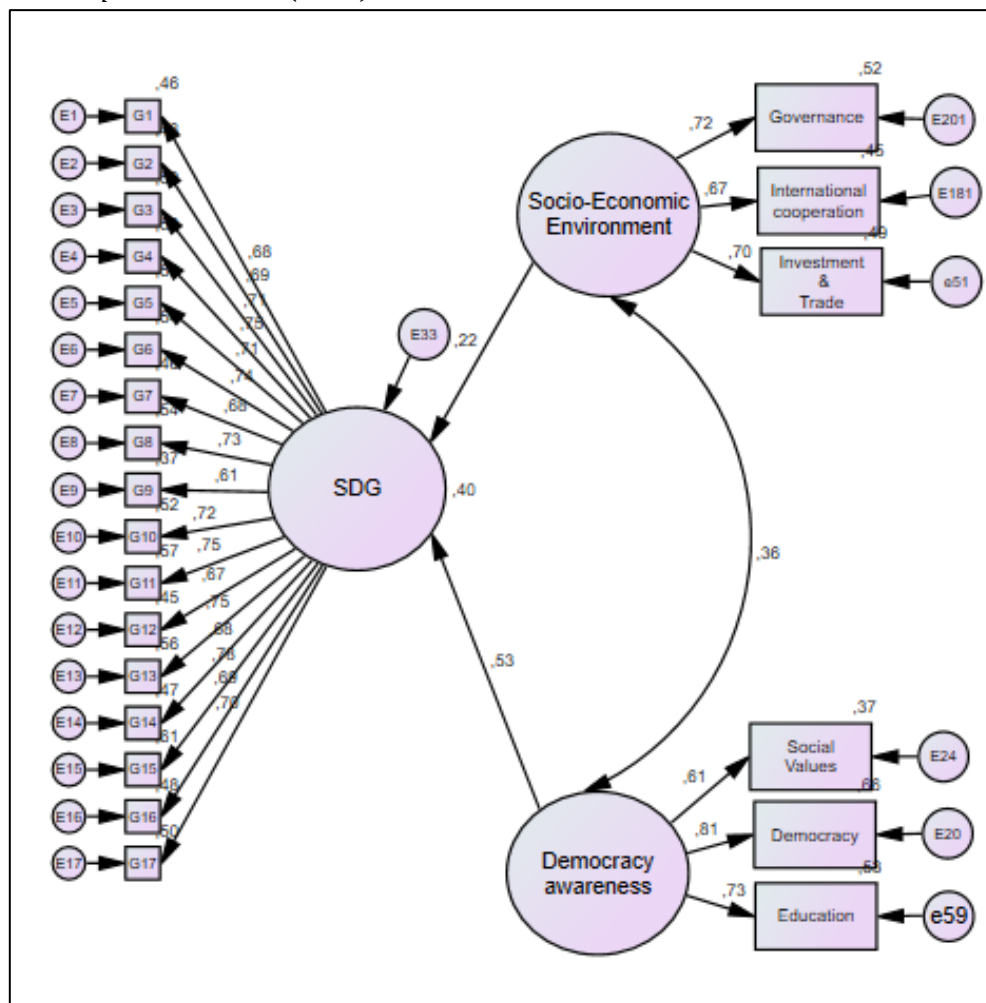
The latent variable SEE indicators are all statistically significant and oscillate among 0.673 for international cooperation and 0.724 for governance. Regarding the DA indicators, the observed trend for the other constructs is maintained, being all of them statistically significant and well balanced in their values, which goes from 0.611 for social values to 0.814 for democracy. Nevertheless, it is remarkable that the greater value is one of the observed variable Democracy, which indicates that this is a valuable variable from the university students' point of view.

3.1. The causal relations

Results are shown in and in Table 3.

Figure 1.

Structural Equation Model (SEM) Results



$$SDG = 0.22 SEE + 0.53 DA$$

Equation 1

R-squared is 0.40, that is to say, that, in the view of the university students surveyed, the independent variables (SEE and DA) explain the 40% variance of the youth concerns about the SDGs. The positive sign for both indicators are in accordance to literature findings.

Table 3.

Regression analysis results for explaining SDG

Variable	Standardized Estimators	S.E.	C.R.	P-value
Socio-Economic Environment	0.724	0.076	2.971	***
Democracy awareness	0.216	0.119	5.949	0.003

*** P-value < 0.001

4. DISCUSSION

The Sustainable Development Goals proposed by the United Nations have a common objective. This objective could be summarized simply: the achievement of a balanced and sustainable economic growth for the future, taking into account the multiple aspects of sustainable development. This means that the proposed goals cover very different fields from each other, but are interrelated and must go hand in hand to achieve the joint objective. Collecting together such broad aspects in a single measure (the latent variable SDG in the proposed model), it makes possible getting an overview of all the goals. Besides, in this work, this whole perspective is analyzed together with two other aspects which also imply a relevant general vision: the socio-economic environment and the vision of democratic societies.

Though the SEM method, it has been proven that there is a positive and statistically significant relationship between the latent variables "Socio-Economic Environment" and "Democracy awareness" and the variable "SDG". The interpretation of these results suggests, on the one hand, that the people who have responded to this survey are aware of the importance of SDGs. Also, on the other hand, it indicates that the situation they perceive is that there are two very important aspects to achieve the SDG: of the democratic quality of their institutions (in the context of their society) and the real situation of their socio-economic environment.

According to the model, both latent variables have shown as key issues for SDG (since they are statistically significant). Therefore, the university students consulted for

this study, realized about a relationship of those variables with the whole concept of balanced and sustainable development. It is particularly relevant to the fact that the standardized coefficient of democracy awareness' perception is the uppermost. This means that if this awareness were increased also the perception of the importance of the SDG as a whole would also increase.

5. CONCLUSIONS

Democratic values are rooted in society but the economic environment and the interrelationships with other societies influence them and make them evolve. Globalization plays a central role in this theme (Kelz, 2019, Rydén et al, 2018). The ecological preservation is strongly internalized for the university students: It explains the loading weights of the indicators for the SDG related to Goal 15 (Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss). The green behavior promoted at school and high school (Varela-Candamio, Novo-Corti & García-Álvarez, 2018), as well as universities (Novo-Corti, Badea, Tirca, & Aceleanu, 2018), the media information and the smart cities influence, as well as other multiple factors everywhere are showing its positive influence on the concerns on environmental issues. The result for the low mark of the standardized estimator mark to construct the SDG has been the Goal 9 (Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation), one possible explanation for this result could be related to the sample characteristics, since it is composed for European university students, and those people are accustomed to live in developed an innovative societies, with good infrastructures, and in this situation the lack of them is not easy to imagine, with the consequent undervaluation of their importance. From data of the sample used for this work the Goal 9 responses achieved the lower mean value for all SDG assessment (3.75). Nevertheless, this is only a guess funded on the experiences of university students, which would need more support from future research.

The casual relations analysis confirm the hypothesis that the higher is the value given to the democracy awareness the higher is the importance given to the SDG, in the same sense, the socioeconomic environment influences positively on concerns about SDG.

In general, the main conclusion achieved with this research, according to the objectives proposed, indicates that the university students are concerned about all SDG,

and that the hypothesis stated in the introductory sections were confirmed by results. Besides, the assessment of the importance given to the SDG is explained by the importance given to the SEE and the DA in 40 percent of its variance.

The results achieved in this study could be interesting for any other university since the sample contains responses of several different countries' students. Nevertheless, another wider survey could be helpful to reinforce and expand results.

REFERENCES

- Antonetti, P., & Maklan, S. (2014). Feelings that make a difference: How guilt and pride convince consumers of the effectiveness of sustainable consumption choices. *Journal of Business Ethics*, 124(1), 117-134.
- Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55(3), 394-406.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. *Social Measurement: Current Issues*, , 65-115.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, , 39-50.
- Kelz, R. (2019). Thinking about future/democracy: towards a political theory of futurity. *Sustainability Science*, 14(4), 905-913.
- Mangin, J. L., & Mallou, J. V. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales: Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales* Netbiblo.
- Novick, M. R., & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and the reliability of composite measurements. *Psychometrika*, 32(1), 1-13.
- Novo-Corti, I., Badea, L., Tirca, D. M., & Aceleanu, M. I. (2018). A pilot study on education for sustainable development in the romanian economic higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(4), 817-838. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0057>
- Pan, S. L., Chou, J., Morrison, A., Huang, W. S., & Lin, M. C. (2018). Will the future be greener? The environmental behavioral intentions of university tourism students. *Sustainability*, 10(3), 634.

- Pattie, C., Seyd, P., & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: Values, participation and democracy*. Cambridge University Press.
- Rydén, O., Zizka, A., Jagers, S. C., Lindberg, S. I., & Antonelli, A. (2019). Linking democracy and biodiversity conservation: Empirical evidence and research gaps. *Ambio*, 1-15.
- Schösler, H., De Boer, J., & Boersema, J. J. (2012). A theoretical framework to analyse sustainability relevant food choices from a cultural perspective: Caring for food and sustainability in a pluralistic society. In *Climate change and sustainable development* (pp. 335-341). Wageningen Academic Publishers, Wageningen.
- Smith, G. (2003). *Deliberative democracy and the environment*. Routledge.
- United Nations - General Assembly. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ().United Nations. Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report: Time for global action for people*. (). New Yoirk: United Nations. Retrieved from [http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I., & García-Álvarez, M. T. (2018). The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1565-1578.
- Viola, I., Borrelli, I. P., Misso, R., & Cesaretti, G. P. (2019). Human capital educational model for a community's sustainable development strategy. *Calitatea*, 20(S2), 650-657.
- Wauters, E., D'Haene, K., & Lauwers, L. (2017). The social psychology of biodiversity conservation in agriculture. *Journal of Environmental Planning and Management*, 60(8), 1464-1484.
- WCED Brundtland Commission. (1987). *Our common future*

Limitations

This work is an approximation to the opinions of university students on three very important aspects concerning sustainable development. It is based on the academic literature and data obtained through primary sources, through a survey conducted among

university students of the European Union. The procedure of collecting the data and the difficulty of accessing them have been a challenge. The sample must be expanded, especially to cover a larger number of countries. This work is confined to the European Union. The limitations of the sample are undoubted, however, this limitation does not substantially diminish the value of this research work, considered as a first point of approximation, which provides interesting information, exploratory mode and that opens new lines for future research.

Acknowledgments

The authors want to show their gratitude to the university students, coming from different countries of the European Union, who have collaborated in this work, for their enthusiasm, willingness and willingness to collaborate.

CAPÍTULO 130

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA DE LOS DOCENTES: ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA.

M.^a del Pilar Díaz-López, Nuria Torres López y Cristina Méndez-Aguado

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa sigue siendo un tema de actualidad en nuestra sociedad, pues pese a que la legislación vigente favorece la inclusión queda mucho trabajo por realizar.

En el campo de la educación, el docente juega un papel fundamental en el éxito de la inclusión educativa (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), es por ello que multitud de investigaciones se han centrado, en las dos últimas décadas, en las actitudes del profesorado frente a la inclusión del alumnado en las aulas. Muchos de estos trabajos muestran una visión global y no profundizan en los factores que vienen a influir en la formación de actitudes positivas hacia la inclusión.

El profesorado encuentra dificultades a la hora de emplear estrategias inclusivas en el aula ordinaria y esto está relacionado con su nivel de conocimiento, habilidades y sentimiento de eficacia. La investigación de Chiner (2011) da apoyo a la idea de que los docentes no se sienten suficientemente preparados ni disponen de las habilidades ni de la formación necesarias para enseñar a alumnado con estas características (Corral, 2019; González et. al, 2019; Solís y González, 2021). Incluso en los casos en los que el profesorado afirma disponer de las habilidades y del conocimiento necesario, éstos se muestran preocupados por la efectividad de sus prácticas, y creen que las necesidades educativas de su alumnado no podrán atenderse adecuadamente en el aula ordinaria (Sevilla et. al, 2018). Sólo el profesorado que se siente seguro y percibe de manera positiva su capacidad para realizar una enseñanza diferenciada alcanza beneficios en el aprendizaje de su alumnado. Este sentimiento de eficacia parece estar relacionado con la formación recibida, es por ello que cuando se pregunta al profesorado qué necesita para atender las diferencias educativas en el aula, estos reclaman una mayor preparación para realizar adaptaciones específicas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo (NEAE, en adelante) (Hughes y Valle-Riestra, 2007) un mejor conocimiento sobre las discapacidades y características de diversas enfermedades, así como mayor formación en estrategias de trabajo más inclusivas (González-Gil et. al, 2016; Solís y González, 2021).

Las aulas son para el alumnado uno de los modelos de aprendizaje socio-emocionales más importantes, es por ello que a nivel del profesorado, la mayoría considera primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr el desarrollo integral del alumnado y es consciente de que esas habilidades emocionales, afectivas y sociales sólo pueden ser enseñadas si el equipo docente las domina primero (García, 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera et al., 2008; Poulon, 2005, citados en Cabello et. al, 2010).

El aumento de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo. La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett et. al, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer et. al, 2008, citados en Cabello et. al, 2010). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales.

De forma paralela al estudio de la educación emocional se ha empezado a recoger la experiencia de campo que demuestra cómo el trabajo de fortalecimiento de la resiliencia en contextos escolares, resulta valioso, abre posibilidades de esperanza para muchos niños, niñas y jóvenes en condiciones de marginalidad y de desventaja, y reduce las probabilidades de emergencia de problemas asociados con la salud física y mental, así como el abandono escolar (Benard, 2004; Wayman, 2002, en Acevedo y Restrepo, 2012). De ahí que el conocimiento actual sobre la resiliencia tenga importantes aplicaciones en la educación y en el trabajo dentro de las escuelas.

Roque y Acle (2013) afirman que hoy en días tras cinco décadas de estudio de este fenómeno y de nuevas perspectivas para la investigación y la práctica, el conocimiento actual sobre resiliencia tiene importantes aplicaciones a nivel educativo, ya que la literatura científica existente invita a considerar la importancia que este conocimiento puede aportar a la formación del profesorado que tiene en sus aulas alumnado desafiado por situaciones de adversidad (Day y Gu, 2015); y también en la formación de los mismos

con respecto a programas de aceleración del aprendizaje (Corujo et. al, 2018), donde el centro del trabajo es el fortalecimiento de la autoestima de los sujetos aprendices.

Además, se ha extendido la idea de que la capacidad del profesorado en la creación de ambientes en los que se acepte la diversidad y se aprecien y reconozcan de manera comprensiva las circunstancias difíciles que atraviesan niñas, niños y docentes, puede ser el camino para atenuar condiciones de vida retadoras y para favorecer el aprendizaje (Acevedo y Restrepo, 2012).

La importancia de la formación académica del profesorado y su profundización en el campo en cuestión, se hace evidente pues el profesorado resiliente que afronta de manera propositiva los estresores propios de su oficio de enseñar, que reconoce la relación entre las emociones y el aprendizaje, que impulsa el pensamiento crítico y acepta que las relaciones, son el corazón de la resiliencia, logra un ajuste entre su propia vida con sus retos y su trabajo, manteniendo emociones positivas, motivación interna, su vocación y sentido de eficacia (Nieto, 2005, en Acevedo y Restrepo, 2012).

Es precisamente el profesorado el que contribuye a manejar el estrés, pudiendo apoyar al alumnado en condiciones adversas o especiales, con lo que les ayuda a que hagan de la escuela un lugar afectivo, en el que se sienten motivados, valorados y listos para aprender. Así mismo, el alumnado podrá conectarse con su propia resiliencia y podrá desarrollar actitudes (competencia social, solución de problemas, sentido de identidad personal y de futuro) que los lleve a un aprendizaje exitoso. Por tanto, el profesorado tendrá la función hacer ver a su alumnado lo valiosa que es la vida, de enseñarles a creer que la propia vida tiene sentido y se tiene un lugar en el mundo, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar en el camino (Acevedo y Restrepo, 2012).

Algunos estudios (Avramidis et. al, 2000; Van Reusen et. al, 2001, citados en Chiner, 2011), han empezado a tener en cuenta estos factores, pero la ausencia de estudios de este tipo en el contexto español determinó en gran manera el objeto de estudio de esta revisión sistemática.

Los estudios destinados a investigar sobre la resiliencia y la inteligencia emocional del profesorado, coinciden en que éstos son factores determinantes de la personalidad del profesorado que trabaja con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Así pues, ya que de la capacidad y actitud del docente dependerá en gran medida el logro personal, social, físico y académico de sus alumnos y alumnas, resulta relevante conocer cómo influyen de forma conjunta la resiliencia y la inteligencia emocional en la configuración de la percepción que tiene el profesorado sobre el alumnado con NEAE.

Con el fin de realizar un estudio posterior en todo el territorio español que analice cuáles son las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y cuál es su relación con su propia resiliencia e inteligencia emocional, el objeto del presente trabajo es realizar una revisión sistemática para comprobar si existen estudios precedentes que analicen si la inteligencia emocional y los niveles de resiliencia del profesorado, podrían tener influencia sobre la percepción y estrategias que usa este colectivo para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. MÉTODO

Para el presente trabajo, se realizó una búsqueda bibliográfica en cinco bases de datos: Web of Science, Psycodoc, Dialnet, ERIC y Exlibris. Los descriptores fueron, a saber, “inclusión”, “profesorado”, “actitudes”, “resiliencia” y “educación emocional” combinados por el conector AND.

Los criterios de elegibilidad fueron los siguientes, a saber:

- Criterios de inclusión: artículos que tratasen sobre las actitudes del profesorado, la resiliencia y/o la competencia emocional (en activo) de infantil, primaria y Secundaria, el rango temporal no se limitó, investigaciones cuasiexperimentales o experimentales, que tuviesen muestra y un método cuantitativo o cualitativo,

- Criterios de exclusión: que los docentes fuesen de otros niveles educativos o que tratasen la perspectiva de los alumnos (de centros educativos o de la universidad) en lugar del profesorado. Que los estudios fuesen teóricos y sin muestra.

De la búsqueda se obtuvieron 15 resultados de los que se seleccionaron por título 6, tras la lectura del abstract se desestimaron 2.

3. RESULTADOS

Tras aplicar los **criterios** de inclusión y exclusión establecidos, finalmente se obtuvieron 4 estudios presentados en la siguiente tabla, ordenados todos ellos de manera descendente por fecha de publicación.

Autores (año)	Tipo de estudio	Mues tra	Características investigación	Variables	Resultados
Estrada, Ana (2019)	Cualitativo. Estudio de caso intrínseco.	N= 5	Contexto natural escolar. Modelo de descripción, análisis e interpretación de Wolcott (1994) y programa NVivo.	Descripción de los retos que enfrenta la escuela elemental pública del área urbana desde la perspectiva del director y los maestros.	Ofrece recomendaciones a la propia escuela, al Departamento de Educación y a los programas de preparación de directores y maestros.
Uriarte, Juan de Dios, Pegalajar , Maitane; de León, Jesús M. ^a y Galindo, Héctor (2019)	Cuanti- tativo	N= 300 Edad: 23-65	Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas- STATIC-, la Escala de Autoeficacia Docente y la Escala de Resiliencia Docente	Actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docente y otras variables socioprofesionales	Relación positiva entre formación, conocimiento del profesorado de la atención a la diversidad, y su disposición a seguir formándose, con su actitud hacia la educación inclusiva, así como con la autopercepción de competencias específicas, de autoeficacia y de resiliencia docentes.

Autores (año)	Tipo de estudio	Mues tra	Características investigación	Variables	Resultados
					Resiliencia docente variable personal importante en educación inclusiva. Necesidad de implicación del sistema educativo formación de profesorado, alto nivel de autoeficacia y resiliencia docente.
Olmo Extremera, Marta; Domingo Segovia, Jesús (2018).	Cualitativo. Estudio de caso, con un matiz: investigación comunicativa/dialógica	N=3 centros, 45 sujetos. Intencionada.	Centros cuyas realidades escolares aglutinasen aspectos que las caractericen como escuelas en contextos desafiantes, con un bajo índice socioeconómico y cultural, pero que estén viviendo	Funcionamiento de los centros escolares, cómo se siente el profesorado trabajando allí, qué factores profesionales y personales aportan, cómo son las relaciones interpersonales y cómo se responde a los desafíos.	Se hallan potentes relaciones interprofesionales, cargadas de empatía, confianza, apoyo y motivación que permiten la transmisión de resiliencia. Fuerte compromiso social, desarrollo

Autores (año)	Tipo de estudio	Mues tra	Características investigación	Variables	Resultados
			procesos de desarrollo hacia la mejora educativa. Entrevistas con matiz comunicativo-dialógico porque generaban un diálogo y clima que permitía la expresión libre investigador-investigado.		de medias inclusivas,
García, María Elena (2017)	Estudio experimental, aleatorio. Análisis descriptivo y análisis estadístico-descriptivo.	N=300, edad 25-64	Análisis descriptivo de la situación de partida, aplicación de un programa y análisis de los resultados del programa.	Bienestar, optimismo, inteligencia emocional, autoestima y nivel de afectos positivos y negativos	La psicología positiva ofrece grandes posibilidades en el ámbito educativo. El optimismo, la inteligencia emocional o los afectos positivos, están íntimamente relacionados con el rendimiento profesional del docente y contribuyen a

Autores (año)	Tipo de estudio	Mues tra	Características investigación	Variables	Resultados
					aumentar su bienestar. Afectan al clima de aula y al alumnado.

4. DISCUSIÓN

En los últimos años, los avances en inclusión educativa han supuesto una mejora sustancial en cuanto al derecho a la educación en igualdad de oportunidades, pero también un desafío para toda la comunidad educativa. Atender a la diversidad, apostar por la inclusión, conlleva una serie de conocimientos, estrategias y herramientas que hace visible la necesidad de formación permanente del profesorado, no solo en cuanto a la inclusión se refiere o a las propias NEAE sino también a otros factores asociados a ellas (Collado-Sanchís et. al, 2020; Corujo et. al, 2018; Mayo et. al, 2020; Solís y González, 2021). En su investigación, Estrada (2019), describe estos retos a los que debe enfrentarse la escuela desde la perspectiva de la directora y los maestros de la misma aportando como resultado una serie de recomendaciones tanto para la comunidad educativa del centro de referencia como para el Departamento de Educación y los programas de formación de directores y docentes.

Se pone de manifiesto el creciente interés actual por la obtención de información sobre los beneficios de la enseñanza de metodologías innovadoras para disminuir las dificultades de aprendizaje. Así como en nuevas formas de planificar la enseñanza y el aprendizaje como es el Diseño Universal de Aprendizaje, sin embargo, consideramos que esto debe ir asociado no sólo a la formación permanente en estas estrategias o metodologías sino también a la formación y el desarrollo en competencias emocionales del propio profesorado (García, 2017). En su tesis doctoral, García (2017), analiza en una amplia muestra la importancia de la formación en competencias emocionales por parte del profesorado, lo que redundará tanto en el bienestar propio como en el alumnado. En esta investigación se llevó a cabo la implementación de un programa para el manejo de las emociones con el fin de corroborar si es posible mejorar el bienestar de los docentes

a partir de la intervención global basada en la psicología positiva, la inteligencia emocional y la neurociencia.

Otros estudios como el de Olmo y Domingo (2018), llevado a cabo en tres centros españoles, señalan que otro factor de gran calado en el bienestar docente es la resiliencia. Resulta fundamental, el desarrollo y la toma de conciencia de su propia resiliencia para poder afrontar situaciones adversas y además enseñar a su alumnado que también puede afrontarlas. En la actualidad estos conceptos son estudiados en mayor profundidad en búsqueda de resultados que arrojen datos sobre los beneficios de ser un profesor equilibrado en lo que a la resiliencia y la inteligencia emocional respecta y así se destaca en el estudio de Uriarte et. al, (2019) quienes resaltan la importancia de que el profesorado tenga un alto nivel de autoeficacia y de resiliencia, para lo que necesitan también mayor formación. Este es el único estudio encontrado en la revisión que hace un análisis más profundo de los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión y su relación con su autopercepción de competencias específicas, de autoeficacia y de su resiliencia.

El corto periodo de tiempo empleado en estudiar dichos fenómenos es precisamente la causa de que sobre estas materias no haya aún una base teóricamente estable sobre la que seguir profundizando. Poco a poco se va avanzando, gracias a estudios individuales realizados sobre distintos grupos de población.

5. CONCLUSIONES

Ciertamente observamos avances en materia educativa sobre la inclusión, encontrando actitudes positivas del profesorado ante el desafío que ello les conlleva. Pero no se puede obviar que para que la inclusión educativa sea un hecho, el profesorado es una de las piezas clave y para ello necesita estar formado, ser competente emocionalmente y resiliente de manera que haga frente a su labor de forma exitosa. La literatura científica al respecto es aún muy escasa por lo que se hace evidente la necesidad de investigar y profundizar en esta línea con una amplia muestra del profesorado de forma que se promuevan posteriormente proyectos de formación en esta materia desde los centros de formación del profesorado, las instituciones y las universidades.

REFERENCIAS

- Acevedo, V. E. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educator*, 56, 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Corral Joza, K. (2019). Educación inclusiva. Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.
- Corujo Vélez, M. C., Gómez Rodríguez, A. y Hervás Gómez, C. (2018). *International journal of Educational Research and Innovation*, 10, 190-210.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Narcea Ediciones. <https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp122-123>
- Estrada Cruz, A. L. (2019). Los retos que enfrenta una escuela elemental para lograr la inclusión desde la perspectiva del director y los maestros (Order No. 13877655). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2225392049). <https://search.proquest.com/docview/2225392049?accountid=14477>
- García Jiménez, M. E. (2017). Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros. Universidad de Murcia. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia DIGITUM.
- González Gil, F., Martín Pastor, M. A. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva, barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(23), 243-263.

- González Gil, F., Martín Pastor, M. A., Poy Castro, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión, estudio preliminar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3(19),11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 2(21), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hughes, M. T. y Martínez Valle-Riestra, D. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Mayo Pais, M. E.; Fernández de la Iglesia, J. C. y Roget Salgado, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula, dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Olmo Extremera, M. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação*, 9(3), 3-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Rodríguez, M., Pereyra, M.G., Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M., y Labiano, L. M. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia versión argentina. *Evaluar*, 9, 72-82.
- Roque, M. del P. y Acle, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Universitas Psychologica*,12(3), 811-820. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.rmff>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 78(18), 115-141.
- Solís García, V. y González, B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39.
- Uriarte, J.-D., Pegalajar, M., de León, J. M. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452>

Training needs of the Andalusian teachers on the educational attention to the students
with high intellectual capacities

CAPÍTULO 131

PERCEÇÃO DO CORPO NA PESSOA IDOSA INSTITUCIONALIZADA

Ana Frias y Filomena Teixeira

1. INTRODUÇÃO

A constatação de que cerca de dois terços da população idosa à escala mundial reside em países desenvolvidos facilita o entendimento de que estamos perante um fenómeno que se difunde globalmente, sendo a incidência do envelhecimento universal, social e individualmente reconhecida (Luz, 2014), bem como um elemento de transformação das sociedades, implicando diversos desafios (Vieira, 2018).

O impacto que o envelhecimento tem sobre o organismo humano resulta de uma complexa interação de fatores, designadamente, os processos de envelhecimento celular, de órgãos e sistemas, com fatores ambientais, infeções, dieta alimentar e fatores físicos, psíquicos e sociais (Oliveira e Pinto, 2014). Ainda que envelhecer não seja sinónimo de adoecer, é reconhecido que algumas doenças são próprias do envelhecimento, e que, com o decorrer do tempo, elas provocam mudanças corporais, que conduzem a várias alterações na integridade do corpo (Lima e Rivemalves, 2013). ‘Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos/as em todas as idades’ é um dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) inscritos na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). A Organização Mundial da Saúde (OMS) integrou a salutogénese nas estratégias da política de saúde para todos/as no século XXI, aprovada em 1998 na Assembleia Mundial de Saúde. Olhar a saúde do ponto de vista da salutogénese, um modelo impulsionado por Antonovsky (1997), é um desafio que faz sentido também para a interpretação do conceito de saúde e seu entendimento no processo de envelhecimento.

O culto do corpo e prática inerentes, constituem uma preocupação que atravessa várias instâncias, classes sociais e faixas etárias, sendo perceptível uma hipervalorização da estética mas também uma preocupação com a saúde (Coutinho, et ál., 2013). O corpo é ainda produto de discursos construídos sobre um objeto em movimento, inserido num determinado contexto histórico-cultural que envolve tempo, espaço, relações sociais e género, confrontando discursos que, simultaneamente, colocam em debate a

associação do real com o ideal (idem in Frias, et ál., 2020). Por seu lado, a natureza da experiência dos processos inerentes ao envelhecimento influencia a percepção do corpo pelas pessoas idosas (Fernandes e Garcia, 2010). Quando se analisa a visão de corpo das pessoas idosas, a literatura produzida tem destacado a relevância das significações pessoais e sociais. Ora, neste sentido, existe a necessidade de estudos mais aprofundados, em virtude da complexidade e heterogeneidade do significado e entendimento de “corpo”, no geral, e especificamente o “corpo idoso/envelhecido” (Teixeira, et ál., 2012).

2. MATERIAL OU MÉTODO

O presente trabalho dá continuidade ao estudo desenvolvido por Frias, Teixeira e Magalhães (2020) acerca de percepções de pessoas idosas sobre o seu corpo, enquadrado numa investigação comparativa entre Portugal e Polónia⁵⁵, e no qual se inquiriram pessoas idosas que frequentavam 2 Universidades Seniores do Norte de Portugal. Agora, utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados, comum, portanto, aos dois países que participam no estudo, procurou-se dar resposta à questão de investigação: «como é que pessoas idosas institucionalizadas percebem o seu corpo?». Nesse sentido foram inquiridas 31 pessoas com 60+ anos, institucionalizadas na zona norte de Portugal, que aceitaram participar voluntariamente no estudo (cumprindo-se todos os requisitos éticos inerentes). A aplicação dos questionários foi feita com o envolvimento e colaboração de futuros/as gerontólogos/as, estudantes da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança, que realizavam o seu ensino clínico nessas mesmas instituições. Para a integração das/os participantes no estudo, foi ainda considerada a necessidade de aplicação do teste Mini-Mental State Examination (MMSE), no sentido de realizar uma avaliação cognitiva, funcional e comportamental, rastreando assim possíveis situações de défice cognitivo/demência. Uma vez que não houve evidência de alterações cognitivas, em função dos resultados obtidos com a aplicação desta escala, as 31 pessoas que aceitaram participar neste estudo, constituíram a sua população.

2.1. Objetivos de investigação

⁵⁵ Neste estudo Kramkowska (2019), utilizando o mesmo questionário, inquiriu, em 2018, 238 pessoas com 60 + anos de idade (118 residentes em casas de repouso e 120 a frequentar uma Universidade da Terceira Idade).

O processo de análise e interpretação dos dados atendeu à definição prévia de três objetivos de investigação: 1) Analisar como é que as pessoas idosas institucionalizadas caracterizam a sua saúde; 2) Identificar concepções das pessoas idosas institucionalizadas sobre o (seu) corpo; e 3) Identificar e analisar possíveis relações entre corporalidade das pessoas idosas institucionalizadas, sexualidade e bem-estar.

3. RESULTADOS

As pessoas inquiridas neste estudo, todas com 60+ anos, apresentam uma média de idades de 76 anos, são maioritariamente do sexo feminino (77%), havendo porém uma pessoa que não se identifica com o sexo feminino nem com o masculino (tendo selecionado a opção ‘outro’), a maioria com escolaridade: 65% tem a ‘educação primária’, 10% um Curso de Bacharelato, 5% ‘Educação Liceal/secundária’ e 20% ‘sem escolaridade’. A maioria é pensionista (77%), ou dona de casa (16%). Assumem ter uma «condição de saúde» ‘dentro da média’ (55%), ainda que 19% a tenham clasificado como ‘má’ ou ‘muito má’ (6,5%) e também consideram ser «pessoas conscientes da sua saúde» (94%), e «pessoas que cuidam do seu corpo» (81%). Assumem entender «o seu corpo como»: ‘o seu cartão de visita’ (32,3%), ‘objeto do seu cuidado e trabalho’ (26%), uma ‘realidade biológica que lhes permite funcionar no mundo’ (26%), ou ainda como ‘nada de especial’ (13%).

Relativamente ao que «o corpo humano significa para as pessoas idosas entrevistadas», os resultados sugerem que 93,5% das pessoas assumem-no como ‘Realidade biológica que consiste em órgãos, tecidos, ossos, músculos, etc’, ainda que outras opções de resposta tenham também sido sinalizadas, designadamente ‘Vitrine (cartão de visita) de um ser humano’ (16,1%), ou ‘Fator determinante do estatuto social’ (12,9%) e ‘Espécie de habitat de doenças que afetam o funcionamento do ser humano’ (12,9%), bem como, a resposta escrita por um/a dos/as participantes, que o corpo humano é para si “como os outros me vêem”. Quando questionados sobre «quais as definições que melhor definem o corpo humano enquanto fenómeno biológico?», 61,3% assumem ‘o corpo humano, em termos biológicos, é a multiplicidade de células e sistemas de órgãos que o compõem’, 32,3% ‘O corpo, em termos de funcionamento biológico, significa sentir as suas alterações, deficiências, incapacidades, dor ou outros estados desagradáveis’ e os restantes 6,5% ‘O aspecto biológico do funcionamento do corpo humano é geralmente identificado com a saúde ou com a sua aptidão biológica’.

Enquadrado ainda neste entendimento biológico do corpo, e mais concretamente sobre «a experiencia biológica do corpo», a maioria das pessoas idosas assumiu que ‘o meu corpo trabalha mais devagar do que antes, levando mais tempo para realizar as diferentes atividades.’ (90%); que ‘o meu corpo é mais vulnerável e propenso a lesões do que costumava ser.’ (90%); que ‘as alterações biológicas e limitações do meu corpo tornam-no mais visível no espaço social.’ (80,6%); ‘Não confio no meu corpo como costumava, sou mais cauteloso/a com as suas capacidades’ (74%); e ainda ‘o meu corpo, mostra-se a si próprio cada vez mais, na forma de dor’ (71%). Quando colocada a questão «Na sua opinião as pessoas idosas (60+ anos), experienciam o seu corpo, do ponto de vista biológico, mais do que os jovens?», ainda que a maioria tenha assumido resposta afirmativa (42%), verificaram-se diferentes sentidos de resposta, designadamente que ‘não’ (32,3%) ou que ‘não sei’ (26%).

Entrando no universo do significado do corpo da pessoa idosa, «o corpo envelhecido» mostrou ser para as pessoas inquiridas neste estudo, acima de tudo, ‘algo natural, normal’ (84%), mas também ‘um sinal do passar do tempo e um processo progressivo de envelhecimento’ (81%), ou ainda um ‘Habitat’ de doenças e sofrimento’ (48%), ‘indiferente’ (45%) e ‘algo pouco atraente’ (42%). A resposta à questão se «as pessoas idosas de hoje se preocupam com a sua aparência?», apenas 9,7% dos/as inquiridos/as considerou que ‘provavelmente não’, afirmando os/as restantes que ‘sim’ (55%), ‘provavelmente sim’ (13%), ou ‘talvez’ (22,6%). Quanto aos «motivos que podem levar a pessoa idosa a cuidar da sua aparência», as opções mais destacadas pelos/as participantes foram o facto de ‘ser uma via para ter um estilo de vida saudável’ (74,2%) e porque se ‘sentem bem, têm um melhor bem-estar físico e mental’ (65%). A esta questão um/a dos/as participantes respondeu também “porque querem ser felizes”. Por outro lado, quando questionados/as sobre «quais os motivos que podem ser a causa das pessoas idosas não se importarem com a sua aparência», das opções de resposta sugeridas, as que mais se destacam são: o facto de ‘mais importantes para elas são outros valores, como a sua personalidade, conhecimento, sabedoria’ (71%); por ‘não terem tal hábito’ (51,6%); porque ‘a sua condição de saúde dificulta ou impossibilita cuidar da aparência’ (51,6%) e porque ‘Não se importam com o que parecem’ (48,4%) ou porque ‘pensam que a natureza, ou os processos de envelhecimento farão o seu trabalho de qualquer maneira, pelo que é desnecessário cuidar da aparência’ (48,4%). Também quando é colocada a questão «o que deveria ser o corpo de uma pessoa idosa para se considerar atraente?», as afirmações mais seleccionadas foram, o corpo: ‘bem cuidado

na higiene pessoal (cabelos bem tratados, unhas, boa aparência)' (71%); 'com roupas escolhidas e apropriadas a cada ocasião' (67,8%), e 'Elegante, sem excesso de peso' (64,5%). Contudo, apenas 45,2% considera que «o corpo de uma pessoa idosa de hoje possa ser fisicamente atraente», assumindo opinião contrária cerca de 32,3% dos/as inquiridos/as e 22,6%, dificuldade em responder. Relativamente à conceção de corpo humano «como fenómeno social em constante mudança, adaptado às regras sociais», 68% dos/as participantes considera que sim, e 19% assume dificuldade em responder. A relação entre «corpo envelhecido e determinação social da pessoa idosa», é assumida por 48% dos/as inquiridos/as, ainda que 32% refiram não saber responder e 19% discordar. Já no que respeita às «características do corpo de uma pessoa idosa que podem indiciar uma alta posição social», cerca de 81% das/os participantes considerou 'Não ser o corpo, mas a sabedoria de vida que pode ser indiciadora da alta posição social de uma pessoa idosa', entre outros fatores. Também as «caraterísticas do corpo de uma pessoa idosa que podem indiciar uma baixa posição social», mostraram ser essencialmente, 'não o corpo, mas a maneira de ser / estar de uma pessoa idosa que pode indiciar a sua baixa posição social' (68%).

Relativamente ao «bem-estar de pessoas idosas de hoje, relativamente à sua corporalidade», a opinião mais seleccionada foi 'a aparência do corpo de um homem idoso é menos frequentemente sujeita a comentários críticos do que o corpo de uma mulher idosa' (55%), seguindo-se a visão de que 'penso que hoje, tanto as mulheres como os homens idosas/os sentem pressão social para esconder a sua idade' (48,4%). Ainda dentro do parâmetro corporalidade, as opiniões sobre «as atividades das pessoas idosas de hoje, no campo da sua corporalidade», mais mencionadas foram: 'as mulheres idosas de hoje vestem-se de maneira mais juvenil, com mais ousadia e cor do que as de há 25 anos atrás' (74%) e 'os homens idosos de hoje, vestem-se de maneira mais juvenil, com mais bom gosto e cor do que os de há 25 anos atrás' (74%), seguindo-se a ideia de que 'as pessoas idosas do campo se preocupam menos com o corpo e aparência do que as da cidade, devido, entre outras, a diferenças no acesso a cosméticos ou academias de ginástica' (71%). Por outro lado, cerca de 39% das/os inquiridas/os, discordou totalmente da opinião de que 'não haja nada de errado com a cirurgia plástica que rejuvenesce a aparência de um corpo idoso'. Quanto à «percepção da corporalidade das pessoas idosas de hoje», as opiniões mais assumidas foram: 'o envelhecimento do corpo das pessoas idosas não é um problema, porque a sua experiência de vida e sabedoria significam muito mais do que uma boa aparência' (87%); e que 'devemos permitir que

as pessoas idosas envelheçam de acordo com as leis da natureza, não exigindo muito da sua aparência, nomeadamente, de uma aparência mais jovem' (71%).

4. DISCUSSÃO

A imagem corporal das pessoas idosas sofre alterações graduais ao longo do processo de envelhecimento, podendo também haver interferência, por vezes, de comprometimentos patológicos, entre outros (Teixeira, Corrêa, Rafael, Miranda e Ferreira, 2012). O corpo, por seu lado, constitui uma dimensão relevante na vida das pessoas e a forma como o experienciam tem repercussão no seu bem-estar, pelo que é importante ampliar a discussão da corporalidade no processo de envelhecimento, procurando escutar as pessoas, dando sentido e valorizando o que dizem e sentem, com o intuito de poder gerar conhecimento sobre o corpo e sexualidade no envelhecer (Frias, et ál., 2020). Nesta linha de pensamento, o presente estudo evidenciou, nos resultados agora sistematizados, questões que merecem aprofundamento e discussão, tal como a literatura o sugere.

4.1. Perceção da saúde na pessoa idosa institucionalizada

As pessoas inquiridas consideram ser «pessoas conscientes da sua saúde» (94%), indo portanto ao encontro dos resultados também alcançados no estudo de Frias, Teixeira e Magalhães (2020), onde, em resposta à mesma questão, as pessoas com 60+ anos, a frequentar Escolas Sénior na região norte de Portugal, se assumiam igualmente, na sua maioria, «conscientes da sua saúde» (89,5%). Já relativamente ao entendimento da sua própria «condição de saúde», verificou-se no presente estudo, alguma divergência de resultados, quando comparados com os alcançados com pessoas idosas a frequentar a Escola Sénior. As pessoas idosas agora inquiridas, assumem a sua saúde como estando 'dentro da média' (55%), ou ainda como 'má' (19%) ou 'muito má' (6,5%), enquanto que, no estudo de Frias, Teixeira e Magalhães (2020) as pessoas idosas avaliavam a sua condição de saúde como «dentro da média» (68,4%), «boa»(21%) e «muito boa»(5,3%), ainda que em sentido contrário, também tenham mencionado uma «má condição de saúde» (5,3%), mas em menor proporção, comparativamente com pessoas idosas institucionalizadas.

A saúde é um dos quatro eixos estratégicos apresentados na Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025, que remete para a necessidade de

promover iniciativas e práticas que visem reduzir a prevalência, adiar o aparecimento e controlar o agravamento e o impacto das doenças crónicas e da redução das capacidades físicas e mentais nas pessoas idosas e potenciar a sua autonomia (DGS, 2017). Como se sabe, durante o envelhecimento, a existência de doenças crónicas e estados de debilidade física, constituem fatores de desequilíbrio, podendo eventualmente repercutir-se na qualidade de vida das pessoas, não tanto por ação direta de cada doença, mas sobretudo pela sua repercussão nas capacidades funcionais e na autonomia das pessoas (Oliveira e Pinto, 2014). A saúde é um dos aspetos centrais do envelhecimento (Ribeiro e Paúl, 2016), interligado, desde logo, nos vários paradigmas do envelhecimento (Envelhecimento Bem-Sucedido, Envelhecimento Ativo e Envelhecimento Saudável, por exemplo). Neste contexto também se reconhece a importância da educação, na medida em que condiciona comportamentos e estado de saúde, tendo grande influência no acesso das pessoas à informação, e na sua capacidade em beneficiar de novos conhecimentos (MS, 2018). Os resultados aqui alcançados, realçam o facto de que 20% das pessoas idosas institucionalizadas inquiridas, assume ‘não ter escolaridade’, ainda que a maioria possua a ‘educação primária’ (65%). Para além disso, no momento atual, também se encontram em situação diferente daqueles/as que, vivendo no seu seio familiar e comunitário habitual, têm condições de saúde e autonomia para frequentar a Escola Sénior, tal como ocorria no grupo inquirido por Frias, Teixeira e Magalhães (2020). Nesse sentido, julga-se pertinente discutir e valorizar a educação enquanto processo de desenvolvimento pessoal e social, pela sua relação próxima com a esfera da promoção da saúde, necessária ao longo do ciclo vital, e que pode concretizar-se em diferentes contextos (Antunes, 2008).

4.2. Conceções das pessoas idosas institucionalizadas sobre o (seu) corpo

Concientes da sua saúde, as pessoas com 60+ anos institucionalizadas auscultadas neste estudo, assumem de igual modo ser «pessoas que cuidam do seu corpo» (81%), à semelhança do que se verificava com as pessoas idosas inquiridas no estudo de Frias, Teixeira e Magalhães (2020), ainda que neste, fosse quase a totalidade dos/as inquiridos/as a assumi-lo (94,7%). Para além disso, no que diz respeito aos diferentes entendimentos sobre o seu corpo, verifica-se no presente estudo, uma ênfase no corpo enquanto ‘Realidade biológica que consiste em órgãos, tecidos, ossos, músculos, etc’ (93,5%), ‘cartão de visita’ (32,3%), ‘objeto do seu cuidado e trabalho’ (26%), uma

‘realidade biológica que lhes permite funcionar no mundo’ (26%), ‘nada de especial’ (13%), ‘espécie de habitat de doenças que afetam o funcionamento do ser humano’ (12,9%). Estes resultados vão igualmente ao encontro dos obtidos por Frias, Teixeira e Magalhães (2020), onde também se evidenciava, entre outros aspetos, o entendimento de corpo enquanto ‘espécie de habitat de doenças que afetam o funcionamento do ser humano’ (21%), ‘nada de especial’ (10,5%), ou ainda ‘algo de que não gosto’ (5,3%). Cada pessoa tem uma imagem corporal de si própria, a qual pode modificar-se nas diferentes etapas da vida (Lima e Rivemalves, 2013), em função também das múltiplas vivências e condições de saúde inerentes. Os resultados aqui alcançados sugerem que o interesse pelo corpo e o cuidado que as pessoas idosas demonstram ter com ele, se mantém ao longo da vida, independentemente da condição de saúde, pelo que deve ser valorizado nas discussões sobre o envelhecimento ativo e saudável. Por outro lado, não é claro, que pessoas com 60+ anos institucionalizadas, quando comparadas com pessoas da mesma faixa etária não institucionalizadas, tenham uma percepção mais ou menos positiva em relação ao seu corpo.

As diferentes concepções retratam antes múltiplos sentires que, por vezes, são partilhados tanto por pessoas idosas institucionalizadas como pelas não institucionalizadas. A concepção de corpo enquanto fenómeno biológico, presente nestes resultados, realça um entendimento do ‘corpo humano enquanto multiplicidade de células e sistemas de órgãos’ (61,3%), mas também é perceptível a noção de ‘corpo, que em termos de funcionamento biológico, significa sentir as suas alterações, deficiências, incapacidades, dor ou outros estados desagradáveis’ (32,3%). A par disso, também é referido o ‘trabalhar mais lento do corpo, levando mais tempo para realizar as diferentes atividades’ (90%) e a ideia de um ‘corpo mais vulnerável e propenso a lesões do que costumava ser’ (90%), ou até de ‘um corpo que se mostra a si próprio cada vez mais, na forma de dor’ (71%). Ou seja, há indícios de que o entendimento do corpo enquanto fenómeno biológico está associado à maior prevalência de incapacidade, vulnerabilidade e dor, algo que também era expresso nos resultados do estudo de Frias, Teixeira e Magalhães (2020). Isso motiva à melhor compreensão e aprofundamento das bases biológicas do envelhecimento, assim como das alterações moleculares, celulares e morfológicas que culminam muitas vezes no aparecimento de doenças associadas ao envelhecimento (Oliveira e Pinto, 2014), e que interferem com a percepção do corpo e bem-estar das pessoas idosas. Por outro lado, o entendimento de «corpo envelhecido» enquanto ‘algo natural, normal’ (84%), ou ‘sinal do passar do tempo e um processo

progressivo de envelhecimento' (81%), alinha-se com as perspectivas teóricas de Aboim (2014) e resultados de Frias, Teixeira e Magalhães (2020) e Kramkowska (2019), nos seus estudos (utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados), com pessoas idosas não institucionalizadas. A visão biológica do corpo também é salientada no estudo de Teixeira, Corrêa, Rafael, Miranda e Ferreira (2013), que ao analisar o envelhecimento e percepção corporal de pessoas idosas institucionalizadas, no Brasil, identificaram uma compreensão do corpo enquanto máquina que funciona em função da disponibilidade de combustível e que 'não é muito relevante perder tempo a pensar sobre o corpo porque isso não impediria o seu envelhecimento' e que existe uma relação forte entre envelhecimento e presença de doenças (33,3%). Ainda assim, destaca o mesmo estudo, analisando a globalidade dos resultados, que existe nas pessoas idosas institucionalizadas uma percepção positiva do corpo. Para além da visão biológica do corpo, os resultados agora alcançados também indicam o entendimento de corpo enquanto fenómeno social, assumindo as e os inquiridas/os que ele pode estar relacionado com a posição social que as pessoas ocupam, embora considerem (81%), que para isso 'não é tanto pela relevância do corpo, mas antes pela sabedoria de vida, a qual pode sim ser indiciadora da alta posição social de uma pessoa idosa'. Por outro lado, também consideram uma baixa posição social» se deve essencialmente 'à forma de ser e estar e não tanto às características físicas do corpo' (68%), à semelhança dos resultados obtidos por Frias, Teixeira e Magalhães (2020).

Envelhecer pode trazer limites, incapacidades, mas também pode abrir novas possibilidades de projetos e valores (Lima e Rivemalves, 2013). Nesse sentido, é importante considerar os aspectos sócio-culturais que envolvem o corpo e o envelhecimento, incluindo valores morais, que através de reflexões, intervenções e vivências, podem construir um contexto social mais inclusivo, de forma a permitir um envelhecimento ativo e saudável (idem).

4.3. Corporalidade, sexualidade e bem-estar das pessoas idosas institucionalizadas

A sexualidade é um aspeto central do ser humano ao longo da vida, abrangendo várias componentes como sexo, identidade e papéis de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução (WAS, 2008). Ela é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas,

papéis e relacionamentos, e influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (idem). A análise das questões relativas à corporalidade neste estudo, estão implicadas nesta ampla conceção de sexualidade, que implica também os cuidados com o corpo, com a aparência, com a saúde e o bem-estar das pessoas idosas.

Ainda que as pessoas agora inquiridas não tenham sido unânimes nas suas perceções sobre se as *‘pessoas idosas de hoje se preocupam com a sua aparência’* (sendo que 55% considerou que sim, 22,6%, *‘talvez’*, 13% que *‘provavelmente sim’* e 9,7% que *‘provavelmente não’*), percebeu-se que quando existe essa preocupação, os motivos podem estar relacionados com o *‘ser uma via para ter um estilo de vida saudável’* (74,2%), ou porque isso permite que as pessoas se *‘sintam bem, e tenham um melhor bem-estar físico e mental’* (65%). Comparativamente com os resultados evidenciados por Frias, Teixeira e Magalhães (2020), onde essa preocupação com a aparência era assumida com maior expressão (89,5%), é perceptível que também aqui continua a fazer parte do imaginário das pessoas de 60+ anos institucionalizadas, segundo as quais, quando tal não acontece deve-se essencialmente ao facto de *‘serem mais importantes para as pessoas outros valores, como a sua personalidade, conhecimento, sabedoria’* (71%), ou por *‘não terem tal hábito’* (51,6%), ou porque *‘a sua condição de saúde dificulta ou impossibilita cuidar da aparência’* (51,6%), entre outros. Ou seja, o cuidado e preocupação com a aparência e a sua relação com a saúde e bem-estar está expresso nestes discursos, à semelhança do que era mencionado por Kramkowska (2019), ao inquirir pessoas com 60+ anos na Polónia. Por outro lado, para o grupo de idosas/os inquiridas/os neste estudo, o corpo da pessoa idosa é considerado atraente essencialmente quando se apresenta *‘bem cuidado na higiene pessoal (cabelos bem tratados, unhas, boa aparência)’* (71%), à semelhança dos resultados obtidos por Frias, Teixeira e Magalhães (2020) e Kramkowska (2019). E é neste sentido também que as/os participantes referem que atualmente homens e mulheres com 60+ anos de idade, têm preocupação com o corpo e com a aparência, na medida em que seleccionam outro tipo de roupas, mais modernas e *‘juvenis’* – *‘as mulheres idosas de hoje vestem-se de maneira mais juvenil, com mais ousadia e cor do que as de há 25 anos atrás’* (74%) e *‘os homens idosos de hoje, vestem-se de maneira mais juvenil, com mais bom gosto e cor do que os de há 25 anos atrás’* (74%). Estes dados também nos permitem refletir sobre as questões de género no envelhecimento e na sua relação com o corpo, que aliás é identificável nestes discursos. Como refere Ribeiro (2012), envelhecer enquanto homem ou mulher,

implica diferentes processos de adaptação e desenvolvimento, pelo que é fundamental o reconhecimento, numa perspectiva de género, do modo como se vivem expectativas, identidades, relações, estados de saúde, processos de transição e adaptação. Neste estudo, verificou-se, por exemplo, que o ‘bem-estar de pessoas idosas relativamente à sua corporalidade’ tem implicações diferentes em homens e mulheres, referindo os/as entrevistados/as, entre outros aspetos, que a ‘aparência do corpo de um homem idoso é menos frequentemente sujeita a comentários críticos do que o corpo de uma mulher idosa’ (55%). Ainda assim, expressa Ribeiro (2012), atualmente as pessoas idosas usufruem de uma imagem essencialmente desgenderizada, ou seja, ‘beneficiam’ de uma ideia estereotipada que constitui uma das principais heranças do idadismo e que, à semelhança do sexismo e do racismo, tendem a discriminar a população idosa descrevendo-a com base em estereótipos que se movem em torno das suas menores ou eventualmente diminuídas capacidades e competências. Nesta linha de pensamento, também Kramkowska (2019), referindo-se à população polaca inquirida, considera que existe discriminação das pessoas idosas com base na sua aparência, motivando frequentemente a um pior tratamento apenas porque o seu corpo difere do modelo socialmente promovido. Ainda que essa constatação não espelhe o sentir da população inquirida no atual estudo, verificam-se questões como a relevância do meio em que se vive, para um melhor cuidado com o corpo e a aparência. Referem estas/es participantes que ‘as pessoas idosas do campo se preocupam menos com o corpo e aparência do que as da cidade, devido, entre outras, a diferenças no acesso a cosméticos ou academias de ginástica’ (71%).

Por fim, a análise da perceção da corporalidade das pessoas com 60+ anos inquiridas, fez sobressair o entendimento de que ‘o envelhecimento do corpo das pessoas idosas não é um problema, porque a sua experiência de vida e sabedoria significam muito mais do que uma boa aparência’ (87%) e que ‘devemos permitir que as pessoas idosas envelheçam de acordo com as leis da natureza, não exigindo muito da sua aparência, nomeadamente, de uma aparência mais jovem’ (71%), algo já sugerido nos achados de Frias, Teixeira e Magalhães (2020), em pessoas de 60+ anos a frequentar a Universidade Sénior. Ou seja, sobressai um entendimento positivo do envelhecimento e da corporalidade, também expresso noutros estudos, com pessoas institucionalizadas, como o de Teixeira, et ál., (2013).

5. CONCLUSÕES

O envelhecimento é um processo que implica todos os seres humanos, sem exceção sendo importante adotar, sobre ele, uma compreensão holística que não menospreze a compreensão do corpo que é assumida por cada um/a (Sequeira, 2010).

A atividade docente que desenvolvemos na Escola Superior de Educação de Coimbra, em Cursos de Licenciatura de Gerontologia Social, Educação Básica e no Curso de Mestrado de Educação para a Saúde, permite discutir e analisar questões da corporalidade, sexualidade e género (também em pessoas idosas), com futuras/os profissionais e com profissionais de educação e saúde, o que, a nosso ver é um contributo que, a par da investigação, pode potenciar a ampliação de espaços de construção de conhecimento relevante para um entendimento mais consentâneo com os paradigmas de envelhecimento ativo e saudável que hoje se advogam e que ainda reclamam tanto dos vários setores sociais. Este estudo, apesar de circunscrito, mesmo não podendo ser generalizado, é também um compromisso nesse sentido. A nossa reflexão sobre a experiência realizada tem vindo a mostrar-nos um outro caminho, ainda pouco explorado mas com enormes potencialidades que é a necessidade premente de abordar com pessoas de 60+ anos as questões de sexualidade, corpo e género numa perspetiva de educação para a saúde e direitos humanos. Pensamos ser essa uma via a seguir, pelo que na esfera da nossa ação, mesmo em tempo de pandemia, pretendemos dar corpo à ideia, agora fundamentada, comprometendo-nos a orientar e a elaborar propostas conjuntas e com sentido(s) que a possam concretizar.

REFERÊNCIAS

- Aboim, S. (2014). Narrativas do envelhecimento. Ser velho na sociedade contemporânea. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. 26 (1), 207-232.
- Antonovsky, A. (1997) *Salutogenese: zur entmystifizierung der gesundheit*. Tübingen; DGVT-Verlag.
- Antunes, M. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina
- Coutinho, R., Tomazeti, R. e Acosta, M. (2013). Representação de corpo na velhice: o corpo real versus o corpo social. *Revista Kairós Gerontologia*, 16(4), 213-234.
- DGS (2017). *Estratégia Nacional Para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>

- Fernandes, M.G.M.; Garcia, L.G. (2010). The aged body: perception and experience of elderly women. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(35), out./dez, 879-90.
- Frias, A., Teixeira, F. e Magalhães, E. (2020). Perceção de pessoas idosas sobre o seu corpo. *Ensino em Re-Vista*, 27(Especial), 1214-1235.
- Lima, C. e Rivemalves, M. (2013). Corpo e envelhecimento: uma reflexão. Artigo de revisão. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 18(1), 153 – 166.
- Luz, H. (2014). Sociologia do Envelhecimento. In M. Veríssimo (Coord.). *Geriatrics fundamental: Saber e praticar*. Lisboa: LIDEL, pp.65-74.
- MS (2018). *Retrato da Saúde, Portugal*. ISBN 978-989-99480-1-3.
- Oliveira, C. e Pinto, A. (2014). Biologia e Fisiologia do envelhecimento. In M. Veríssimo (Coord.). *Geriatrics fundamental: Saber e praticar*. Lisboa: LIDEL, pp. 17-28.
- ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- Ribeiro, O. e Paúl, C. (2016). *Manual de Envelhecimento Activo*. Lisboa: Lidel.
- Ribeiro, O. (2012). Género e Envelhecimento. In C. Paúl e O. Ribeiro (Coord.) *Manual de Gerontologia: aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel.
- Kramkowska, E. (2019). The loookism of a senior citizen's ageing body –utopia or reality? The perspective of polish elderly women and elderly men. *ExAequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos Sobre as Mulheres*. Nº40. Edições Afrontamento (105-121).
- Sequeira, C. (2010). *Cuidar de idosos com dependência física e mental*. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.
- Teixeira, J, Corrêa, J., Rafael, C., Miranda, V. e Ferreira, M. (2012). Envelhecimento e percepção corporal de idosos institucionalizados. *Revista Brasileira Geriatria e Gerontologia*. 15(1), 63-68.
- Vieira, M. (2018). *Modelos em uso na assistência a idosos – traçado para a intervenção do enfermeiro de reabilitação*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.
- WAS (2008). *Sexual Health for the Millennium. A Declaration and Technical Document*. Minneapolis: World Association for Sexual Health.

CAPÍTULO 132

LA VIOLENCIA EN LAS PAREJAS: ANÁLISIS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Carolina Hamodi Galán, Alberto Soto Sánchez y Ana Fernández-Araque

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de pareja hace referencia a aquellos comportamientos, actitudes, sentimientos, prácticas, vivencias y estilos de relación entre los miembros de una pareja que producen daños, malestar y pérdidas personales.

Estos mismos autores señalan diferentes características referentes a la dinámica de la violencia de pareja: escalada (incremento de las conductas violentas), dirección (referida a quién ejerce y quién recibe la violencia), traspaso de límites (transgresión de acuerdos implícitos y explícitos establecidos por la pareja) y expresión según género (forma que adopta la conducta violenta de acuerdo al género de quien la ejerce).

En demasiadas ocasiones, la universidad se piensa como un espacio de reflexión y sabiduría, de logros en conocimiento y creatividad, habitada por personas que deben hacer avanzar a la sociedad hacia unas mayores cotas de justicia y bienestar. Pero la realidad es que la universidad está conformada por personas que en ocasiones reproducen diversas injusticias, desigualdades y/o violencias (Martínez y Ballarín, 2005).

Concretamente, la violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios/as es un hecho patente, con alarmantes tasas de prevalencia (Olvera Rodríguez, et ál., 2012). Constituye un foco de gran preocupación social, debido a las graves consecuencias físicas y mentales en las víctimas y sobre todo porque se produce en una etapa del ciclo vital en la que las relaciones románticas están empezando, pudiéndose estas pautas de interacción violenta extenderse a la edad adulta, como precursora de una violencia mucho más grave (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008) y forjando así una concepción equivocada sobre las relaciones de intimidad.

La violencia puede aparecer en forma de diferentes manifestaciones, actos y conductas, pudiéndose agrupar en las siguientes dimensiones:

- Violencia relacional. Es el tipo de agresión donde se busca desprestigiar a la pareja, sin emplear la agresión psicológica o física directa.

- Violencia verbal-emocional. Se refleja en amenazas, chantaje, manipulación, calificativos groseros hacia la pareja, se critica alguna característica física, personal o creencia, etc.

- Violencia física. Es todo aquel acto de agresión física e instrumental, que causa daño a la pareja, busca imponer, someter y obligar a realizar un acto no deseado.

- Violencia sexual. Se evidencia cuando una de las partes obliga a la otra a tener intimidad, por lo general, la pareja se encuentra indispuesta por enfermedad o incomoda por algún evento, siendo obligada para demostrar amor o compromiso con la relación.

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Uno de ellos, concretamente el 5, hace alusión a la igualdad de género

Aunque en esta área se han conseguido algunos avances durante las últimas décadas, la ONU (2020, párr. 3-6) nos arroja datos como los siguientes:

1 de cada 5 mujeres y niñas de entre 15 y 49 años afirma haber sufrido violencia sexual o física a manos de una pareja íntima en un período de 12 meses. [...] La pandemia también ha conducido a un fuerte aumento de la violencia contra las mujeres y las niñas. Con las medidas de confinamiento en vigor, muchas mujeres se encuentran atrapadas en casa con sus abusadores, con dificultades para acceder a servicios que están padeciendo recortes y restricciones. Los nuevos datos muestran que, desde el brote de la pandemia, la violencia contra las mujeres y las niñas (y, especialmente, la violencia doméstica) se ha intensificado.

Considerando los datos de la ONU, abordar la problemática de la violencia en las relaciones de pareja con perspectiva de género se considera fundamental en un estudio de estas características, máxime cuando existen algunos trabajos que abogan por un mayor impacto de la violencia en las relaciones de pareja de estudiantes universitarios/as en las mujeres (Fernández-González et al., 2014).

Tras considerar el marco teórico reseñado, se plantea como objetivo general del presente trabajo conocer si existe prevalencia de violencia dentro de las relaciones de pareja de los universitarios/as y si hay diferencias en función del género. Este objetivo general se subdivide a su vez en los siguientes objetivos específicos: a) Analizar la prevalencia de violencia relacional, emocional y física en estudiantes de la Universidad

de Valladolid en el Campus de Soria. b) Conocer si existen diferencias significativas en función del género.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 295 estudiantes del Campus Universitario “Duques de Soria” de la Universidad de Valladolid (UVa) que mantuvieron una relación de pareja en alguna ocasión. De la muestra, el 74,6% eran mujeres (220) y el 25,4% hombres (75). Se establecieron dos estratos para el estudio de detección de la violencia. El cálculo muestral sobre la población/universo (compuesta por la totalidad de estudiantes del Campus) fue determinado para un margen de error (e) del 5% y un nivel de confianza (NC) del 95%.

Este es un estudio observacional descriptivo, mediante la autoadministración de cuestionarios de screening y detección de riesgo y violencia de riesgo en sus relaciones de pareja, actual o anterior. Se trata de un abordaje donde se parte de la hipótesis de que la simple interacción en clave de confianza por parte de las mujeres participantes, será en sí misma, fuente de aprendizaje para las instituciones públicas competentes. Determinando la existencia de violencia ejercida y/o percibida en la relación en base a la autopercepción en las respuestas anónimas del cuestionario.

2.2. Instrumento

La presente investigación ha tomado como instrumento de referencia para la recogida de datos el cuestionario CADRI (*Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory*). La versión original es de 2001 (Wolfe et al, 2001) y, más tarde, fue adaptada al castellano por Fernández-Fuertes et al. (2006). Posteriormente, Benítez y Muñoz (2014) y Pazos et al. (2014) la adaptaron a la población universitaria.

Se trata de un cuestionario de valoración que se divide en una escala Likert de violencia ejercida (agresor/a) y otra escala de violencia percibida (víctima) y cada una de ellas subdividida en las siguientes dimensiones:

Violencia verbal-emocional. Contiene ocho ítems para cada escala y hace alusión al daño psicológico: poner celosa a la pareja, evocar algo negativo del pasado, decir algo

para enfadar, hablar fuerte o de forma ofensiva, insultar, culpar, acusar de ligar o coquetear y amenazar.

Violencia física. Presenta cuatro ítems en cada escala y se refiere a daños directos y físicos: lanzar un objeto, dar una patada o puñetazo, abofetear o tirar del pelo y empujar.

Violencia relacional. Se basa en 5 ítems para cada escala en los que se alude al contexto social de la pareja: apartar del grupo, decir cosas a las amistades para poner a la pareja en contra, ridiculizar delante de otras personas, perseguir para ver con quién está y extender rumores falsos

Finalmente, el cuestionario fue autoadministrado durante el curso académico 2019/20. Los y las estudiantes accedieron a él mediante un link enviado a sus correos, con previo consentimiento.

2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 25. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos, en función de las variables género y edad, para cada una de las dimensiones propuestas. No fue posible construir una muestra aleatoria, lo que limita nuestra capacidad de extrapolar los hallazgos a la población general de estudiantes universitarios. Sin embargo, esta es la primera encuesta comparativa a gran escala realizada con este procedimiento en universidades españolas y, por lo tanto, constituye una fuente de información única e importante a pesar de sus limitaciones.

Para describir el porcentaje general de violencia ejercida y percibida en cada una de sus escalas, se tomó la decisión *ad-hoc* de considerar que, si un hecho se da tan solo una vez, ya ha existido violencia. En este sentido, consideramos la existencia de prevalencia cuando se manifestaron las respuestas “rara vez”, “a veces” y “con frecuencia”. Asimismo, consideramos que no ha existido violencia cuando las respuestas reflejaron la opción “nunca”.

Después de comprobar, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que la muestra no seguía una distribución normal en ninguna de las dimensiones que se han evaluado en el estudio ($ps < 0,05$), se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género y la edad. Para ello, se realizó la prueba U de Mann-Whitney en todas las dimensiones propuestas, otorgando los valores 1, 2, 3 y 4 para las respuestas “nunca”, “rara vez”, “a veces” y “con

frecuencia”, respectivamente. Asimismo, también se llevaron a cabo pruebas de Chi-cuadrado en cada uno de los ítems que componen cada una de las dimensiones, con el fin de determinar en cuáles de estos ítems se identificaron efectos del género y de la edad. Todos los análisis se han llevado a cabo considerando un Nivel de Confianza del 95%.

3. RESULTADOS

3.1. Porcentajes descriptivos de los diferentes tipos de violencia

Tabla 1.

Porcentajes de los diferentes tipos de violencia en función del género

	TOTAL (%)	GÉNERO (%)	
		Hombre	Mujer
No han ejercido ni percibido violencia	8,5	12	7,3
Han ejercido y percibido violencia	81	82,7	80,5
Han ejercido, pero no han percibido violencia	6,4	2,7	7,7
No han ejercido, pero sí han percibido violencia	4,1	2,7	4,5
Violencia percibida	85,1	85,3	85
Violencia física	7,5	9,3	6,8
Violencia verbal-emocional	83,1	84	82,7
Violencia relacional	28,1	28	28,2
Violencia ejercida	87,5	85,3	88,2
Violencia física	6,8	4	7,7
Violencia verbal-emocional	87,1	85,3	87,7
Violencia relacional	13,9	17,3	12,7

3.2. Violencia percibida y ejercida: porcentajes de los ítems de cada dimensión

Tabla 2.

Porcentajes de cada ítem, en función del género.

	PERCIBIDA (%)			EJERCIDA (%)		
	Total	H	M	Total	H	M
Violencia física						
Me lanzó / le lancé algún objeto	2,7	6,6	1,4	3,7	4	3,7
Me dio / le di una patada o un puñetazo	2,7	4	2,3	1,4	0	1,8
Me abofeteó / le abofeteé o me tiró / le tiré del pelo	1,7	2,6	1,4	2,7	1,3	3,2
Me empujó / le empujé o me zarandeó / le zarandeé	5,7	6,6	5,5	3,1	1,3	3,6
Violencia verbal-emocional						
Hizo / hice algo para ponerme / ponerle celoso/a	42,4	42,6	42,3	42	33,3	45
Sacó / saqué a relucir algo malo que había hecho en el pasado	46,1	41,3	47,7	49,8	40,1	53,2
Me dijo / le dije algo solo para hacerme / hacerle enfadar	39,1	38,6	39,1	37,6	40	36,8

Me habló / le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo	47,1	45,3	47,8	50,9	47,7	52,3
Me insultó / le insulté con frases de desprecio	15,9	12	17,3	12,8	5,3	15,4
Me culpó / le culpé por el problema	47,5	45,3	48,2	47,5	41,3	49,6
Me acuso / le acusé de ligar o coquetear con otro/a	44,3	42,7	45	42,3	28	47,2
Me amenazó / le amenacé con dejarlo	22,5	22,3	26,4	23,3	17,4	25,4
Violencia relacional						
Trató / traté de apartarme /apartarle del grupo de amigos	17,4	16	17,7	6,4	6,7	6,4
Dijo / dije cosas a amigos para ponerlos en mi / su contra	4,4	1,3	5,5	1	2,7	0,5
Me ridiculizó / le ridiculicé o se burló / me burlé delante de otros	13,9	13,3	14,1	3,7	5,4	3,2
Me siguió / le seguí para saber con quién y dónde estaba	8,4	5,3	9,6	4,1	5,4	3,7
Extendió /extendí rumores falsos sobre mí / sobre él o ella	7,1	9,3	6,4	0,7	1,3	0,5

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos para cada dimensión del estudio y análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney

DIMENSIONES	GÉNERO				U de Mann-Whitney	
	HOMBRE		MUJER		U	Sig.
	Media	Desv.	Media	Desv.		
Violencia física ejercida	1.03	.175	1.03	.124	7960.5	.298
Violencia física percibida	1.07	.295	1.03	.174	8028.0	.445
Violencia relacional ejercida	1.05	.123	1.03	.101	7832.0	.275
Violencia relacional percibida	1.10	.200	1.14	.331	8160.5	.859
Violencia verbal-emocional ejercida	1.36	.324	1.54	.456	6374.5	.003*
Violencia verbal-emocional percibida	1.45	.401	1.57	.594	7758.5	.438

Tabla 4.

Análisis de los ítems de la dimensión violencia verbal-emocional ejercida en función del género

Violencia verbal-emocional ejercida	χ^2	Sig.
Hice algo para ponerle celoso/a	3.479	.176
Saqué a relucir algo malo que había hecho en el pasado	7.366	.061
Le dije algo solo para hacerle enfadar	1.957	.376
Le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo	7.915	.019*
Le insulté con frases de desprecio	5.522	.063
Le culpé por el problema	10.345	.016*
Le acusé de ligar o coquetear con otro/a	11.627	.009*
Le amenacé con dejarlo	3.015	.222

4. DISCUSIÓN

La prevalencia de violencia (tanto ejercida como percibida) en el contexto investigado es alta. Tanto las investigaciones internacionales (Fernández & Florez, 2018; Murray et al., 2008) como las realizadas en el contexto español (Díaz-Aguado et al., 2013; González-Ortega et al., 2008; Muñoz-Rivas et al., 2007b; Pazos et al., 2014) coinciden en apuntar a altos niveles de conductas violentas en las relaciones de pareja de jóvenes. Los resultados de nuestro trabajo muestran que solo un 8,5% del estudiantado ha tenido relaciones sanas (sin haber ejercido ni haber recibido violencia) frente a un 81% de parejas insanas donde ha existido violencia bidireccional. Por otro lado, cabe destacar que un 4,1% ha sido víctima (sin ser agresor/a) y un 6,4% ha sido agresor/a en algún momento (sin haber recibido violencia). Esto coincide con los evidenciados en la literatura especializada que señala que oscilan entre un 9-38% (González-Ortega et al., 2008).

No obstante, también es importante señalar que para el presente estudio se ha considerado prevalencia de violencia, aunque el hecho hubiese sucedido tan solo una vez (es decir, aglutinando en los porcentajes aquellas respuestas que indicaban haber ejercido-sufrido violencia “con frecuencia”, “a veces” y también “rara vez”), lo que hace que los resultados de prevalencia de violencia se eleven.

De forma más específica, al analizar las tres dimensiones de violencia tanto ejercida como percibida (física, verbal-emocional y relacional) encontramos cierta bidireccionalidad en función del género, pues no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, excepto en el caso de la violencia verbal-emocional ejercida, donde existe una diferencia significativa que indica que las mujeres la ejercen más sobre sus parejas que los hombres.

4.1. Violencia percibida (desde el punto de vista de las propias víctimas)

Desde la perspectiva de género, nuestra investigación no arroja una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de la violencia que han recibido hombres y mujeres. No obstante, los datos porcentuales nos muestran de forma global que la violencia física es sufrida en un porcentaje mayor por los chicos y la verbal-emocional y la relacional por las mujeres. Al respecto, Mohamed et al. (2014) investigaron la violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. Considerando el origen cultural europeo del estudiantado, obtuvieron que los hombres perciben que reciben diferentes tipos de violencia con mayor frecuencia que las mujeres de forma

significativa. No obstante, cuando se les pide que evalúen el malestar que esa violencia percibida les causa, son las mujeres las que puntúan más alto (con niveles estadísticamente significativos). Es decir, que los hombres consideran que reciben más violencia, pero las mujeres consideran que les causa un daño superior al que señalan los hombres. También otras investigaciones hallaron que las mujeres reportaron recibir menos violencia que los hombres (Moral & López, 2013), lo que puede llevar a pensar que ellas minimizan la violencia sufrida (Mañas et al., 2012).

A continuación, se detalla la discusión para cada tipo de violencia percibida: violencia física, violencia verbal-emocional y violencia relacional:

A) Violencia física: es la menos reportada es la física (7,5%) coincidiendo con otros trabajos (González-Ortega et al., 2008; Muñoz-Rivas et al., 2007b; Pazos et al., 2014). En México, la población con edades de entre 15 y 24 años registraba una incidencia superior, de un 15% en violencia física (IMJUVE, 2008) y los resultados de Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) también mostraron que la violencia física era la menos prevalente con niveles muy superiores a los de nuestra investigación (21.7%). No obstante, algunas investigaciones recientes en otros contextos sitúan niveles muchísimo más elevados de violencia física, como por ejemplo el estudio de Fernández y Florez (2018) en Santo Domingo y Tijuana, situando esta violencia en segundo lugar tras la psicológica.

Dentro de los ítems referentes a “violencia física” (que es la menos prevalente) encontramos que el más frecuente es haber recibido empujones o zarandeos (5,7%).

Tanto chicos como chicas manifiestan haber sufrido esta violencia física de forma muy similar, aunque los porcentajes son algo superiores en los casos de los chicos (sin ser, en ningún caso, esta diferencia estadísticamente significativa). La mayor diferencia se encuentra en el ítem “me lanzó algún objeto”, donde el porcentaje de los chicos que lo han sufrido es un 5,2% superior al de las chicas. Otras investigaciones (Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010) también registraron una incidencia de violencia física percibida mayor para los chicos: el 26.3% de los hombres y el 17.5% de las mujeres informaron haber sido víctimas de al menos un acto físicamente agresivo.

Es resaltable el hecho de que, aunque los chicos perciben que son agredidos físicamente en mayor medida que las mujeres, cuando tomamos datos absolutamente objetivos (no perceptivos) como lo es el asesinato de la pareja o expareja (nivel máximo de violencia física), los datos muestran otra realidad. En el contexto español, el Consejo General del Poder Judicial (2018) en España realizó un estudio de las sentencias por

violencia de género y violencia doméstica dictadas en 2016, tomando aquellas en las que podía afirmarse tras el juicio que la muerte era atribuible a la pareja/expareja. Fueron un total de 48 sentencias, de las cuales el 79% suponían el asesinato de la mujer y el 21% el del hombre, concluyendo que “los estudios señalan un desproporcionado mayor riesgo de las mujeres a ser asesinadas por sus parejas o exparejas y evidencian las diferencias en cuanto a la severidad de la misma” (p. 6).

B) Violencia verbal-emocional: es la más percibida es la verbal-emocional (el 83,1% manifiestan haberla sufrido). Esto también aparece en otras investigaciones (González-Ortega et al., 2008; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Pazos et al., 2014).

Nuestra investigación muestra un 84% de hombres y un 82,7 % de mujeres que la han sufrido. Este resultado es similar al de Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) donde 94.5% de los hombres y 95.5% de las mujeres informaron que habían sido víctimas de uno o más comportamientos agresivos verbal-emocionales. Aunque en nuestro estudio el porcentaje era algo superior para los hombres, al ahondar en los ítems de esta dimensión, se observa que, aunque de forma muy sutil, en casi todos los ítems las mujeres arrojan un porcentaje mayor de reporte de este tipo de violencia. Esto es debido a que las mujeres señalan mayor número de ítems que los hombres.

La excepción del ítem que es sutilmente más puntuado por los chicos es el de “hizo algo para ponerme celoso” (42% de chicos frente a 42,3% de chicas). Esta cifra es bastante superior a la señalada por Mañas et al. (2012) que indicaban que era un 20% de los jóvenes varones que a sus parejas les gustaba provocar (ponerlos celosos).

La mayor diferencia entre mujeres y hombres la encontramos en el ítem “sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado”, con un 6,4% por encima de los chicos.

C) Violencia relacional: es reportada por un 28,1% de la muestra, en niveles similares para hombres y mujeres. El ítem más señalado es el de “trató de apartarme de mi grupo de amigos” (17,4%) y el menos señalado es el de “dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mi contra” (4,4%).

El estudio de Díaz-Aguado et al. (2013) muestra que se produce un incremento (respecto a los datos obtenidos 3 años antes) de las chicas que reconocen que han sufrido situaciones de violencia fundamentalmente relacional por parte de su pareja (como el control abusivo de con quién habla o a dónde va) alcanzando un 9,5% de las chicas frente al 3,3% de los chicos. La novedad es que ahora se ejerce el control a través del móvil.

4.2. Violencia ejercida (desde el punto de vista de los propios victimarios)

Los datos de la investigación muestran altas tasas de violencia ejercida: un 87,5% de los sujetos de la muestra manifiestan haber ejercido violencia en alguna ocasión (un 81% de forma bidireccional, en un contexto de parejas insanas, y un 6,4% de forma unidireccional, como agresor/a único/a en la pareja). Estas cifras son similares a otros estudios. Por ejemplo, Murray et al. (2008) hallaron que, de los universitarios con violencia en el noviazgo, 73% la habían perpetrado contra sus parejas en el último mes.

Tomando en consideración la variable “género”, se observa un pequeño porcentaje superior de mujeres que de hombres que han ejercido violencia (88,2% mujeres y 85,3% hombres). Esto es algo que también se ha señalado en otros estudios (Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; González-Ortega et al., 2008). De forma contraria, hay trabajos señalan una mayor prevalencia de los hombres como agresores. Esto puede deberse a que los hombres tienden a legitimar más las conductas violentas y a restarles importancia, por ello perciben que ejercen menores niveles de violencia sobre sus parejas, mientras que las chicas realizan una sobrevaloración de sus actos y se sienten más culpables por ello (González-Ortega et al., 2008).

Finalmente, también cabe señalar que existen trabajos que defienden la bidireccionalidad de las agresiones mediante un modelo simétrico de violencia, con hombres y mujeres como ejecutores de tal violencia, sin distinción por género (Fernández & Florez, 2018; Moral & López, 2013; Fernández-González et al., 2013; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Rubio-Garay et al., 2012). Considerando la profunda revisión de la literatura especializada y los resultados de nuestra investigación, podemos refrendar que la violencia no se ejerce mayoritariamente de forma unilateral de un género hacia otro, pero afirmar que existe un modelo bidireccional simétrico invisibiliza muchos aspectos del análisis más profundo.

A continuación, se detalla la discusión para cada tipo de violencia ejercida: violencia física, violencia verbal-emocional y violencia relacional:

A) Violencia física: es la menos ejercida (6,8%) de todas. El nivel es relativamente bajo en comparación con los resultados arrojados en otras investigaciones. Por ejemplo, Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) encontraron que el 24.3% reconocían haber agredido a su pareja en alguna ocasión (considerando que fueron adolescentes, y no población universitaria). Muñoz-Rivas et al. (2007b) encontraron que el 40% expuso haber ejercido la agresión física.

Con respecto a las diferencias de género, los resultados muestran que es algo superior el porcentaje en el caso de las chicas (7,7%) que en el de los chicos (4%), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. Esto coincide con los resultados de otros trabajos (Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas et al., 2007a, 2007b; Sears et al., 2007). Incluso en Pazos et al. (2014) esta diferencia es estadísticamente significativa, planteando la siguiente explicación a este fenómeno:

Algunos investigadores, tanto nacionales como internacionales, lo consideran efecto de la infravaloración que los varones suelen realizar sobre su propia agresión (Hilton et al., 2000), a la mayor capacidad introspectiva de las chicas para recordar los episodios agresivos ejecutados, a la diferencia de criterios entre chicos y chicas en cuanto a lo que se considera agresivo y/o conducta violenta o a que no son tan reacias como los hombres a la hora de expresar que cometen este tipo de actos debido a la mayor tolerancia social respecto de las agresiones medias (abofetear o empujar) cuando son ejecutadas por mujeres (Rubio-Garay et al., 2012) (p. 155).

Pero Muñoz-Rivas et al. (2007a, 2007b) profundizaron más en las agresiones físicas, diferenciándolas entre leves (agarrar, empujar y dar una bofetada) y graves (intentar asfixiar, estrangular, golpear, amenazar con un cuchillo o arma) y al hacer esta diferencia encontraron que los hombres se dedicaban en mayor medida a la violencia física grave que las mujeres (4.6% vs 2%). También Oliva et al. (2012) encontraron que las mujeres reconocían haber ejercido este tipo de violencia mediante arañazos, bofetadas y patadas, y los hombres mediante hematomas c, quemaduras con cigarro, cerilla o encendedor, intento de estrangulamiento y amenaza con arma de fuego.

Esto daría explicación a los datos que señalábamos anteriormente del Consejo General del Poder Judicial (2018) donde se observaba que los asesinatos en las relaciones de pareja eran en un 79% ejecutados por hombres frente al 21% de mujeres. Es decir que, al ahondar en el tipo de violencia física, los hombres ejercerían la más grave.

B) Violencia verbal-emocional: es la más ejercida (87,1%). Esto coincide con otras investigaciones, aunque en nuestro caso es algo menor. Por ejemplo, Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) encontraron que casi todos los participantes (96.3%) admitieron haber perpetrado una agresión de este tipo; Muñoz-Rivas et al. (2007b) obtuvieron tasas alrededor del 90%.

El ítem más señalado es el de “le insulté con frases de desprecio” (21,8%) y, aunque en nuestra investigación el porcentaje es menor, coincide con la investigación de

Villafañe et. al. (2012) que indican que la experiencia más reportada fue “haber gritado o insultado a su pareja” (54%).

Además, en esta dimensión existe una diferencia estadísticamente significativa desde la perspectiva de género ($U = 6374.5$; $p = .003$) que indica que las mujeres la ejercen más sobre sus parejas que los hombres (87,7% vs 85,3%). Esta diferencia también es estadísticamente significativa en Pazos et al. (2014) y aparece en términos porcentuales en investigaciones como la de Fernández-Fuertes y Fuertes (2010) donde el porcentaje de chicas era superior al de chicos (97% vs 95.3%); en la de Muñoz-Rivas et al. (2007b) (95.3% vs 92.8%); en la de Sears et al. (2007) (47% vs 35%); y en algunos otros trabajos (Rojas-Solís & Carpintero, 2011) (58.8% vs 53.5%).

Ahondando en los ítems con diferencias por género, se obtienen datos estadísticamente significativos, donde el porcentaje de mujeres de la muestra que ejercieron este tipo de violencia fue superior al de los hombres: “le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo” ($\chi^2 = 7.915$; $p = .019$), “le culpé por el problema” ($\chi^2 = 10.345$; $p = .016$) y “le acusé de ligar o coquetear con otro/a” ($\chi^2 = 11.627$; $p = .009$). El resto de los ítems que saturan esta dimensión no presentan significatividad ($ps > .05$).

C) Violencia relacional: ha sido reconocida por el 13,9% de los/as estudiantes y guarda relación con el control que ejercen sobre sus parejas a la hora de relacionarse con otras personas. El ítem más señalado ha sido el de “traté de apartarle de su grupo de amigos/as” con un 6,4%. Villafañe et al. (2012) encuentra niveles de violencia relacional superiores a los de nuestro estudio: un 34% de jóvenes que presentaron conducta controladora.

Con respecto a las diferencias de género, no se encuentran diferencias significativas, por lo que tanto hombres como mujeres reconocen de forma muy similar que han ejercido violencia relacional contra sus parejas. Este resultado se contrapone al obtenido por otras investigaciones como la de Pazos et al. (2014). Éstos últimos encontraron niveles estadísticamente significativos de violencia ejercida por los chicos, aunque explicaron que “estos resultados han de tomarse con cautela, pues, aunque se han obtenido resultados estadísticamente significativos, el tamaño del efecto de los mismos es pequeño” (p. 155).

5. CONCLUSIONES

En nuestro estudio, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la violencia verbal-emocional ejercida, existiendo una tendencia mayor a ejercer este tipo de violencia por parte de las mujeres.

Los resultados de nuestro trabajo muestran que un bajo porcentaje del estudiantado ha tenido relaciones sanas (sin haber ejercido ni haber recibido violencia).

Este estudio muestra que la violencia más ejercida y percibida es la verbal-emocional coincidiendo con lo hasta ahora publicado, siendo más percibida por los hombres y ejercida por las mujeres. Por otro lado, la violencia física es la menos ejercida y percibida de todas. El nivel es relativamente bajo en comparación con los resultados arrojados en otras investigaciones.

REFERENCIAS

- Benítez, J. L. y Muñoz, J. F. (2014) Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc>
- Consejo General del Poder Judicial [CGPJ] (España). Grupo de expertos/as en violencia doméstica y del género del CGPJ. (2018). CGPJ.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2013). Informe de la Unidad de psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid. *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández, T., & Florez, L. (2018). Bidirectional Violence among Male and Female University Students. Comparison of Observations and Results between Two Countries. *Masculinidades y cambio social*, (7)3, 279-312. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3499>
- Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002>
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., & Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) version española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339-358.

- González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE). (2008). *Encuesta Nacional sobre Violencia en las relaciones de Noviazgo 2007*. IMJUVE.
- Mañas-Viejo, C., Martínez-Mas, A., Esquembre-Cerdá, M., Montesios-Sánchez, N., & Gilar-Corbí, R. (2012). Exploración de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes universitarias/os. X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària. pp. 1103-1114
- Mohamed L., Herrera, L., & Carracedo, S. (2014). Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 223-236.
- Moral, J., & López, F. (2013). Violencia de pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. *Psicogente* 16(30), 296-310.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, M. P. (2007a). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, M. P. (2007b). Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification, and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.137>
- Murray, C. E., Wester, K. L., & Paladino, D. A. (2008). Dating Violence and Self-Injury Among Undergraduate College Students: Attitudes and Experiences. *Journal of College Counseling*, 11(1), 42-57. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00023.x>
- Oliva, L., González, M., Yedra, L., & Rivera, E. A. (2012). Agresión y manifestaciones violentas en el noviazgo en universitarios. *Psicologia.com*, 16(1), 1-13.
- Olvera, J. A., Arias, J., & Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, 150-171.
- ONU (2020). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Consultado el 23 de octubre de 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, Á. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Rojas-Solís, J. L., & Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo, de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 541-564.
- Rubio, F., López, M. A., Saúl, L. A., & Sánchez, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70. <https://doi.org/10.5944/ap.9.1.437>
- Sears, H., Byers, S., & Price, L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence* 30, 487-504. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.002>
- Villafañe, S., Jiménez, M., Carrasquillo, D., & Vázquez, R. (2012). Construcción y validación del Cuestionario de experiencias de violencia en las relaciones de pareja y familia en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica* 11(1), 207-215. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.cvce>
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Pittman, A. L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.2.277>

CAPÍTULO 133

LA INNOVACIÓN DIGITAL SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN GLOBAL

Emilio Abad Segura y Marina Daniela González Zamar

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades están experimentando un conjunto de cambios importantes, inducidos principalmente por las tendencias tecnológicas y sociales hacia la digitalización. Como todas las revoluciones, la digital conlleva un reajuste intenso en todos los sectores, desde la cadena de producción y energía, hasta la banca (Testov, 2019).

Actualmente, la adopción de las tecnologías por parte de las universidades está relacionada con un cambio de paradigma, donde la tecnología se concibe como un entorno complejo e interconectado que habilita el aprendizaje digital. El interés se centra más en los estudiantes que en la propia tecnología, además de en las experiencias de aprendizaje que permite.

La digitalización es una necesidad en las instituciones de educación superior capaz de atraer a más y mejores estudiantes, mejorar la experiencia de los cursos, materiales docentes y el proceso formativo en general (Han, 2016). También permite dar seguimiento con el fin de detectar obstáculos formativos y disminuir el riesgo de deserción escolar. Sin embargo, persiste la reticencia por entender y aprovechar las oportunidades de transitar hacia este entorno digital.

En la literatura revisada se ha constatado que la innovación digital sostenible debe establecerse según los axiomas del conectivismo, para unificar su compromiso con la satisfacción de las expectativas de los diferentes grupos de interés en las dimensiones económica, social y medioambiental (Shrivastava, 2018). En relación con la gestión sostenible, las instituciones de educación superior invertirán en la utilización y desarrollo de tecnologías limpias en sus actividades y administrará la difusión en su entorno de influencia.

El propósito de este trabajo es estudiar las tendencias entorno a la innovación digital sostenible de la educación superior, con la finalidad de analizar cuál ha sido el efecto de la adopción de las nuevas tecnologías por parte de las instituciones de educación superior.

En la revisión de la literatura realizada, se han encontrado trabajos que abordan esta temática, de modo que la pregunta de investigación se refiere a determinar si la implicación de la innovación digital sostenible universitaria ha repercutido un creciente interés en la producción académica a lo largo de los últimos años.

La limitación principal de este trabajo es comprender si, entre otras variables, el número de artículos publicados se relaciona con el propio interés que suscita la innovación digital sostenible o con regulaciones normativas.

Así, el objetivo principal de este trabajo es analizar las tendencias de investigación a nivel global sobre las implicaciones de la gestión sostenible de la innovación digital sostenible en el contexto universitario.

Para obtener respuestas a la pregunta de investigación, se ha analizado una muestra de 1.590 artículos de revistas científicas seleccionados de la base de datos Scopus de Elsevier durante el período 1986-2019. Este trabajo utiliza el método bibliométrico para compendiar la base de conocimiento sobre el alcance de la gestión sostenible de la innovación digital sostenible en el contexto universitario a nivel global y, así, determinar sus tendencias de investigación. Los resultados mostraron las contribuciones en este campo de investigación, permitiendo reconocer a los principales agentes autores, sus tendencias de investigación, y revelar ciertas lagunas de conocimiento crítico. Así, se puede concluir que las instituciones de educación superior están avanzando en garantizar la gestión de su sostenibilidad económica, ambiental y social en relación con la innovación digital sostenible de la educación para lograr así el modelo de institución abierta, digital, innovadora y en red.

Por último, hay que destacar que entre las líneas de investigación que se están desarrollando actualmente en relación con el tema del estudio, éstas se refieren, entre otras, al desarrollo de modelos que satisfagan las necesidades de la economía digital para los sistemas de educación superior, o el fomento de la digitalización educativa en términos sostenibles.

2. MATERIAL Y MÉTODO

La bibliometría es un campo científico dentro de la cienciometría, que aplica métodos matemáticos y estadísticos a la literatura de carácter científico, con el objetivo de estudiar y analizar la actividad científica (McGrath, 1996). Garfield, a mediados del siglo XX, introdujo la bibliometría y ésta se ha generalizado en la investigación científica con la finalidad de contribuir a revisar el conocimiento en numerosas disciplinas (Rousseau y Hu, 2018). Utiliza los indicadores bibliométricos para medir la información sobre los resultados de la actividad científica en cualquiera de sus manifestaciones.

En este trabajo, el objetivo es mostrar y analizar las tendencias de investigación sobre la gestión sostenible de la innovación digital sostenible en el contexto universitario a nivel global. Para lograrlo, se ha realizado un análisis cuantitativo, mediante bibliometría. En las últimas décadas, éste ha contribuido a la revisión del conocimiento científico, y se ha utilizado con éxito en distintos de campos científicos, como medicina, ingeniería, economía, administración, finanzas, educación, biología o ecología.

La metodología seguida fue realizar una búsqueda completa en la base de datos Scopus, por su amplitud de cobertura y fiabilidad (Abad-Segura et al., 2020), utilizando conectores de la lógica Booleana en la cadena de búsqueda con los términos “digital”, “technolog*”, “higher education”, “university” y “sustainability”, para examinar los subcampos del título, resumen y palabras clave, en el período que va desde la publicación del primer artículo sobre la temática de estudio, 1986, hasta el último año completo, 2019, esto es, un período de 34 años, tal y como se ha aplicado en otros trabajos bibliométricos. Se optó por incluir sólo artículos, tanto en acceso abierto como no abierto, debido a que son los únicos documentos sometidos con garantías al proceso de revisión por pares con objeto de garantizar su calidad científica. La muestra final de artículos analizados comprendió un total de 1.590 documentos.

La metodología se ha desarrollado para analizar las comunidades científicas asociadas con esta temática. Así, se analizaron las relaciones entre los autores, instituciones y países, interpretadas a través de la coautoría de cada trabajo, además de analizar las relaciones entre las palabras clave de todos los documentos basado en la coocurrencia.

El análisis de citas ha permitido la observación de los documentos con citas y de referencias citadas que pueden mostrar la base intelectual y las tendencias en un determinado campo de investigación. Así, se determinan los autores, las instituciones y

los países en función de las cocitas del resto, que representan relevancia en esta disciplina, de modo que estos generadores de producción científica pueden ser sustitutivos de las ideas estos mismo representan (Fellnhöfer, 2018).

Por otro lado, el análisis de coocurrencia se ha utilizado con objeto de proporcionar una visualización gráfica de la interconexión de los términos clave dentro de los documentos analizados. Las redes de coocurrencia se utilizan con la finalidad de facilitar una visualización gráfica de las relaciones potenciales entre autores, instituciones, países o términos en un texto. Se puede observar la relación de proximidad de dos o más términos en una unidad de texto, de modo que, si los términos coocurren en una frase, esto es, aparecen juntos en ella, hay probabilidad de su relación semántica. En definitiva, los criterios de coocurrencia permiten revelar y agrupar conceptos fuertemente relacionados dentro del conjunto de documentos o registros. Este procedimiento examina los documentos con objeto de buscar dos o más conceptos que tiendan a presentarse juntos. Así, dos o más conceptos son coocurrentes si aparecen con frecuencia juntos en un conjunto de documentos y si ocasionalmente se encuentran separados en los otros documentos. De modo que, si se encuentran conceptos coocurrentes, se genera una categoría.

Asimismo, los indicadores de la estructura de colaboración, que miden los vínculos entre los autores, instituciones y países, se han analizado por medio de las herramientas de procesamiento y mapas de redes debido a su fiabilidad e idoneidad en el análisis bibliométrico (Zhao, Tang y Zou, 2019).

Los resultados obtenidos en la evaluación de la actividad científica en este campo de investigación son útiles para los investigadores, académicos, analistas, gerentes y el resto de los grupos de interés.

3. RESULTADOS

De este modo los resultados obtenidos muestran la evolución de los 1.590 artículos identificados en la búsqueda durante el período de 1986 hasta 2019. Este resultado ilustra la tendencia exponencial en la publicación de trabajos sobre la gestión de la innovación digital sostenible en el contexto universitario en los últimos 34 años. Se observa que, durante el último quinquenio, 2015-2019, se han publicado 863 artículos, que corresponde con el 54,28% del total, demostrando el creciente interés y la relevancia de esta temática. Así, en el primer año analizado, 1986, se publicaron 2 artículos, mientras

que, en 2019, último año estudiado, se ha publicado un volumen de 248 artículos (15,60%).

Estos artículos están principalmente escritos en inglés (95,16%), como es común en las búsquedas en la base de datos Scopus (Albarillo, 2014). Además, se han publicado artículos en otros idiomas, tales como español (1,70%), ruso (1,13%) o portugués (1,01%), mientras que el resto no supera el 1% del total de las contribuciones.

Durante el horizonte temporal analizado, 1986-2019, se han encontrado trabajos relacionados con la gestión sostenible de la innovación digital sostenible en el contexto universitario en diversas áreas de conocimiento. Según la base de datos Scopus, los 1.590 artículos analizados se clasifican en 25 áreas temáticas. Es necesario aclarar que un mismo artículo puede estar clasificado en más de una categoría, supeditado al interés del autor y de la editorial.

También se presenta cómo ha evolucionado la clasificación temática de los artículos este tema de investigación. La categoría Ciencias Sociales es la destacada durante todo el período estudiado, con el 24,88% de los artículos publicados sobre la innovación digital sostenible de la educación universitaria. A continuación, le sigue la categoría Ciencias Medioambientales, con el 16,66%. Ingeniería (12,68%), Negocios, Gestión y Contabilidad (8,29%) y Energía (7,69%) son las siguientes categorías en orden de importancia. De este modo, las cinco categorías más importantes representan el 70,20% de los artículos publicados sobre este campo de investigación desde 1986 a 2019.

La Figura 1 muestra la red o mapa de cooperación entre los autores que han publicado sobre la sostenibilidad de la innovación digital sostenible en el contexto universitario, basado en la coautoría. El color de cada grupo se refiere al grupo de autores en la producción de artículos, mientras que el tamaño del círculo se interpreta en función del número de contribuciones del autor. Así, los autores están asociados en cinco grupos.

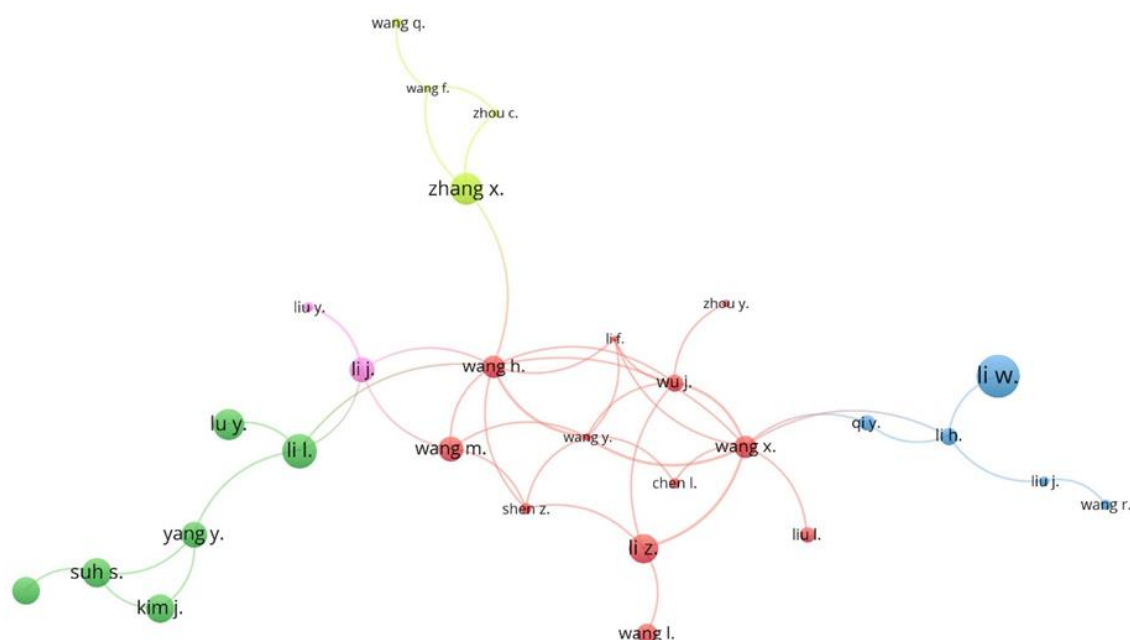
El grupo de color rojo (grupo 1) presenta la colaboración entre Chen, L., Li, F., Li, Z., Liu, L., Shen, Z., Wang, H., Wang, L., Wang, M., Wang, X., Wang, Y., Wu, J. and Zhou, Y. El grupo 2 (color verde) agrupa a Kim, J., Li, L., Lu, Y., Scholz, R.W., Suh, S. y Yang, Y. El grupo 3 (color azul) se compone por los autores Li, H., Li, W., Liu, J., Qi, Y. y Wang, R. El grupo 4 (color amarillo) agrupa a Wang, F., Wang, Q., Zhang, X. y Zhou, C. Finalmente, el quinto grupo (color rosa) está conformado por Li, J. y Liu, Y.

La asociación entre autores de origen asiático, se relaciona con la estrategia iniciada en los últimos años por China, con la decisión de adoptar medidas con la finalidad de transformar la información, las comunicaciones y la tecnología como industria central del

país (Kang y Wang, 2018). El objetivo de esta conversión es finalizar con la dependencia industrial y tecnológica del país con las compañías extranjeras, y convertirse en un líder mundial en la información, las comunicaciones y la cultura como soluciones tecnológicas para realizar compensaciones pragmáticas entre el crecimiento económico y la sostenibilidad social (De Seta, 2018).

Figura 1.

Red de cooperación basada en la coautoría entre autores.



La muestra total de artículos se ha escrito en 3.668 afiliaciones internacionales. Las instituciones con mayor número de artículos sobre la temática de estudio fueron Delft University of Technology (Países Bajos), Arizona State University (Estados Unidos), Purdue University (Estados Unidos), University of Technology Sydney (Australia) y Universitat Politècnica de Catalunya (España). Entre las diez primeras instituciones más productivas, cuatro son estadounidenses, cuatro de origen europeo (Países Bajos, España, Suiza y Reino Unido), una australiana y una china.

La conexión global es un factor clave en la innovación digital sostenible. Así, surgen investigaciones para procurar la eficiencia energética y el uso responsable de los recursos naturales (Ahmad, et ál., 2017). Por esto, las economías actuales necesitan de sistemas flexibles que les permitan evolucionar de forma rápida y eficiente, en línea con la velocidad de la tecnología.

El vínculo entre la educación y el ODS 4 relaciona la función de los avances tecnológicos en el contexto universitario. Asimismo, el desarrollo sostenible contribuye

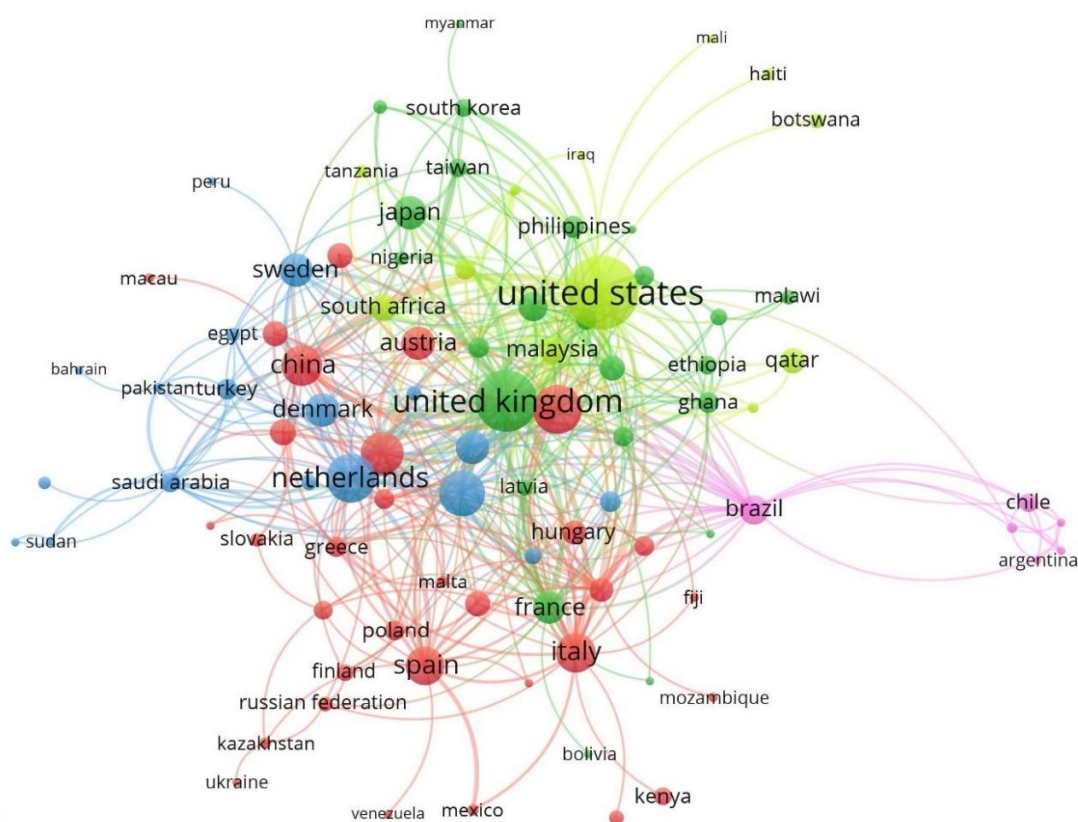
con la educación en línea, de modo que digitalización de la educación supone una educación de calidad global (Asi y Williams, 2018).

La muestra total de artículos se realizó en 105 países distintos. El país con mayor número de artículos publicados sobre la temática de estudio es Estados Unidos (23,52%), seguido de Reino Unido (10,13%), Australia (6,86%), China (5,22%), Italia (4,97%), Países Bajos (4,59%), Alemania (4,53%) y España (4,09%). El resto de países no superan el 4% del total de artículos publicados.

La Figura 2 muestra la red de colaboración entre los principales países basada en la coautoría de sus autores durante los últimos 34 años. Los distintos colores representan los diferentes grupos formados por los grupos de países, mientras que el tamaño del círculo varía en función del número de artículos de cada país. Así, cuanto mayor sea el círculo de cada país, mayor será el número de artículos cuya autoría representa. Se han asociado en 5 grupos los países con aportaciones en este campo de investigación.

Figura 2.

Red de cooperación entre países basada en la coautoría.



Así, el interés que suscita la economía del conocimiento tiene implicaciones en la educación como concluyente del crecimiento económico. La capacidad de los países tanto

para competir como cooperar en la economía global y responder a los desafíos existentes y potenciales depende de la capacidad de sus sistemas educativos para desarrollar habilidades básicas, que posibiliten un mayor aprendizaje (González-Zamar et al., 2020), y esto se ve reflejado en la colaboración investigadora.

La Figura 3 muestra la red de palabras clave sobre la gestión sostenible de la innovación digital sostenible en el contexto universitario, basada en la coocurrencia. El análisis de las palabras clave con las que se clasifican los documentos científicos es una de las contribuciones principales del análisis bibliométrico (Patel, 2019). Las principales palabras clave utilizadas en los artículos del área de investigación son “sustainability”, “sustainable development”, “higher education”, “innovation”, “technology”, “environmental technology”, “technological development” and “environmental management”.

Asimismo, se han detectado seis principales grupos de palabras clave al realizar un análisis de coocurrencias de los artículos publicados con esta temática. Cada grupo está compuesto por numerosos elementos relacionados y dependientes entre sí.

El grupo 1 (rojo) es el más numeroso y agrupa al 33,89% de las palabras clave analizadas. La palabra clave principal, por su mayor número de coocurrencias, es “environmental impact”, que se asocia con “biotechnology”, “carbon emission”, “carbon footprint”, “circular economy”, “cleaner production”, “climate”, “economic growth”, “innovate technology”, “environmental benefit”, “industrial ecology”, “social impact”, “supply chain”, “sustainability technology”, “technological advance”, “MFA (Multi-factor authentication)” o “university campus”.

El grupo 2 (verde) aglutina el 24,21% de las palabras claves. En este grupo la palabra clave principal es “education”, que se vincula con términos como “active learning”, “technology education”, “app (application)”, “continuous improvement”, “cultural heritage”, “distance education”, “m-learning”, “ecological footprint”, “educational institution”, “future generation”, “ICM (information classification and management)”, “ISO (International Organization for Standardization)”, “massive open online course (MOOC)”, “nanotechnology”, y “STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)”.

El grupo 3 (violeta) concentra el 17,26% de las palabras clave sobre la transformación digital de la educación superior. La principal palabra clave es “ICT (Information and Communications Technology)” y se asocia con “academic staff”, “Big Data”,

“bioinformatics”, “data analysis”, “data collection”, “digital technology”, “protocol”, “HTA (Health Technology Assessment)”, “knowledge production” or “mobile phone”.

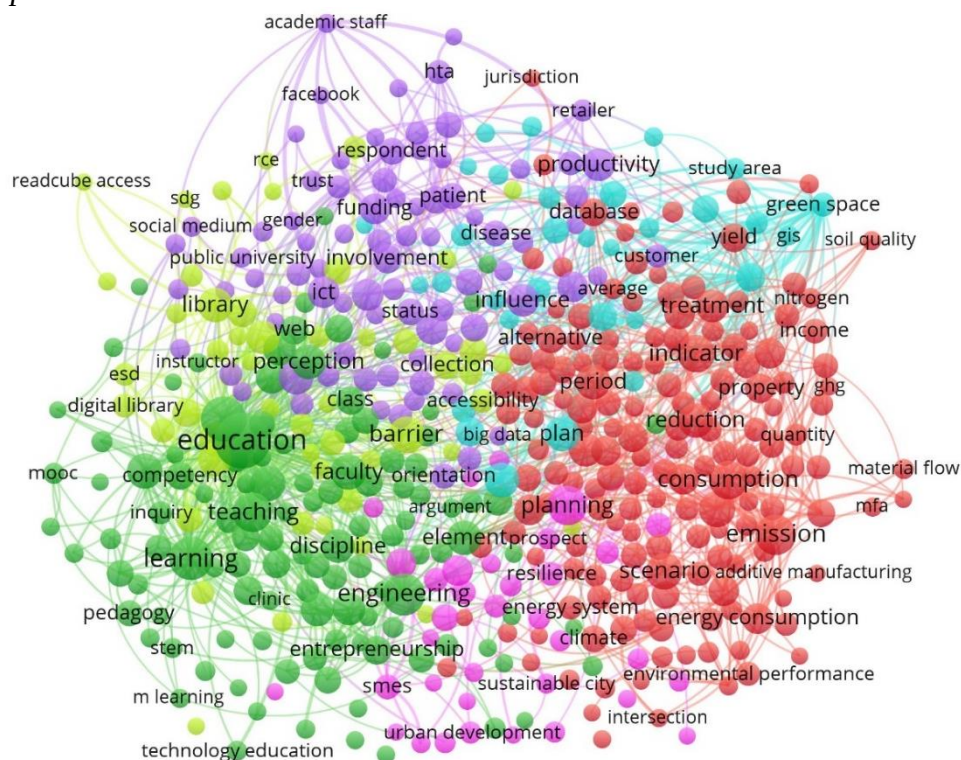
El grupo 4 (amarillo) reúne el 10,74% de las palabras claves. Su principal palabra clave es “library” y está asociada a términos como “accessibility”, “cloud”, “computing”, “creativity”, “digital library”, “ESD (Education for Sustainable Development)”, “HEI (Higher Education Institution)”, “institutional repository”, “RCE (Regional Centre of Expertise)”, “SDG (Sustainable Development Goal)”, “sustainable development” o “sustainable practice”.

El grupo 5 (rosa) agrupa 7,37% de las palabras clave sobre la temática de estudio. La principal palabra clave son “computer” y se asocia con “competitive advantage”, “energy performance”, “capability”, “new paradigm”, “research institution”, “simulation”, “resilience”, “SME (small and medium-sized enterprise)”, “smart city” o “social issue”.

El grupo 6 (azul) es el menos numeroso y sólo agrupa el 6,53% de las palabras claves. En este grupo la principal palabra clave es “green space” y se asocia con “competitiveness”, “ETC (Education Technology Center)”, “major challenge”, “global change”, “GIS (Geographic Information Systems)”, “information system”, “urgent need” o “significant change”.

Figura 3.

Red de palabras clave basada en la coocurrencia



Las contribuciones destacan que el aprendizaje digital mediante el enfoque estratégico y personalizado tiene una repercusión inclusiva. Las nuevas tendencias de la educación digital permiten a los estudiantes adquirir información relevante relacionada con sus necesidades específicas, además de la participación colectiva en el aula digital. La tecnología digital en el sector educativo multiplica el potencial para la inteligencia colectiva. Esta etapa digital permite a los estudiantes y docentes trasladar sus esfuerzos educativos a actividades y metodologías educativas alejadas del enfoque tradicional.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha analizado las principales tendencias en la investigación global sobre la innovación digital sostenible en el contexto universitario, durante el período 1986 a 2019, esto es, desde la publicación del primer artículo sobre esta temática hasta el último año completo. Se ha desarrollado un análisis bibliométrico de 1.590 artículos obtenidos de la base de datos Scopus. Se han identificado las áreas temáticas, los autores, las instituciones y los países más productivos en las publicaciones sobre este tema de investigación.

El número de artículos científicos por año durante el período se ha incrementado, especialmente en los últimos cinco años donde se han publicado 863 artículos, que representan el 54,28% de las contribuciones sobre este tema de investigación.

Las principales categorías identificadas donde se han publicado más artículos fueron Ciencias Sociales y Ciencias Medioambientales. Esto indica que la relación entre la sostenibilidad y la innovación digital sostenible en el contexto universitario tienen connotaciones relacionadas tanto con la sociedad y el comportamiento humanos como con la visión más generalista, multidisciplinar y global de las ciencias ambientales. Este campo de investigación tiene implicaciones y alcance de interés para la comunidad científica internacional.

En cuanto a los autores con más artículos publicados, de los diez más productivos, seis son de origen europeo (Mulder, Cappellaro, Cotana, Cumo, Eisenmenger y Ferrer-Balas). Entre las palabras clave asociadas estos autores destacan las relacionadas con los ODS (“sustainability” and “sustainable development”), con la educación (“active learning”), con la innovación digital sostenible y la tecnología (“appropriate technologies”).

Las instituciones con mayor número de artículos sobre el tema de estudio fueron Delft University of Technology (Países Bajos), Arizona State University (Estados Unidos), Purdue University (Estados Unidos), University of Technology Sydney (Australia) y Universitat Politècnica de Catalunya (España); mientras que las principales palabras clave asociadas son “sustainable development” y “sustainability”.

Los países que más han contribuido en estas áreas son Estados Unidos, Reino Unido, Australia, China e Italia, mientras que la colaboración científica entre estos países no necesariamente responde a relaciones de tipo político, cultural económico, jurídico, o de desarrollo tecnológico obvias, sino que responden a alianzas institucionales o relacionadas con la globalización.

El estudio mediante el análisis de las palabras clave demuestra que hay 6 grupos bien diferenciados alrededor de los cuales se agrupan todos estos trabajos. Las principales palabras claves, por su mayor número de coocurrencias, son “environmental impact”, “education”, “ICT (Information and Communications Technology)”, “library”, “computer” y “green space”. Su evolución temporal muestra una tendencia hacia líneas de investigación que reflejan las mejoras que suponen las tecnologías digitales tanto en la calidad de la educación superior, como en la formación de docentes y el desarrollo profesional.

Este estudio presenta algunas limitaciones, que podrían ser la base para futuras investigaciones. En este sentido, una de estas limitaciones se refiere a las características intrínsecas del análisis bibliométrico, puesto que es un método de análisis cuantitativo. Por otro lado, es destacable que ciertos autores publican pocos artículos en una determinada área de conocimiento, pero éstas tienen un gran impacto.

Las futuras líneas en este campo de investigación deben contemplar, entre otras, las implicaciones del ODS 4 en la innovación digital sostenible de la educación superior por regiones, países o continentes; las oportunidades y desafíos que genera el blockchain en el contexto educativo; la vulnerabilidad a nivel corporativo de las amenazas digitales; el vínculo entre la inteligencia artificial y el desarrollo sostenible; el rol de la educación superior en el entorno de la innovación digital sostenible; la ciberseguridad en el contexto universitario; dilucidar el futuro de la educación superior en la industria 4.0; o el análisis de proyectos disruptivos sobre blockchain en el contexto universitario.

En cuanto las revistas más productivas, destaca Sustainability que, aunque cuenta con su primer artículo publicado sobre el tema de estudio en 2013, ha pasado a situarse como la revista con mayor número de artículos sobre la gestión sostenible del vínculo

entre la innovación digital sostenible y la educación superior, con 79 artículos, que suponen el 7,47% del total de artículos de esta temática que han sido publicados entre 2013 y 2019, circunstancia que se reflejará en las citas de estos trabajos en los próximos años.

Por último, es necesario destacar que el creciente interés de autores, instituciones y países mostrado por el número de publicaciones en los últimos años supone el respaldo de la comunidad científica internacional, al estudio de las distintas líneas temáticas de la innovación digital sostenible en el sector de la educación superior y su vínculo con la sostenibilidad.

REFERENCIAS

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., y Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 2107.
- Ahmad, F., Goparaju, L., y Qayum, A. (2017). Natural resource mapping using landsat and lidar towards identifying digital elevation, digital surface and canopy height models. *Int J Environ Sci Nat Res*, 2, 555580.
- Albarillo, F. (2014). Language in social science databases: English versus non-English articles in JSTOR and Scopus. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 33(2), 77-90.
- Asi, Y. M., y Williams, C. (2018). The role of digital health in making progress toward Sustainable Development Goal (SDG) 3 in conflict-affected populations. *International journal of medical informatics*, 114, 114-120.
- De Seta, G. (2018). Networking China: The digital transformation of the Chinese economy, written by Yu Hong. *Asiascape: Digital Asia*, 5(1-2), 162-165.
- Fellnhöfer, K. (2018). Visualised bibliometric mapping on smart specialisation: A co-citation analysis. *International Journal of Knowledge-Based Development*, 9(1), 76-99.
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E., Luque de la Rosa, A., y López-Meneses, E. (2020). Digital Education and Artistic-Visual Learning in Flexible University Environments: Research Analysis. *Education Sciences*, 10(11), 294.
- Han, D. S. (2016). University education and contents in the fourth industrial revolution. *Human Contents*, 42, 9-24.

- Kang, W., y Wang, Y. (2018). China Digital Governance Development Review Over the Past Two Decades. *International Journal of Public Administration in the Digital Age (IJPADA)*, 5(3), 92-106.
- McGrath, W. (1996). The unit of analysis (objects of study) in bibliometrics and scientometrics. *Scientometrics*, 35(2), 257-264.
- Patel, R. (2019). A bibliometric study: Journal of management research and analysis. *J. Manag. Res. Anal*, 6, 93-97.
- Rousseau, R., y Hu, X. (2018). Under-cited influential work by Eugene Garfield. *Scientometrics*, 114(2), 651-657.
- Shrivastava, A. (2018). Using connectivism theory and technology for knowledge creation in cross-cultural communication. *Research in Learning Technology*, 26.
- Testov, V. A. (2019). On some methodological problems of digital transformation of education. *Informatics and education*, (10), 31-36.
- Zhao, L., Tang, Z. Y., y Zou, X. (2019). Mapping the knowledge domain of smart-city research: A bibliometric and scientometric analysis. *Sustainability*, 11(23), 6648.

CAPÍTULO 134

LA REALIDAD AUMENTADA COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: ESTUDIO DE CASO

Alba Gilabert Cerdá

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, entre los desafíos más relevantes de cualquier sistema educativo se encuentra la educación inclusiva, es decir, hacer accesible a todo el alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con sus necesidades educativas especiales. Tal y como expresan Adalid y Eslava (2020), el objetivo es ofrecerles una escuela que brinde una respuesta a la diversidad y que promueva el mayor desarrollo de cada estudiante en específico, lo cual culminará en una mayor calidad del sistema educativo.

Para este estudio se ha escogido uno de los trastornos más complejos y heterogéneos (Zúñiga y García, 2020) en lo referente a la etiología, como en la manifestación y evolución de los síntomas en las diferentes etapas del desarrollo, y en su expresión y presentación (género, edad y otras alteraciones). Se trata del Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Si nos centramos en el término del autismo, es preciso señalar al psiquiatra austríaco, Leo Kanner, quien publicó en 1943 el clásico artículo titulado *Autistic disturbances of affective contact* que ayudó a retratar, por primera vez, el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según el DSM-5 la condición de las personas TEA es compleja y variada, ya que muestran alteraciones en el desarrollo comunicativo, cognitivo y social (American Psychiatric Association, 2014). Además, cabe señalar que las personas con TEA difícilmente podrán desarrollar conversaciones de manera recíproca y flexible. Por ello, es necesario hacer uso de técnicas complementarias de comunicación para posibilitar la socialización de una manera autónoma y ayudar en la dificultad de iniciar o responder a las interacciones sociales.

Las personas con TEA reciben diferentes terapias: psicológica, pedagógica, física, de lenguaje y ocupacional, a través de distintos especialistas que aplican diversas estrategias

específicas de cada campo. Sin embargo, las estrategias que se utilizan no se efectúan de forma combinada (Goyes Quinteros, 2020). En este sentido, el trabajo personalizado de cada especialista no beneficia la integración de las influencias educativas, por lo que no consigue el logro de avances significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como asegura Ruiz Paredes (2020) un medio de individualización y adaptación a las necesidades particulares de aprendizaje para el alumnado con TEA, así como un medio tecnológico de enseñanza y apoyo en la intervención educativa es el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Dentro del gran campo que incluyen las TIC nos encontramos con una de las tecnologías que está teniendo gran acogida y repercusión en el ámbito educativo, la Realidad Aumentada, conocida por sus siglas (RA), del inglés Augmented Reality (Lorenzo y Scagliarini, 2018). En este sentido, Prendes (2015) explica que la RA se trata de aquella tecnología capaz de complementar la percepción e interacción con el mundo real, brindando a la persona un escenario real aumentado con información adicional, generada a través de un ordenador. Es decir, la realidad física en tiempo real se combina con elementos virtuales; de esta forma, la Realidad Aumentada no reemplaza el mundo real por uno virtual, sino que lo complementa añadiéndole información adicional con la finalidad de enriquecer y ampliar los objetos físicos de nuestro alrededor (Aznar et al., 2018).

Debido a que el TEA no es un trastorno neurodegenerativo, las dificultades manifiestas pueden mejorar a medida que los individuos aprendan a hacer frente a su entorno bajo las condiciones adecuadas. Una intervención educativa apropiada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA y, por ello, desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un espacio idóneo para el aprendizaje (Tamarit, 2020). Por este motivo, ya que las nuevas tecnologías permiten tanto participar como entender el mundo social y emocional que nos rodea, la utilización de la Realidad Aumentada con estas personas puede ayudar a mejorar sus condiciones de vida y ayudar a su inclusión en la sociedad.

Sobre esta cuestión, se ha utilizado para la evaluación de la intervención de la RA la aplicación del modelo Denver también conocido como Early Start Denver Model o Modelo Denver de atención temprana (en adelante ESDM, por sus siglas en inglés) que manifiesta la importancia de atender de manera temprana a los niños con TEA para favorecer la participación en su propio desarrollo socio-comunicativo y afectivo (Rogers, y Dawson, 2017).

Concretamente, el ESDM es una estrategia completa de atención temprana para niños pequeños con autismo, de edades comprendidas entre los 12 meses y los 3 años y que continúa hasta los 4 o 5 años. Para proporcionar las bases del ESDM se han reunido varios enfoques diferentes pero complementarios. Entre ellos el Modelo Denver original (Rogers, Herbison, Lewis, Pantone y Reis, 1986); el modelo de desarrollo interpersonal en el autismo de Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; el modelo del autismo como trastorno de la motivación social, de Dawson y colaboradores (2004), y el entrenamiento de respuesta esencial (PRT, por las siglas de Pivotal Response Training), un programa de enseñanza basado en el análisis conductual aplicado, que resalta la iniciativa y la espontaneidad del niño y que se puede impartir en contextos naturales (Schreibman y Pierce, 1993; Koegel y Koegel, 1988).

En definitiva, el presente estudio forma parte de una investigación que tiene por objetivo evaluar la competencia del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las áreas de comunicación (receptiva y expresiva) y habilidades sociales. Por ello, el objetivo general del trabajo es analizar las mejoras en la adquisición de las conductas comunicativas verbales y no verbales y rutinas en personas TEA mediante un estudio de caso, a partir de la intervención educativa con la utilización de la Realidad Aumentada (RA). Del mismo subyacen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo repercute la Realidad Aumentada sobre la adquisición de conocimientos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?
2. ¿La herramienta de la Realidad Aumentada hará mejorar las conductas comunicativas verbales y no verbales y rutinas en el caso de estudio?

2. MÉTODO

Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996), tras el análisis de varios intentos en la conceptualización del “estudio de casos”, consideran que todos ellos coinciden en que “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (pág. 92). Stake (2005), por su parte, considera que existen tres grandes tipos de estudio de casos: 1) Intrínseco, 2) Instrumental y 3) Caso múltiple o colectivo.

El método del presente trabajo se trata de un diseño cuantitativo, más concretamente se trata de un “estudio de casos” de tipo instrumental, donde el objetivo principal es indagar sobre la Realidad Aumentada como herramienta dentro del ámbito educativo a

través de un caso de estudio para el que se ha escogido un alumno con Trastorno del Espectro Autista que acude a una clase específica de Educación Especial y se integra con el alumnado de 4 años de la etapa de Educación Infantil.

2.1. Participantes

Este estudio cuantitativo se ha llevado a cabo en un Centro Educativo concertado situado en la ciudad de Alicante. Específicamente, la muestra está conformada por un estudiante de cuatro años que acude al aula específica de Educación y que, a su vez, se integra con su grupo de referencia en el aula de 4 años de Educación Infantil.

El estudiante lleva escolarizado en el centro desde el curso pasado en tres años. Entre las características del alumno, en ese momento, se apreciaba que no conseguía adaptarse a las rutinas diarias, no hablaba, no tenía control de esfínteres y motrizmente se encontraba por debajo de su edad. En el dictamen de escolarización se especificaba la necesidad del alumno de asistencia a una unidad específica de Educación Especial, así como la presencia de un educador/a y de un/a logopeda. El alumno está diagnosticado como sospecha de Trastorno del Espectro Autista de Grado 3 según el DSM-5.

En cuanto a su estilo de trabajo y aprendizaje actual, el alumno trabaja mejor a nivel individual que grupal. No obstante, es capaz de compartir juegos con otros compañeros en la misma mesa o alfombra. Suele prestar atención a las explicaciones del profesor/a, pero se cansa enseguida y su atención es muy limitada.

Tiene muchas dificultades para permanecer sentado en la silla, se levanta constantemente. Le cuesta seguir las pautas y realizar la tarea propuesta, aunque ésta sea un juego, porque la abandona con facilidad y busca otra cosa con la que entretenerse. Los tiempos de trabajo son muy cortos, ya que con frecuencia pierde el interés. Por otra parte, suele obedecer las órdenes del adulto, aunque a veces le cueste seguir las pautas que se le marcan para realizar las actividades. Es un alumno inquieto, sin normas ni límites fuera del ámbito de la educación formal. Cuando quiere conseguir algo suele agredir a los compañeros (empuja, les coge del cuello o les muerde). No tiene lenguaje espontáneo, aunque va nombrando objetos del aula y repite algunas palabras como agua. Entiende a la perfección las órdenes que el adulto le da, aunque a veces no las realice. Tiene preferencia por juegos de tipo manipulativo (construcciones y puzles). Asiste a un gabinete externo fuera del centro educativo donde trabaja logopedia e integración sensorial.

2.2. Instrumento de medición

El instrumento de recogida para este trabajo ha sido el cuestionario Early Start Denver Model for Young Children with Autism (ESDM) de Sally J. Rogers y Geraldine Dawsona que ha sido adaptado por Gilabert, Lorenzo y Lledó.

Concretamente, el cuestionario se encuentra estructurado en dos partes y cuenta con un total de 38 ítems. Por un lado, la primera parte recoge preguntas sobre datos demográficos de los participantes e información sobre su informe sociopsicopedagógico que serán respondidas mediante una respuesta corta o señalando con una “X” la opción deseada.

Por otro lado, la segunda parte del cuestionario tiene como objetivo evaluar el dominio del alumnado TEA del Nivel 1 de dificultad del Modelo Denver en las áreas de comunicación receptiva (ítems 1-15), comunicación expresiva (ítems 16-29) y habilidades sociales (ítems 30-38). Estos ítems se deben responder señalando la presencia de dicha habilidad con la que el participante con TEA realiza los comportamientos descritos (1 = No presenta dicha habilidad, 2 = En proceso de adquisición de dicha habilidad y 3 = Presenta dicha habilidad). Este cuestionario se ha utilizado como pretest (antes de la intervención) y como posttest (después de la intervención).

2.3. Diseño y análisis de datos

El diseño de investigación empleado es de carácter cuantitativo, ya que se trata de un estudio de caso y el objetivo principal es analizar las mejoras en la adquisición de las conductas comunicativas verbales y no verbales, y rutinas tras realizar una intervención mediante el uso de la Realidad Aumentada.

En cuanto al análisis de los datos se ha comparado el número total de ítems (38 ítems) que han sido señalados en el pretest y en el posttest como 1 = No presenta dicha habilidad, 2 = En proceso de adquisición de dicha habilidad y 3 = Presenta dicha habilidad.

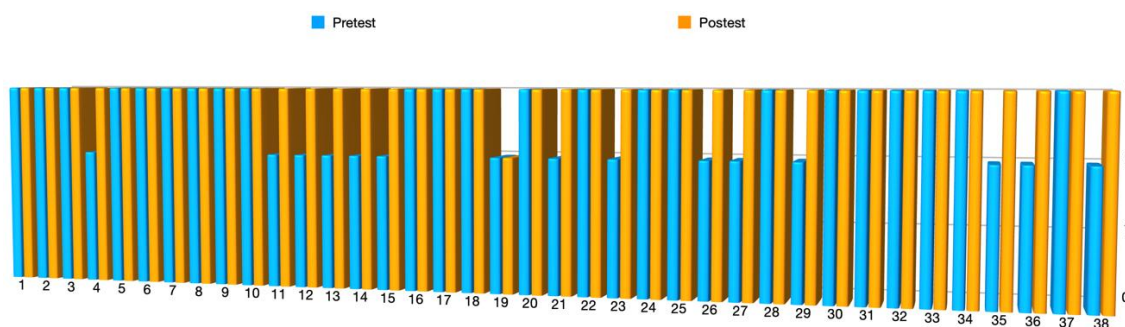
Asimismo, se han obtenido diversas representaciones gráficas con el objetivo de dilucidar el efecto de interacción producido entre el análisis del sujeto antes de la intervención (pretest) y después de la intervención (posttest), así como el impacto en las tres áreas a evaluar (comunicación receptiva, comunicación expresiva y habilidades sociales).

3. RESULTADOS

Una vez finalizadas las diez sesiones de Realidad Aumentada con el caso de estudio se realizó el postest al sujeto donde a través de los 38 ítems que componen el cuestionario Early Start Denver Model for Young Children with Autism (ESDM) de Sally J. Rogers y Geraldine Dawson adaptado por Gilabert, Lorenzo y Lledó; se comprobó el grado de consecución de éstos de acuerdo con la presencia de la habilidad (1 = No presenta dicha habilidad, 2 = En proceso de adquisición de dicha habilidad y 3 = Presenta dicha habilidad). Seguidamente, se encuentra un gráfico que agrupa los resultados obtenidos en el pretest y en el postest:

Figura 1.

Consecución de los 38 ítems en el pretest y en el postest



A continuación, se exponen una serie de figuras que muestran el grado de consecución de los ítems de acuerdo con el área de evaluación comunicación receptiva (ítems 1-15), comunicación expresiva (ítems 16-29) y habilidades sociales (ítems 30-38):

Figura 2.

Comunicación receptiva (pretest)

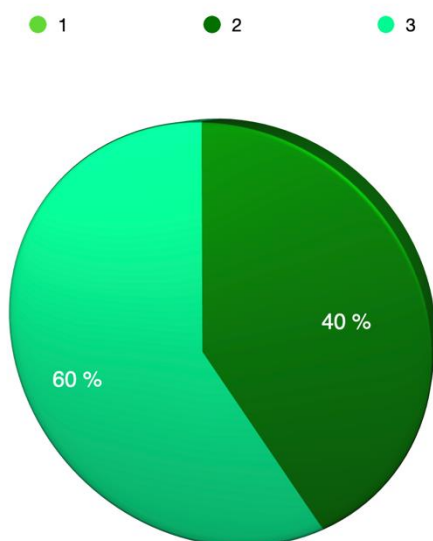


Figura 3.

Comunicación receptiva (postest)

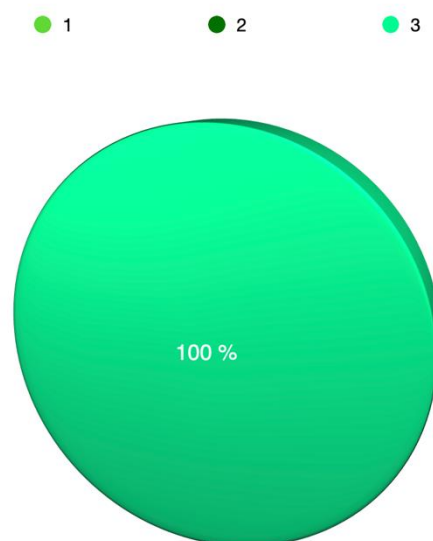


Figura 4.
Comunicación expresiva (pretest)

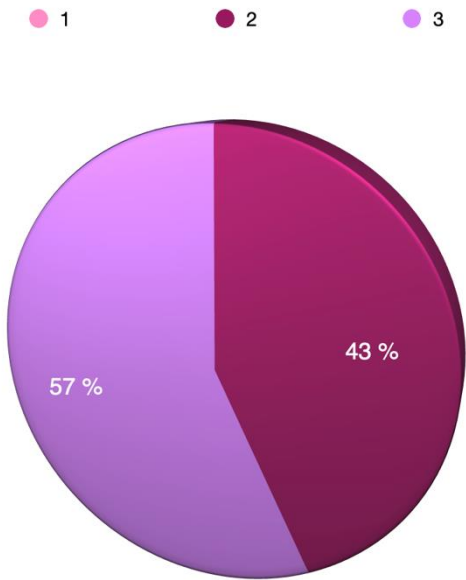


Figura 5.
Comunicación expresiva (posttest)

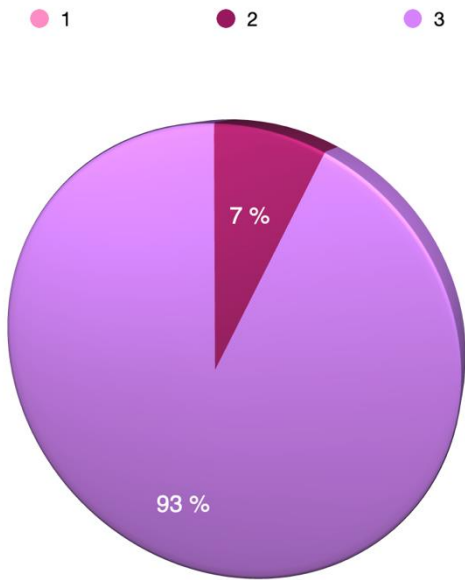


Figura 6.
Habilidades sociales (pretest)

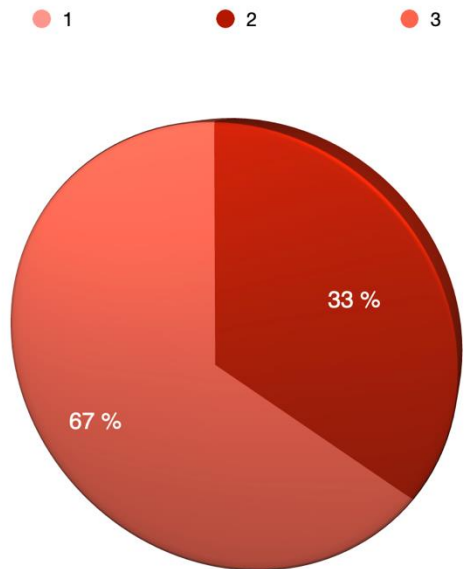
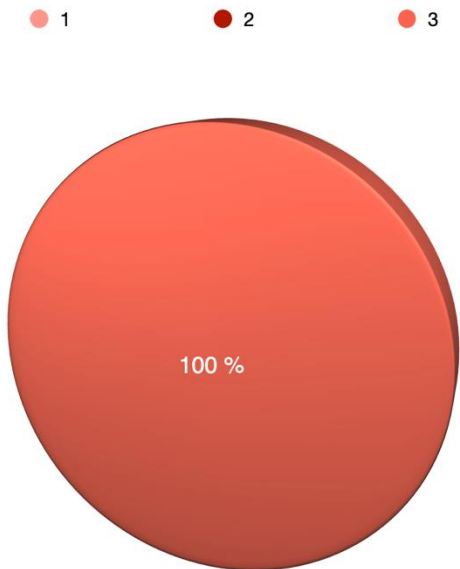


Figura 7.
Habilidades sociales (posttest)



4. DISCUSIÓN

Para llevar a cabo la discusión de los resultados obtenidos se procede a analizar los datos expuestos en el apartado anterior.

En primer lugar, como se puede apreciar en la Figura 1 existe una notoria diferencia entre los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest. En el cuestionario que se realizó antes de la intervención se observa como de la totalidad de los ítems (38) ninguno de ellos se encuentra en el nivel 1 (no presenta dicha habilidad); en el nivel 2 (en proceso de adquisición de dicha habilidad) apreciamos 15 ítems; y en el nivel 3 (presenta dicha habilidad) 23 ítems. Por el contrario, si dilucidamos los resultados obtenidos en el posttest veremos que solo se encuentra un único ítem en el nivel 2 (en proceso de adquisición de dicha habilidad) frente a los 37 ítems en el nivel 3 (presenta dicha habilidad).

Por otro lado, si se analizan todos los resultados de acuerdo con las tres áreas trabajadas en el pretest y en el posttest: comunicación receptiva (Figura 2 y 3), comunicación expresiva (Figura 4 y 5) y habilidades sociales (Figura 6 y 7); se puede señalar que en todas las áreas, después de la intervención con la Realidad Aumentada, se han conseguido los ítems estudiados, a excepción del área de comunicación expresiva donde un ítem no ha sido alcanzado en su totalidad y se encuentra en el nivel 2 (en proceso de adquisición de dicha habilidad). Este ítem en proceso corresponde a la habilidad “Toma turnos vocalizando con un interlocutor”.

En definitiva, las personas con TEA trabajan con numerosos especialistas, pero ninguna de estas terapias consigue el logro de avances significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la Realidad Aumentada ha conseguido avanzar en el logro de habilidades de manera transversal mientras se utilizaba el lavado de manos como hilo conductor de las actividades; de esta forma, se reafirma la definición de Aznar et al., 2018 que señala que la RA complementa al mundo real añadiéndole información adicional con la finalidad de enriquecer y ampliar los objetos físicos de nuestro alrededor. Por ello, se puede señalar que esta herramienta ha logrado la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ha sido utilizada como medio de individualización y adaptación de las necesidades particulares del alumno con TEA como identificó Ruiz Paredes (2020).

5. CONCLUSIONES

En este apartado se exponen una serie de comentarios y conclusiones sobre los resultados que se han obtenido tras la aplicación de la Realidad Aumentada como herramienta de intervención en el aula específica de Educación Especial de un colegio concertado de Alicante. De esta forma, se podrá determinar la efectividad del trabajo que se ha realizado durante dos meses con el caso de estudio.

Tras el análisis de los datos presentados con anterioridad, se puede deducir que, gracias a la utilización de la RA, se han conseguido en su mayoría los ítems establecidos con el caso de estudio en el ESDM adaptado. El alumno se ha acercado y entrado en contacto directo con esta novedosa herramienta y ha aprendido un ámbito de la higiene personal como es el lavado de manos, a la vez que, de manera transversal, ha ido adquiriendo distintos hábitos de la comunicación receptiva, expresiva y habilidades sociales.

El carácter de la metodología empleada ha fomentado la consecución del objetivo general propuesto en el trabajo. Tomando en consideración la primera pregunta de investigación: ¿Cómo repercute la Realidad Aumentada sobre la adquisición de conocimientos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?, se puede afirmar que, la RA deja que el propio estudiante se sienta motivado a trabajar y a aprender de una manera lúdica, y mediante un dispositivo que le permite acercarse al mundo exterior desde otra mirada más apropiada para las personas TEA.

Por último, de acuerdo con la segunda pregunta de investigación: ¿La herramienta de la Realidad Aumentada hará mejorar las conductas comunicativas verbales y no verbales y rutinas en el caso de estudio?, se puede confirmar que esta herramienta metodológica, que se ha puesto en práctica en una situación real en un caso de estudio y ha funcionado de acuerdo con sus necesidades educativas especiales, es de utilidad para el perfeccionamiento de la intervención en la educación. De esta forma, se favorece el desarrollo emocional de los estudiantes TEA motivándoles y mejorando los 3 aspectos en los que generalmente presentan más carencias: la comunicación expresiva y receptiva, así como a sus habilidades sociales. Como propuesta de mejora, se debería llevar a cabo este estudio con más alumnado TEA con el fin de ratificar lo expresado en este estudio.

REFERENCIAS

- Adalid, P., & Eslava, R. A. N. (2020). El método TEACCH como herramienta en la intervención educativa de adolescentes de 14 años, con trastorno de espectro autista. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (91), 3.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Aznar, I., Romero, J.M., & Rodríguez- García, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology*, 40(2), 271.
- Gilabert, A., García Albaladejo, E., Pérez Vázquez, E., Lorenzo, G., Carreres, A., & Lorenzo, A. (2020). Augmented Reality in intervention with people with Autism Spectrum Disorder: protocol activities. *Proceedings of the International conference on Education and New Delopments END20*, 216-220. <https://doi.org/10.36315/2020end047>
- Goyes Quinteros, M. F. (2020). *Actividades lúdicas para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con trastorno del espectro autista* (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2020.).
- Klin, A. (2010). Autismo y Síndrome de Asperger [Autism and Asperger's Syndrome]. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 14-30. <https://n9.cl/pglqr>
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1988). Generalized responsivity and pivotal behaviors.
- Lorenzo, G., & Scagliarini, C. (2018). Revisión bibliométrica sobre la realidad aumentada en Educación. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 45-60.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Prendes, C. (2015). *Realidad Aumentada y Educación: Análisis de experiencias prácticas*. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 46, 187-203.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2017). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo: estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social (Segunda Edición)*. Ávila, España: Autismo Ávila.
- Rogers, S. J., Herbison, J. M., Lewis, H. C., Pantone, J., & Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(2), 135-148.
- Ruiz Paredes, J. D. (2020, March). El uso de las nuevas tecnologías en las aulas para mejorar las necesidades educativas del alumnado autista. En *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*.
- Schreibman, L., & Pierce, K. (1993). Achieving greater generalization of treatment effects in children with autism: Pivotal response training and self management. *The Clinical Psychologist*, 46, 184-191.
- Stake, R. E. (2005). "Qualitative Case Studies". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.) (págs. 273-285). Londres: Sage.
- Tamarit, J. (2020). Intervention in Autism Spectrum Disorder, ASD. Milestones and challenges (Intervención en el Trastorno del Espectro del Autismo TEA. Hitos y retos). *Journal for the Study of Education and Development*, 1-13.
- Zúñiga, A. H., & García, N. M. (2020). Los trastornos del espectro autista. *PEDIATRÍA*, 325, e1.

SUMARIO

CAPÍTULO 1 ¿QUÉ PROPONEN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES PARA SOLUCIONAR EL CAMBIO CLIMÁTICO? UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES (EDUCACIÓN PRIMARIA).....	14
CAPÍTULO 2 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA INDAGACIÓN SISTEMÁTICA..	26
CAPÍTULO 3 LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD. REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN LOS NIVELES EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA.	39
CAPÍTULO 4 EFECTOS DE LOS EJERCICIOS FÍSICOS EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE BURNOUT	47
CAPÍTULO 5 A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NO INQUÉRITO INTERNACIONAL PIRLS (2011-2016).....	55
CAPÍTULO 6 LIMITACIONES MACRO Y MICROSISTÉMICAS QUE GIRAN EN TORNO A PRÁCTICAS INCLUSIVAS. UN CASO DE ESTUDIO.	68
CAPÍTULO 7 ACTUACIONES DE CENTROS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	81
CAPÍTULO 8 LA IMPORTANCIA DE LAS HERRAMIENTAS INFORMATIVAS PARA EL CAMBIO SOCIAL Y DESDE LA SOCIEDAD CIVIL EN CUESTIONES DE MIGRACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. REALIZAR CAMBIOS DESDE LOS CAMBIOS. REPENSANDO EL CASO DEL PROYECTO RESPECT WORDS	95
CAPÍTULO 9 ¿DIVIDIDOS EN DOS BANDOS? SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL POR GÉNERO EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES	102
CAPÍTULO 10 ACCIONES ARTÍSTICAS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD, LA MEDIACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	115
CAPÍTULO 11 LOS BENEFICIOS DE LA ARTETERAPIA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TEA.....	125
CAPÍTULO 12 DÉFICITS FONÉTICOS EN NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE O TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	139
CAPÍTULO 13 ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES VS ALUMNOS COMUNES. DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA MOTRIZ.....	150
CAPÍTULO 14 CARACTERIZACIÓN DEL AUTISMO Y SU PROBLEMÁTICA EN LA ESCOLARIZACIÓN ACTUAL	164
CAPÍTULO 15 INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ROLES DE GÉNERO: UN ESTUDIO DE SEXISMO AMBIVALENTE HACIA LAS MUJERES EN JÓVENES PERTENECIENTES A MINORÍAS ÉTNICAS	177
CAPÍTULO 16 FACTORS PROMOTING ROUTES TOWARDS ACADEMIC SUCCESS FOR TRANS PEOPLE. ANALYSIS FROM AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PERSPECTIVE.	195
CAPÍTULO 17 INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE PREMIOS NACIONALES VICENTE FERRER	209

CAPÍTULO 18 LA INTERVENCIÓN ASISTIDA CON ANIMALES Y LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TIEMPOS DE COVID-19.	220
CAPÍTULO 19 PERSONALIDAD EFICAZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y CONTEXTOS PSICOLÓGICOS, EDUCATIVOS Y DE LA SALUD	230
CAPÍTULO 20 RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR.	242
CAPÍTULO 21 EL APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS (APS) COMO VÍA PARA ALCANZAR EL DESARROLLO SOSTENIBLE SOCIAL: PROYECTO SUD	257
CAPÍTULO 22 INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD DE PUNO-PERU	270
CAPÍTULO 23 PERCEPCIÓN DE IGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN DEL ALUMNADO MUSULMÁN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	283
CAPÍTULO 24 HACIA UN CURRÍCULO DE CULTURA INCLUSIVA	293
EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA Y PORTUGAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	293
CAPÍTULO 25 APLICAR LA RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA MEDIR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN CENTROS EDUCATIVOS	306
CAPÍTULO 26 LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL AULA.....	319
UN ENCUENTRO EDUCATIVO	319
CAPÍTULO 27 NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES	329
CAPÍTULO 28 NIVEL DE SATISFACCIÓN DE PADRES Y APODERADOS DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA SOBRE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL TALLER DE EQUINOTERAPIA.	337
CAPÍTULO 29 ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA: CONCEPTUALIZACIÓN, REALIDAD Y RESPUESTA EDUCATIVA.....	349
CAPÍTULO 30 LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	362
CAPÍTULO 31 PRÁCTICAS DOCENTES TRANSCULTURALES	369
CAPÍTULO 32 NANOTECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	380
CAPÍTULO 33 LOS ODS Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN FILOSOFÍA DE 1º DE BACHILLERATO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL CINE.....	387
CAPÍTULO 34 LA GESTIÓN DE LAS COMISIONES DE HETEROIDENTIFICACIÓN PARA EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A PARTIR DE LAS POLÍTICAS DE CUOTAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ (UFC)	401
CAPÍTULO 35 AUSENCIAS Y GAZAPOS SOBRE LAS MUJERES MEDIEVALES EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS	415
CAPÍTULO 36 REVISIÓN NARRATIVA DE LA NORMATIVA REFERENTE A LA FP DUAL EN ESPAÑA	427

CAPÍTULO 37 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS PRINCIPALES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	441
CAPÍTULO 38 DESCRIBIENDO A PROFESORES Y COMPAÑEROS IDEALES DE LA ESCUELA. PERSPECTIVA DE ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	452
CAPÍTULO 40 ABORDAJE INTERDISCIPLINAR DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD.....	460
CAPÍTULO 41 LA ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD COMO FACTOR EXPLICATIVO DEL ÉXITO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO.....	472
CAPÍTULO 42 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APREDIZAJE	485
CAPÍTULO 43 ADAPTATION AND VALIDATION OF THE SOCIAL SKILLS SCALE FOR THE PREVENTION OF INTERCULTURAL CYBERBULLYING IN SPANISH UNIVERSITY STUDENTS.....	495
CAPÍTULO 44 CUR-ARTE Y SALUD-ARTE CON LAS ARTES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DEL MEFP Y EN EL AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA DE LA UGR.....	508
CAPÍTULO 45 ÁMBITOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	520
CAPÍTULO 46 EDUCACIÓN DEL TALENTO STEM (CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS) COMO IMPULSO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS).....	537
CAPÍTULO 47 AUTOOPERCEPTICIÓN Y HETEROOPERCEPCIÓN DE LA POBLACIÓN SEXUAL Y GENÉRICAMENTE DIVERSA	550
CAPÍTULO 48 EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO.....	562
CAPÍTULO 49 LA SALIDA DE CAMPO, INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA” (GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO).....	574
CAPÍTULO 50 LA ORIENTACION Y EL PROYECTO PROFESIONAL EN LA EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS	587
CAPÍTULO 51 POLÍTICAS DE AUSTERIDAD, DISCURSO DEL MIEDO Y REFUGIADOS AL SUR DE LA UNIÓN EUROPEA	599
CAPÍTULO 52 NO ME QUIERAS TANTO, QUIÉREME MEJOR:.....	606
EDUCACION IGUALITARIA Y SEXUAL FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO	606
CAPÍTULO 53 LA NUEVA IDENTIDAD CIVICA Y EMPRENDEDORA DE LA INFANCIA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA HUMANIDAD Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE.....	617
CAPÍTULO 54 UNDERSTANDING HIDDEN GENDER CURRICULUM IN EFL TEXTBOOKS AS CISHETEROSEXISM	629
CAPÍTULO 55 ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO SOBRE PROBLEMAS DE ASISTENCIA ESCOLAR: INDICADORES DE PRODUCTIVIDAD Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	643

CAPÍTULO 56 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE CORTOS COMO RECURSO DE INCLUSIÓN EDUCATIVO EN EL AULA	656
CAPÍTULO 57 LA PROFESIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO	664
CAPÍTULO 58 ALUMNADO INDÍGENA BRASILEÑO: RELATOS DE VIDA SOBRE UNA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA.....	676
CAPÍTULO 59 CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR AL DESARROLLO SOSTENIBLE. UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN EL ECUMENISMO.....	690
CAPÍTULO 60 EXPERIENCIAS SOBRE MÚSICA EN LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA ...	704
CAPÍTULO 61 NEURODIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN BAJO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL COVID-19: ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE.....	715
CAPÍTULO 62 PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: THE CASE OF AN ANDALUSIAN SCHOOL	725
CAPÍTULO 63 MÉTODOS Y RECURSOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ECUADOR	739
CAPÍTULO 64 LOS ODS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: OBJETIVO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA	752
CAPÍTULO 65 PROCESAMIENTO DEL RIESGO-BENEFICIO EN NIÑOS CON TDAH.....	765
CAPÍTULO 66 LA IDENTIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	774
CAPÍTULO 67 PERFILES DE RECURSOS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL DOMINIO DEL ENTORNO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	786
CAPÍTULO 68 EXPERIENCIAS DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	799
CAPÍTULO 69 INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON TRASTORNOS EN LA COMUNICACIÓN CON APOYO DE LA TECNOLOGÍA	810
CAPÍTULO 70 LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD. REVISIÓN SISTEMÁTICA.	822
CAPÍTULO 71 PROBLEMAS DE ASISTENCIA A LA ESCUELA: REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI	831
CAPÍTULO 72 TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS ODS	844
CAPÍTULO 73 DEPORTE Y UNIVERSIDAD: UN BINOMIO PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	856
CAPÍTULO 74 COOPERAÇÃO VIRTUAL E ODS NAS UNIVERSIDADES DO ESPAÇO IBERO-AMERICANO. FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO CIBERJORNALISMO	866

CAPÍTULO 75 DISEÑO DE RECURSOS DIGITALES A TRAVÉS DE VIDEOS 360° PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ORGANIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE OBRAS	878
CAPÍTULO 76 LENGUAJE LITERARIO Y DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS SORDOS .	889
CAPÍTULO 77 HABILIDADES BLANDAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES .	901
EN TORNO A LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	901
CAPÍTULO 78 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NAS ESCOLAS QUE ALBERGAM TURMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PROVÍNCIA DE CABINDA 2019. ANGOLA.	914
CAPÍTULO 79 INCLUSIÓN EDUCATIVA	927
CAPÍTULO 80 INTERVENCIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL DISCURSO NARRATIVO EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)..	936
CAPÍTULO 82 DIVERSIDAD SEXUAL Y ESCUELA	948
CAPÍTULO 83 CLASSROOM DIALOGICITY TO PROMOTE INCLUSION IN DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS	960
CAPÍTULO 84 CONECTANDO EDUCACIÓN ESTADÍSTICA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN MARCO PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	973
CAPÍTULO 85 LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	986
CAPÍTULO 86 APRENDIZAJE-SERVICIO POR LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-19	999
CAPÍTULO 87 LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES GENERALIZADAS Y EL TEA: REVISIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE IMPLÍCITO EN UN CONTEXTO INCLUSIVO	1010
CAPÍTULO 88 GOBERNAR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CON RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA	1023
CAPÍTULO 89 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO EN LA ETAPA PRIMARIA EN EUROPA	1035
CAPÍTULO 90 INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE HERRAMIENTAS TIC	1044
CAPÍTULO 91 DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DESDE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EXTRACURRICULAR	1056
CAPÍTULO 92 ANÁLISIS DE LA CONSTITUCIÓN CHILENA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE	1070
CAPÍTULO 93 PROPUESTA DE ACTIVIDADES ENTORNO A LOS ODS: ACERCANDO LAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS A LOS MAESTROS EN ACTIVO	1083
CAPÍTULO 94 APRENDAMOS A MIRAR. ESTUDIO DE CASO DESDE UN AULA HOSPITALARIA.	1095

CAPÍTULO 95 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE UN FUTURO AMENAZADO. TERAPIAS EMERGENTES O EL RIESGO DE NEGLIGENCIA.....	1107
CAPÍTULO 96 ANÁLISIS DE LOS APOYOS DENTRO DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES	1119
CAPÍTULO 97 ROMPIENDO BARRERAS: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA PARA LA ELIMINACIÓN DEL ESTIGMA EN SALUD MENTAL	1133
CAPÍTULO 98 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESEPECTRO AUTISTA.....	1146
CAPÍTULO 99 INTERDISCIPLINARIEDAD Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: NUEVO ENFOQUE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	1159
CAPÍTULO 100 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA (PEI): DIFERENCIAS ASOCIADAS AL SEXO Y A LA EDAD.....	1169
CAPÍTULO 101 ANÁLISIS DEL NIVEL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON ALBINISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y DEPORTIVO A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.....	1182
CAPÍTULO 102 LA EDUCACIÓN COMO FACTOR RELEVANTE EN EL DESENMASCARAMIENTO DEL HOMO CONSUMANS Y LA PROMOCIÓN DE UN CONSUMO RESPONSABLE.....	1192
CAPÍTULO 103 CAMBIAR EL CUENTO: INCLUSIÓN EDUCATIVA E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEA	1204
CAPÍTULO 104 EL ABANDONO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO.	1213
CAPÍTULO 105 ALUMNADO CON TDAH: DE LA SINTOMATOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	1226
CAPÍTULO 107 HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO A LA LUZ DE LA FILOSOFIA DE LA INCLUSIÓN	1238
CAPÍTULO 108 HERRAMIENTAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE PARA LOS ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN	1250
CAPÍTULO 109 PASAPORTE EMOCIONAL: EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	1257
CAPÍTULO 110 LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN SUPERIOR. EL PAPEL DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN	1270
CAPÍTULO 111 CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	1283
CAPÍTULO 112 REDES SOCIALES Y AUTISMO: LA INFLUENCIA DE LAS RRSS EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	1296
CAPÍTULO 113 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: VALIDACIÓN DEL PROGRAMA “TOCA FUSTA, EL BENESTAR A TRAVÉS DE LA MADERA”	1304
CAPÍTULO 114 LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS PARA MAYORES: UNA TAREA PENDIENTE DE LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS	1313

CAPÍTULO 115 A PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL NUM ALUNO COM SÍNDROME DE ANGELMAN, ATRAVÉS DO TREINO DE PARES.....	1327
CAPÍTULO 116 COMUNICACIÓN Y ACTIVISMO EN EL AULA. APLICACIÓN DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA FOMENTAR LA SOSTENIBILIDAD Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA.....	1335
CAPÍTULO 117 COEDUCACIÓN Y ROLES DE GÉNERO: EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CEIP PRINCIPE FELIPE.....	1350
CAPÍTULO 118 EDUCANDO A TRAVÉS DE LA VISIÓN Y LA MIRADA.....	1362
CAPÍTULO 119 FORMACIÓN DOCENTE EN SOSTENIBILIDAD, INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR VERTEBRADO EN EL HUERTO Y EL PAISAJE.....	1373
CAPÍTULO 120 DISEÑO DE PACKAGING SUSTENTABLE, APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DEL ORIGAMI.....	1385
CAPÍTULO 121 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR Y RESPONDER AL ACOSO HOMOFÓBICO EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	1398
CAPÍTULO 122 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE.....	1411
CAPÍTULO 123 EDUCACIÓN MUTICULTURAL E INCLUSIVA EN LAS AULAS.....	1420
CAPÍTULO 124 LAS DEPORTISTAS DURANTE EL ÚLTIMO AÑO OLÍMPICO EN TWITTER: @ELPAIS_DEPORTES	1433
CAPÍTULO 125 CRISIS SOCIO-AMBIENTAL Y COMUNIDADES SOSTENIBLES. ANALISIS DE LOS CONOCIMIENTOS TEORICOS Y PRACTICOS SOBRE EL ENFOQUE ECO-CRITICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL.....	1445
CAPÍTULO 126 LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD	1457
CAPÍTULO 127 ESTUDIO DE CASO: PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN TRES ADOLESCENTES DE ETNIA GITANA.....	1467
CAPÍTULO 128 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON AUTISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	1476
CAPÍTULO 129 SOCIAL SCIENCES STUDENTS AND THEIR COMMITMENT TO THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS.....	1488
CAPÍTULO 130 RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA DE LOS DOCENTES: ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	1500
CAPÍTULO 131 PERCEÇÃO DO CORPO NA PESSOA IDOSA INSTITUCIONALIZADA....	1512
CAPÍTULO 132 LA VIOLENCIA EN LAS PAREJAS: ANÁLISIS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	1525

CAPÍTULO 133 LA INNOVACIÓN DIGITAL SOSTENIBLE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN GLOBAL.....	1540
CAPÍTULO 134 LA REALIDAD AUMENTADA COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: ESTUDIO DE CASO.....	1553