COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Construyendo identidades desde la educación

Coord.
Katia Álvarez Díaz
Almudena Cotán Fernández

Dykinson, S.L.

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

Coord.
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.

2022

CONSTRUYENDO IDENTIDADES DESDE LA EDUCACIÓN

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

N.º 63 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-370-6

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

PRÓLOGO. APRENDER HOY PARA EDUCAR EN EL MAÑANA 18
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ

SECCIÓN I
INCLUSIÓN

CAPÍTULO 1. ¿SON INCLUSIVOS LOS CENTROS ESPECIALESDE EMPLEO?: OTRA VISIÓN DEL EMPLEO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD 22
ANA M.ª HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 2. CAMINANDO HACIA LA EQUIDAD DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO 39
REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ
SONIA AGUILAR GAVIRA

CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN EN CHILE, IS THIS THE QUESTION? 53
JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ

CAPÍTULO 4. REVISIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA AL ALUMNADO CON NEAE 73
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NOELIA NAVARRO GÓMEZ
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LA POLÍTICA DE TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICA EN COLOMBIA 88
WILKEN CÓRDOBA MURILLO
HAROLD GERMÁN RODRÍGUEZ CELIS
PAOLA MARROQUÍN CIENDÚA

CAPÍTULO 6. REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: NUEVAS DESIGUALDADES. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 108
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
NOELIA NAVARRO GÓMEZ
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 7. IDENTIDADES DIGITALES. BARÓMETRO DE INCLUSIÓN DIGITAL PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL 118
LUCÍA AMORÓS POVEDA

CAPÍTULO 8. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA TOLERANCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL 143
MARÍA MONTSERRAT LEÓN GUERRERO
JESÚS MARÍA APARICIO GERVÁS

CAPÍTULO 9. (IM)POSIBILIDADES PARA LA CONTINUIDAD DE ESTUDIOS Y LA INCLUSIÓN LABORAL DE ADOLESCENTES QUE HAN COMETIDO DELITOS E INGRESAN A ESCUELAS DE FORMACIÓN INTEGRAL EN CUBA 158
OSCAR ULLOA-GUERRA
ILEANA ALEA-CASTILLO
RICEL MARTÍNEZ-SIERRA
MARÍA ELENA PÉREZ-OCHOA

CAPÍTULO 10. EL TIPO DE APEGO EN LA INFANCIA. POSIBLES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN SU DESARROLLO. POTENCIEMOS LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 173
MIGUELA DOMINGO CENTENO
BELINDA DOMINGO GÓMEZ

CAPÍTULO 11. "ME DESPIDO DE TI Y ME VOY". IMPORTANCIA DEL COMPONENTE EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE TRÁNSITO EN PROFESIONALES MIGRANTES 196
EVA GARCÍA REDONDO
DAVID REVESADO CARBALLARES

CAPÍTULO 12. ¿SE PUEDEN REDUCIR LOS PREJUICIOS HACIA LA POBLACIÓN INMIGRANTE A TRAVÉS DEL CONTACTO CON EL COLECTIVO? UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR 213
ÁLVARO FERNÁNDEZ MORENO
SONIA GARCÍA MERINO
BELÉN OBISPO DÍAZ
INÉS GARCÍA RODRIGO

CAPÍTULO 13. ENTENDENDO OS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS COMO UM PROJETO COMUNITÁRIO..... 228
OSCAR ULLOA-GUERRA
ANDRESA SARTOR-HARADA
JULIANA AZEVEDO-GOMES
RICEL MARTÍNEZ-SIERRA

CAPÍTULO 14. HUERTITA INCLUSIVA: MODELOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRADORA..... 245
ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
ROCÍO GALACHE IGLESIAS
VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 15. MENTORÍA INCLUSIVA 262
ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
ROCÍO GALACHE IGLESIAS
VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ

SECCIÓN II
GÉNERO

CAPÍTULO 16. LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 280
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 17. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CONTEXTUALIZACIÓN, REALIDAD Y PROYECCIÓN DE FUTURO..... 300
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 18. IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL. UN ESTUDIO EN COLEGIOS DE SANTIAGO DE CUBA..... 316
OSCAR ULLOA-GUERRA
ILEANA ALEA-CASTILLO
ANDRESA SARTOR-HARADA
JULIANA AZEVEDO-GOMES

CAPÍTULO 19. ESTUDIO CRÍTICO-COMPARATIVO DE ANUNCIOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS SECCIONES BILINGÜES DE LOS PAÍSES DEL ESTE EN CLASES DE ELE, LENGUA Y LITERATURA Y CIENCIAS SOCIALES. 332
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO

CAPÍTULO 20. CREACIÓN DE GRÁFICAS TIPOGRÁFICAS BASADAS EN FRASES FEMINISTAS PARA TRABAJAR EN UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS 357
SILVIA POLO MARTÍN
OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN

CAPÍTULO 21. TEMÁTICAS LGBTIQ+ EN EL AULA: ESTUDIO CUANTITATIVO DE LAS PERCEPCIONES DOCENTES 380
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 22. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN TEMÁTICAS LGBTIQ+ Y DE GÉNERO: ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO 398
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

SECCIÓN III
META NARRATIVAS

CAPÍTULO 23. ENSEÑAR TRAS LA PANTALLA: NARRATIVAS DE JOVENES DOCENTES Y MAESTRAS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19 419
GUSTAVO ADOLFO ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 24. VOCES DEL PROFESORADO: MIRADAS AUTOBIOGRÁFICAS AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESTATAL EN EDUCACIÓN 437
PERCY MEJIA-ELVIR
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 25. PRESENCIAS EXCLUIDAS EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS DE TRABAJO SOCIAL 452
PAOLA MEJÍA OSPINA
KRISTEL PEÑAFIEL

CAPÍTULO 26. META-ETNOGRAFÍA PARA DAR LUZ A IDENTIDADES DE LIDERAZGO QUE LOGRAN PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS 474
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ
JAVIER MULA FALCÓN
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 27. MIGRACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO CON EDUCADORES SOCIALES EN FORMACIÓN 490
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 28. DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO: TEMA DE ESTUDIO INELUDIBLE E IMPOSTERGABLE..... 514
MA. DOLORES GARCÍA PEREA
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
ALMA ROSA LARA CONTRERAS

CAPÍTULO 29. ESTATUTO FILOSÓFICO DE LAS PEDAGOGÍAS "COMPRENSIÓN EDIFICADORA" Y "REFLEXIVA" 538
MA. DOLORES GARCÍA PEREA
ANA MA. MATA PÉREZ
ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA

CAPÍTULO 30. LAS ACTITUDES Y LAS POSIBILIDADES DEL ALUMNADO POLACO DE COMUNICARSE EN INGLÉS EN UN AMBIENTE TELEMÁTICO E INTERCULTURAL EN SECUNDARIA 559
MARTA NAPIÓRKOWSKA

SECCIÓN IV
METODOLOGÍAS

CAPÍTULO 31. APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA CAMPAÑA DE #YOMIGREPOR DE MOVIMIENTO POR LA PAZ EN EL GRADO EN ARTES DIGITALES 577
RAFAEL CONDE MELGUIZO
ESTHER ALDÉS TEJERA
LAURA ELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA

CAPÍTULO 32. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 604
MARIO LEÓN SÁNCHEZ

CAPÍTULO 33. LA CREACIÓN Y USO DE MATERIALES ALTERNATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL..... 618
EDWIN ALEJANDRO HENAO MEJÍA

CAPÍTULO 34. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA ESPAÑOL-FRANCÉS 635
KHATIMA EL KRIRH

CAPÍTULO 35. PALABRA GRACIAS. INCLUSIÓN Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 649
JUAN ROMÁN BENTICUAGA

CAPÍTULO 36. PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL ÁMBITO DEPORTIVO: PROGRAMA SPORTTEI..... 667
ALBA MAZA ARGÓN
ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR

CAPÍTULO 37. MUNICIPIOS TEI: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR DESDE EL MARCO COMUNITARIO 692
ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR
ALBA MAZA ARGÓN

CAPÍTULO 38. PREVENCIÓN EFICAZ DE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR: PROGRAMA TEI, TUTORÍA ENTRE IGUALES..... 715
ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR
ALBA MAZA ARGÓN

CAPÍTULO 39. DESIGN OF A TOOL FOR THE IDENTIFICATION AND TREATMENT OF BULLYING IN CHILDREN FROM VULNERABLE COMMUNITIES IN THE CITY OF CALI, COLOMBIA 737
MARTA LILIANA LÓPEZ PRECIADO
LEONARDO SAAVEDRA MUNAR

CAPÍTULO 40. CONSUMO DE VIDEOJUEGOS Y USO DE REDES SOCIALES POR JÓVENES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA..... 755
REMEDIOS MARTÍNEZ VERDÚ

CAPÍTULO 41. INTEGRACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE LA COMUNIDAD MUSULMANA EN ESPAÑA: PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA 783
MARÍA NAVARRO-GRANADOS

CAPÍTULO 42. MADRID STREET ART PROJECT: VISIBILIDAD DE UNA PROPUESTA URBANA..... 800
PAULA DÍAZ ALTOZANO

CAPÍTULO 43. RELACIONES SIN FRONTERAS: DESCUBRIENDO LA RIQUEZA DE LA MIGRACIÓN 817
MARÍA JIMÉNEZ CASTRO

SECCIÓN V
FORMACIÓN

CAPÍTULO 44. RETOS, OPORTUNIDADES Y DESIGUALDADES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO Y COLOMBIA 830
JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS
MIRNA MARTÍNEZ SOLÍS
MARTHA RODRÍGUEZ GUILLÉN

CAPÍTULO 45. FORMACIÓN INICAL Y PERMANTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. EL CASO DE ALEMANIA, FRANCIA E ITALIA..... 855
MARIO LEÓN SÁNCHEZ

CAPÍTULO 46. LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA FRENTE AL COVID19: REDUCIENDO LAS BRECHAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN..... 870
TANGYA TANDAZO-ARIAS
PRISCILLA MASSA-SÁNCHEZ
GABRIELA JARAMILLO-LOAIZA

CAPÍTULO 47. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD PARA TIEMPOS *POSNORMALES*: UNA ASIGNATURA PENDIENTE..... 893
EVA PÉREZ-LÓPEZ

CAPÍTULO 48. EL CONOCIMIENTO ÉTICO PROFESIONAL DOCENTE Y SU PRESENCIA EN LA INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO Y FORMATIVO..... 917
ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS

CAPÍTULO 49. ECOHIDROLOGÍA Y AMAZONAS: UNA OPORTUNIDAD DE ENSEÑANZA..... 934
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 50. ENSEÑANZA DE LA ECOTOXICOLOGÍA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL..... 949
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 51. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN DESDE EL MODELO URSULA APLICADO EN LA FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY 964
MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
AINHOA RODRÍGUEZ OROMENDÍA
ANTONIO MARTÍNEZ RAYA

CAPÍTULO 52. ALGUNOS APUNTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE UN TÍTULO DE EDUCACIÓN ECUATORIANO DESDE UN PROYECTO ERASMUS PLUS..... 989
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 53. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR MEDIANTE EL ANÁLISIS DE ÍNDICES DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA 1002
MARTÍNEZ-TORRES, JAVIER
GONZÁLVEZ-MACIÁ, CAROLINA

La identidad puede ser concebida como la capacidad que tiene el ser humano de poder definirse y verse representado como parte de uno o varios grupos. La construcción de una identidad diversa y plural, parte de un proceso dinámico que se produce en interacción con el mundo. Tiene una fuerte dependencia con el contexto cultural. Ya lo decía Ortega y Gasset (1983) con su célebre frase, "yo soy yo y mis circunstancias, y si no la salvo a ella, no me salvo yo" (p.322). Desde el concepto que estos autores otorgan a la identidad, no se centra en la construcción de un yo a nivel individual, sino de un yo como una unidad constituida en la que se integran otros elementos propios de las circunstancias. Se asume, por tanto, que la identidad tiene un carácter dinámico, en la que hace referencia al otro desde una percepción colectiva, social y con presencia. En este sentido, la identidad supone un horizonte común, en la que existen conflictos, rupturas, alteraciones y reordenamientos, pero en el que también existen objetivos, valores, normas y sentimientos compartidos. Por lo que, la construcción de la identidad es una construcción eminentemente social que no se puede dar sin el otro. Se constituye a partir de un sentimiento compartido, interactivo y dinámico. Supone concebirse e identificarse con un grupo, con una conciencia compartida y con un "nosotros".

En este sentido, cabe citar a otro de los grandes autores, Freire (1999), en el que, a través de su obra, *Cartas a quien pretende enseñar*, asume que la identidad es un proceso social en el desarrollo de las especies, en el que hombres y mujeres van definiendo sus individualidades. Y es, precisamente, en ese recorrido de construcción de identidad donde se cruzan lo natural y lo artificial: lo natural como algo inherente a la

persona y, lo artificial, como un conocimiento adquirido en el proceso de socialización. Por lo tanto, se puede afirmar que no se nace sabiendo ser seres sociales, sino que aprendemos a serlo o, tal y como indica François Jacob (1991) estamos programados, pero para aprender.

En este espacio social de construcción de identidad, la educación ejerce un papel esencial. Las instituciones educativas son espacios donde los contextos sociales, políticos, educativos y económicos se entremezclan, formando un verdadero entramado de experiencias culturales. Los símbolos, normas, valores, producciones y lenguajes, que se desarrollan bajo la cultura escolar de las instituciones educativas, forman una auténtica identidad específica de la vida escolar, formando, un verdadero enjambre de culturas generacionales. La adquisición por parte del alumnado de un sentimiento real de pertenencia y de una participación, lleva a exigir que, las instituciones educativas, adquieran ciertas habilidades y competencias dentro de su marco de actuación para reconocer la diversidad de sus estudiantes, desarrollando procesos de concienciación, tolerancia y comprensión hacia el otro y, a su vez, reconociendo las identidades diversas desde el concepto justicia social. Por ello, es esencial que se generen espacios, donde el alumnado pueda participar y su voz sea escuchada, pero, también, donde puedan desarrollarse identidades compartidas y respetadas que sirvan para empoderar al propio alumnado. Así, desarrollar procesos educativos basados en un enfoque inclusivo permitiría a las instituciones educativas, no sólo atender a las voces del alumnado y de las personas involucradas en los procesos educativos sino que, también, ayudarían, por un lado, a las instituciones educativas a resolver los conflictos que se generen bajos sus muros y, por tanto, a mejorar la escuela, y, por otro lado, serviría para generar procesos de empoderamiento y a dar protagonismo al alumnado, prestando especial atención a los colectivos vulnerables. Así, supondría asumir que, los alumnos y alumnas, no sólo son sujetos receptores de contenidos, sino que, también, son sujetos activos que conocen y participan sobre aquello que afecta y acontece en su vida.

En este sentido, la obra que aquí se presenta, propone a las instituciones educativas crear espacios y prácticas educativas inclusivas que permita, no sólo el desarrollo y construcción de identidades colectivas, sino que,

también, supongan cambios importantes en la forma de desarrollar los procesos de aprendizaje. En este sentido, este libro, permite al lector, conocer, desde una visión teórica, metodológica y empírica, diferentes experiencias, estrategias y ejemplos que se erigen como un camino que permite alcanzar el objetivo con el que se construyó este documento: desarrollar procesos de identidad colectiva desde la educación atendiendo a las singularidades, necesidades y características del alumnado.

A través de sus cinco secciones, se ofrece un repositorio de ejemplos prácticos y teóricos que le permitirá obtener una visión amplia sobre cómo desarrollar, replicar e implementar, prácticas educativas inclusivas y de calidad en diferentes etapas educativas y en diferentes contextos. De manera concreta, las secciones abordarán, en primer lugar y, como no podría ser de otra forma, la inclusión en los procesos educativos formales y no formales, prestando especial atención a la respuesta educativa que se ofrece al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la atención a la interculturalidad en las aulas académicas, así como el papel que ejercen las nuevas tecnologías en un escenario educativo totalmente renovado tras la pandemia.

En una segunda sección, se abordará cómo las instituciones educativas son un elemento central para la inclusión o exclusión de identidades de género, y cómo éstas pueden desarrollar actuaciones que permita al alumnado cuestionar los estereotipos de género existentes, así como las conductas excluyentes. Esto permitirá que, a su vez, el alumnado se convierta en defensores y agentes de transformación contra procesos intimidatorios, limitantes y violentos. De esta forma, el resultado esperado es que, los alumnos y alumnas, busquen identidades e intereses comunes suprimiendo enfrentamientos y conflictos basados en el miedo y la opresión.

Sin embargo, la creación de identidades colectivas y la identidad del yo, está íntimamente ligado a la narración. La narrativa, algo tan inherente al ser humano como el caminar erguido, es el medio a través del cual se crea el sentido de la identidad. Sin la capacidad narrativa del ser humano, no se podrían construir historias sobre nosotros mismos ni, tampoco, sería posible la reflexión ni el cuestionamiento del "sentido del yo". Así, la construcción de la identidad supone una elaboración narrativa que, en la medida de lo posible, es construida por el propio sujeto

en una relación dialéctica con el otro convirtiéndose, lo que en palabras de Bruner (2003), serían las narrativas de la autoconstrucción (self-making-narratives). Esto permitiría la construcción de la identidad estableciendo una relación equilibrada entre la autonomía personal y el compromiso con los demás. Por ello, en este libro, en un tercer lugar, se abordan las narrativas de los principales actores presentes en la educación: docentes y alumnos. A través de sus narrativas, se ofrecen relatos de inclusión y exclusión que son analizados desde un contexto intercultural que ofrece al lector un amplio abanico de conocimientos y, por supuesto, de escucha a las voces en ocasiones, silenciadas, de los protagonistas.

Para finalizar, en las dos últimas secciones, se enfatiza, aún más, el poder que ejerce la educación en la construcción de las identidades colectivas y personales que se desarrollan bajos sus muros. Por ello, concibiendo la educación desde un enfoque inclusivo, se alienta a los profesionales educativos al uso de metodologías activas y participativas que ponen el foco de aprendizaje en el alumnado y que, a su vez, permitan que se involucren con las necesidades reales de su entorno, con la principal finalidad de mejorarlo. Por ello, en un cuarto lugar, se evidencia diversos ejemplos prácticos sobre estrategias metodológicas que atiendan a las necesidades, como es el caso del Aprendizaje-Servicio, que permite al alumnado desarrollar habilidades de resolución de problemas, colaboración y comunicación con el otro, construyendo relaciones positivas con los miembros de su comunidad. En este sentido, también se ofrece orientaciones y propuestas socioeducativas para atender a la interculturalidad o prevenir el acoso escolar. Sin embargo, todo lo que hemos hablado en líneas anteriores no tendría sentido sin la figura del docente. La literatura lo evidencia como uno de los mayores obstáculos con los que se encuentra el alumnado: falta de ajustes curriculares, formación escasa para atender a la diversidad o metodologías meramente transmisoras de contenidos. Sin embargo, también se evidencia que existen docentes que están comprometidos con la formación y el aprendizaje del alumnado. Por ello, este monográfico se cierra con una sección que atiende a la formación del docente como principal vía y estrategia para el diseño de prácticas educativas inclusivas que generen y desarrollen espacios en los que, las necesidades formativas de los

docentes y educativas del alumnado son atendidas y, lo que es más importante, donde ambos agentes pueden desarrollar un sentimiento de pertenencia grupal y social.

Para finalizar, se espera que la lectura de este manual invite al lector a reflexionar, repensar y transformar sus prácticas educativas. Lo que, de manera irremediable, cambiará la realidad educativa existente. Y es que, ya lo dijo Freire en 1965 en su obra *La educación como práctica de libertad*, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla

APRENDER HOY PARA EDUCAR EN EL MAÑANA

Las personas comprometidas en continuar creciendo gracias a la reflexión, el razonamiento crítico y la indagación de certezas tiene entre sus manos un magnífico aliado en esta obra, tan evocadora como vivaz de la conciencia pedagógica, para la construcción y el reconocimiento entre identidad y educación.

Sin duda, una de las preguntas principales a las que debe responder los docentes de hoy es cómo educar en el quién soy -somos- a partir de dónde venimos. En este sentido, la complejidad de la sociedad en cambio y profundamente independiente nos replantea nuevas precedencias entre las que hay que destacar, el aprender a entender las múltiples realidades a la urgencia de sentir-nos ciudadanos de una sociedad global y transfronteriza. Esto supone una invitación incuestionable a la lectura del presente libro.

Su construcción está motivada, precisamente, por reflexiones suscitadas a partir de las interacciones en diferentes escenarios y en máximas conjuntas de los ensayistas con diferentes instituciones educativas y un público, objeto de análisis, en distintos roles, para el tratado de la identidad colectiva.

En esa identidad convocante, el libro supone una confluencia de cuestionamientos, análisis, interpretaciones y propuestas. Se procura que sea un paso hacia la participación, visibilidad y protagonismo de diferentes contextos donde no es posible hablar de educación sin tener en cuenta el principio de inclusión, diversidad y justicia social. Estas máximas son las que han servido para el diseño y configuración de la presente obra. Desde este posicionamiento, el libro defiende cinco ideas clave:

La inclusión definida como el modelo educativo en el que fundar las proposiciones que permiten progresar en una sociedad de todos y para todos. Pues no se trata de suplir exclusivamente las necesidades, sino más bien de suscitar una transformación del paradigma educativo. Un cambio que permita reflexionar sobre los contextos de interacción, de

deconstruirlos, para que se avance hacia el compromiso de una cultura profesional colaborativa, concibiendo la diversidad como el punto de partida para sentirse incluido, valorado y, sobre todo, reconocido.

La identidad de género como manifestación de la personalidad y valor cultural frente a los procesos de discriminación y exclusión social. Durante años, tratar la diferencia sexo genérica en las instituciones educativas ha supuesto estigmatizar y segregar a ciertos tipos de estudiantes. Entre otras razones, porque las únicas diferencias que han tomado protagonismo han tenido que ver con aquella población más vulnerable desde el sentido propio del déficit. Frente a ello, las distintas publicaciones de esta sección pretenden tomar al alumnado en el centro de todo discurso educativo, cuya necesidad es la de apostar por las múltiples identidades como una característica positiva en la escuela y de avance social.

La narración y la identidad como ejes principales para la construcción de aprendizajes significativos. A través de los procesos de narración entre docentes y alumnado, esta sección se proyecta desde la investigación y la innovación sobre la visión y experiencias de ambos protagonistas. Esto supone una clara reivindicación hacia nuevos modelos pedagógicos que permitan el reconocimiento personal, desde una óptica intercultural, y generar puentes y sinergias con el resto de las realidades en la que todos y todas puedan participar.

La transferencia de conocimiento como oportunidad para el cambio y la mejora educativa. Esta sección se fundamenta, precisamente, en la investigación-acción sobre estrategias metodológicas vinculadas a experiencias reales y cotidianas, que permitan la construcción de una identidad singular y, a su vez, colectiva.

La triada interactiva microsistémica, estudiantado-instituciones-docentes, se retroalimenta para que los aprendizajes no solo versen sobre el currículum, sino para que permitan vincular los resultados de experiencias docentes y la participación estudiantil, objetos de un proceso de formación y generador de conocimiento continuo y significativo.

Es por eso por lo que, abrir a la luz del conocimiento la necesidad revalorizar el concepto de identidad, permite prevenir y protocolizar acciones, actitudes educativas e institucionales. Estos textos se preparan para

darse una oportunidad al desarrollo de la responsabilidad social y la empatía, mientras que estimulan la expresión de sí mismo y del otro. Desde la asertividad más absoluto, para un aprendizaje flexible, tolerante e inclusivo, con razón emocional para la construcción de una identidad reconocida, individual y como grupo, con la autenticidad del presente y la espera de la felicidad y del bienestar. Con la necesidad de aprender hoy para educar en el mañana.

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
Universidad de Cádiz

SECCIÓN I

INCLUSIÓN

¿SON INCLUSIVOS LOS CENTROS ESPECIALESDE EMPLEO?: OTRA VISIÓN DEL EMPLEO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

ANA M.ª HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el estudio del empleo protegido, definiendo empleo protegido como aquel que se caracteriza por ser generado para personas con discapacidad en empresas ordinarias que cuentan con determinadas características orientadas a facilitar la incorporación de trabajadores con discapacidad al mercado laboral.

En muchos países europeos se ha recurrido al Empleo Protegido como un mecanismo para lograr la integración de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo. En todos los países las subvenciones del Estado suponen una partida muy importante en la cuenta de resultados de las empresas promotoras del Empleo Protegido. Estas subvenciones que en muchas ocasiones determinan de las posibilidades de mantenimiento de los puestos de trabajo. En relación con la titularidad de los centros promotores del Empleo Protegido se ha constatado que la titularidad pública garantiza la dispersión geográfica de la oferta laboral en Empleo Protegido. Mientras que en países en los que la titularidad es 100x100 privada pueden existir regiones en las que se carezca de oferta de Empleo Protegido.

En realidad, existe una supuesta característica del Empleo Protegido y una de las principales funciones de los centros que ofrecen Empleo Protegido es facilitar la transición de las personas con discapacidad al

empleo ordinario. Ese tipo de transición es la asignatura pendiente de la gran parte de los modelos de Empleo Protegido. Y esto se debe a:

- La necesidad de dar recursos, por parte de los Centros de Empleo Protegido, para contribuir a facilitar la integración de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo ordinario.
- La complicación que que resulta ser para la transición para la supervivencia de los Centros de Empleo Protegido, ya que los trabajadores con discapacidad más adecuados para la transición suelen ser los más cualificados.

En España el empleo protegido recae fundamentalmente en los CEE (Centro Especial de Empleo), llegando a cumplir 2 condiciones:

- Deben haber sido registradas como Centro Especial de Empleo en el registro correspondiente.
- Han de contar con un porcentaje de trabajadores con discapacidad que no sea inferior al 70% de su plantilla.

Las iniciativas que van dirigidas a fomentar el empleo de las personas con discapacidad se aglutinan según se destinen a contribuir a la incorporación al empleo ordinario o al protegido. Hay otras fórmulas, como los centros ocupacionales, que no son propiamente una modalidad de empleo, sino que se tratará de meros centros asistenciales.

Cuando hablemos de empleo ordinario deberemos de tener presente las siguientes medidas:

a. Cuota de reserva de puestos de trabajo: en empresas con 50 o más personas en plantilla han de reservar el 2% de los puestos de trabajo para las personas con discapacidad (Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social), pudiendo sustituir su cumplimento por acciones alternativas (Real Decreto 364/2005).Los incentivos a la contratación se centran en ayudas para contratos, bonificaciones y exenciones de cuotas, deducciones fiscales y subvenciones a la adaptación de los diferentes puestos de trabajo.

b. Fomento del autoempleo, que financian proyectos de emprendimiento, proyectos de autoempleo de personas trabajadoras por cuenta propia y otorgan subvenciones para la creación de cooperativas de trabajo asociado o sociedades laborales.
c. Sistema de empleo con apoyo: actividades tanto de orientación como de acompañamiento individualizado que prestan profesionales del ámbito del empleo, en el propio puesto de trabajo, a trabajadores y trabajadoras con discapacidad y con especiales dificultades de inserción laboral que desarrollan su actividad en empresas normalizadas del mercado ordinario de trabajo (Real Decreto 870/2007).
d. Empleo público: el 7% será la cuota de reserva de plazas para personas con discapacidad en todas las Administraciones públicas (Ley 7/2007)y se regulará para la AGE en el Real Decreto 2271/2004. En las pruebas de selección, las personas con discapacidad contarán con adaptaciones y los ajustes necesarios de tiempos y medios para su realización y, se tendrá presente en la elección de plazas y la adaptación del puesto de trabajo.

En relación con el empleo protegido que es en el que me centro en mi tesis doctoral, podemos señalar lo siguiente:

Supuestamente, está diseñado para los casos en los que la persona con discapacidad puede ejercer una actividad laboral pero no en el mercado ordinario. Al respecto podemos decir:

– Centros Especiales de Empleo (CEE),regulados por Real Decreto 2273/1985, públicos o privados y que realizan un trabajo productivo y asistencial, aseguran una remuneración para las personas trabajadoras y tienen como objetivo fundamental la integración del mayor número de personas con discapacidad al mercado ordinario. El trabajo de los CEE se ha actualizado mediante el Real Decreto 469/2006, modernizando los Servicios de Ajuste Personal y Social, que contibuyen a superar las barreras y dificultades que tienen las personas trabajadoras con discapacidad de los CEE a la hora de incorporarse y

permanecer en un puesto de trabajo. En los últimos tiempos, el Ministerio de Trabajo y Economía Social ha publicado la orden del Ministerio de Trabajo y Economía Social TES/501/2021, de 20 de mayo, por la que se supone que han aumentado, con carácter extraordinario durante el año 2021, las subvenciones destinadas al mantenimiento de puestos de trabajo de personas con discapacidad en los CCE (BOE 25 de mayo de 2021).

– En mi tesis doctoral me centro en analizar los CEE, los cuales podríamos definir como:

– Empresas cuyo objetivo principal es el proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales y que facilite la integración laboral de éstos en el mercado ordinario de trabajo.

– Los Centros Especiales de Empleo tendrán en general las siguientes características: Pueden ser creados por las Administraciones Públicas, directamente o en colaboración con otros organismos, por Entidades, por personas físicas, jurídicas o comunidades de bienes, que tengan capacidad jurídica y de obrar para ser empresarios; de carácter público o privado, con o sin ánimo de lucro; la calificación e inscripción en el Registro de Centros del Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE), o, en su caso, en el correspondiente de las Administraciones Autonómicas; su gestión está sujeta a las mismas normas que afectan a cualquier empresa.

– Los enclaves laborales, los cuales están regulados en el Real Decreto 290/2004: traslado temporal de un grupo de personas trabajadoras con discapacidad de un CEE a las instalaciones de una empresa del mercado ordinario de trabajo, para el desarrollo de una actividad productiva, a través de un contrato de arrendamiento de servicios entre el centro y la empresa para facilitar la transición desde el empleo protegido al ordinario.

2. OBJETIVOS

- Contribuir a esclarecer el funcionamiento del denominado empleo protegido.
- Conocer si sigue dándose la discriminación de las personas con discapacidad y si existe una correlación con la existencia del empleo protegido.
- Analizar la función de los CEE en la actualidad.
- Comprobar si los CEE pudieran ayudar a la integración e inclusión sociales dentro del empleo ordinario.
- Estudiar el comportamiento de los CEE no solo con las personas que cuentan con algún tipo de discapacidad, sino también con aquellos que no la tienen, o no la tienen, o no les ha sido reconocida, analizando si existe o no trato discriminatorio.
- Comprobar si en los CEE se victimiza a las personas con discapacidad.
- Averiguar si se exige una preparación o formación determinada para poder trabajar en este tipo de centros.
- Saber si se cumplen la normativa en materia laboral vigente en estos centros de trabajo.
- Estudiar la representación sindical en este tipo de empresas.
- Conocer el tipo de puesto que desempeñan las personas con discapacidad ligadas a los CEE.
- Investigar las garantías que ofrecen los CEE a sus trabajadores y trabajadoras (promoción, prevención de riesgos laborales, etc).
- Conocer cuál es la visión de las personas con discapacidad en relación con su propia integración sociolaboral a través del empleo protegido.

3. METODOLOGÍA

El método que utilizar será el comparativo ya que se estudiarán los CEE de dos Comunidades Autónomas: La Comunidad de Madrid y la Comunidad de Castilla-La Mancha. Triangulación entre herramientas cuantitativas y cualitativas (la encuesta como técnica cuantitativa, y las historias de vida, la entrevista en profundidad semiestructurada y el grupo de discusión como técnicas cuantitativas). Se realizará un estudio de caso: Los CEE en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Hasta la fecha se han realizado 28 entrevistas y 2 grupos de discusión, y en cuanto a las Historias de Vida se han realizado hasta el mes de junio unas 10. Como se ha señalado, en la introducción se trata de los primeros resultados obtenidos, a lo largo de dicho año, se tiene pensado hacer unas 20 entrevistas más, unas 40 historias de vida, y 3 grupos de discusión en las 2 comunidades citadas.

Se pasará una encuesta en el otoño de 2022.

Si que se cree necesario definir lo que son estas herramientas:

a. La historia de vida: La historia de vida es una herramienta de investigación, que pretende crear opciones diversas de la historia social, a partir del restablecimiento de las experiencias personales. Se genera en un recurso prioritario para el estudio de lo humano, ya que posibilita el conocimiento sobre la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus supuestos y sus representaciones simbólicas. La historia de vida ayuda a interpretar lo cotidiano en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y establece una expresión de la persistente interacción entre la historia personal y la historia social.
b. La entrevista en profundidad semiestructurada: La entrevista semiestructurada es una entrevista exploratoria que se usa sobre todo en las ciencias sociales con fines de investigación cualitativa o para recopilar datos clínicos. Normalmente se sigue una guía o protocolo que se crea antes de la entrevista y se centra en un tema central para proporcionar una estructura

general, la entrevista semiestructurada también permite el acceso, con espacio para diseñar trayectorias temáticas a medida que se desarrolla la conversación. Efectuadas en forma de conversación con un encuestado a la vez, la entrevista semiestructurada emplea una mezcla de preguntas cerradas y abiertas, a menudo junto a preguntas de seguimiento del por qué o del cómo.
Su duración suele ser de una hora. El entrevistador desarrolla y usa una «guía de entrevista» que cuenta con una lista de preguntas y temas que deben tratarse durante la conversación, normalmente en un orden particular, aunque con apertura para variar el orden de las preguntas si se requiere para que la conversación sea más fluida. La entrevista semiestructurada, según Bernard (1988), se utiliza mejor cuando no se tiene más de una oportunidad de entrevistar a alguien y cuando se envía más de un entrevistador al campo para recopilar datos.
La guía de entrevista semiestructurada proporciona un conjunto claro de instrucciones para los entrevistadores y puede otorgar datos cualitativos confiables y comparables.
Las entrevistas semiestructuradas a menudo van precedidas de entrevistas de observación, informales y no estructuradas para permitir que los investigadores expongan una comprensión profunda del tema de interés necesario para desarrollar preguntas semiestructuradas relevantes y significativas.
El entrevistado suele tener una guía de entrevistas en papel deberá seguir.
Dado que las entrevistas semiestructuradas suelen contener preguntas abiertas y las discusiones pueden diferir de la guía de entrevistas, generalmente es mejor grabar las entrevistas y luego transcribirlas.
Se debe de intentar tomar notas para capturar las respuestas de los encuestados, es cierto que suele ser complicado concentrarse en realizar una entrevista y tomar notas. Este enfoque dará como resultado notas deficientes y también restará valor al desarrollo de la relación entre el entrevistador y el entrevistado. El desarrollo de la relación y el diálogo es esencial en las entrevistas no estructuradas.

c. El grupo de discusión focalizado: El grupo focal se caracteriza por posibilitar el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido por experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes. Así pues, el grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Cabe destacar que la técnica del grupo focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden perservar las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones del grupo.

   Como ventaja de esta técnica señala la posibilidad de intensificar el acceso a informaciones acerca de un fenómeno, ya que diferentes miradas van siendo presentadas por los participantes, desencadenando la elaboración de percepciones que se mantenían latentes. De esta manera, la producción de datos e insights proporcionados por la interacción grupal, la suma de opiniones, sentimientos y puntos de vista individuales no se podrían lograr fuera de este espacio. El uso de esta técnica beneficia a los investigadores, pues permite el ejercicio de una postura crítica y dialéctica, al favorecer el inicio de una discusión abierta sobre temas específicos y a veces ayudar a la construcción y deconstrucción de conceptos.

   Entre los motivos que respaldan el uso del Grupo Focal como opción metodológica, destacando la interacción entre los participantes que contribuirá a incentivar respuestas significativas o ideas nuevas, al mismo tiempo que a fomentar opiniones contrarias. Igualmente, la proximidad de estos con el tema facilita las respuestas, siendo hablado por todos los participantes.

d. La encuesta: Las encuestas son un método de investigación y de recopilación de datos usadas para conseguir información de personas sobre diferentes temas. Las encuestas tienen múltiples propósitos y se pueden realizar de muchas maneras dependiendo de la metodología elegida y los objetivos que se deseen lograr. Los datos normalmente se obtienen mediante el uso de

procedimientos estandarizados, esto con el fin de que cada persona encuestada responda las preguntas en igualdad de condiciones para evitar opiniones sesgadas que puedan influir en el resultado de la investigación o del estudio. Una encuesta conlleva solicitar a las personas la información mediante un cuestionario, este puede distribuirse en papel aunque con la llegada de nuevas tecnologías es más común crear un cuestionario online y distribuirlo utilizando medios digitales como redes sociales, correo electrónico, códigos QR o URLs. La encuesta es uno de los métodos que más se usan en la investigación de mercado porque permite obtener información real directamente de los consumidores. Por ello, es indispensable que los profesionales de la mercadotecnia e investigadores en general conozcan bien su significado. Según Naresh K. Malhotra en su libro: Investigación de mercados: "Las encuestas son entrevistas con un gran número de personas utilizando un cuestionario prediseñado, dicho cuestionario está diseñado para obtener información específica". Para Richard L. Sandhusen, experto en mercadotecnia: "Las encuestas obtienen información sistemáticamente de los encuestados a través de preguntas. Estas pueden ser una encuesta en linea, una encuesta personal o una encuesta por teléfono".

4. RESULTADOS

Inicialmente se han estudiado fuentes de carácter secundario que podríamos señalar como antecedentes del estudio de los CEE. Algunos de estos son los diferentes informes Olivenza de los últimos años, siendo el último publicado el del periodo 2020-2021. Dichos informes anuales son publicados por el Observatorio de la Discapacidad.

También existen diferentes trabajos fín de Máster como el de Lorena Martín García de la Universidad de Valladolid, cuyo título es "Habilidades sociales y ocio en jóvenes con discapacidad intelectual", hablando en el capítulo II sobre el mercado de trabajo y la discapacidad, haciendo referencia a los CEE. Hay otro interesante trabajo de Wu Meng Meng de la Universidad de Cartagena con título "La contratación de personas con discapacidad en la empresa. Servicios de integración laboral".En la

> Universidad de Murcia Judit Fullana Noell, María Pallisera Díaz y Montserrat Vilá Suñé investigaron sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios, llegando a publicar en la Revista de Investigación Educativa.

La Fundación ONCE y la Fundación Largo Caballero han desarrollado análisis sobre empleo y discapacidad en el año 2015.

También existen tesis doctorales como la de María Isabel Ruíz Fernández de la Universidad de Extremadura, cuyo título es "Trabajo y discapacidad: Incidencia de factores sociales y educativos en Extremadura" del año 2002. O la de Luis Alejandro Cendrero Uceda de la Universidad Complutense de Madrid, del año 2017, con título "La discapacidad como factor de discriminación en el ámbito laboral".

La existencia de artículos publicados en el Observatorio de la discapacidad como

> "Vida laboral de las personas con discapacidad 2019: situación y retos de la inclusión en el empleo".

O el informe publicado durante el año 2010 de Francisco Borja Jordán de Urríes Vega y Miguel Ángel Verdugo Alonso el cual se denomina "Informe sobre la situación de los CEE en España".

En la actualidad se escribe bastante sobre empleo inclusivo, pero hay pocos trabajos sobre CEE desde un punto de vista crítico. Si que en la búsqueda de fuentes me he topado con estudios de carácter localista como los estudios desarrollados en Galicia, Aragón, Castilla y León, etc.

Resulta clave el señalar la hipótesis en la que me centro para llevar a cabo la investigación, siendo ésta la siguiente: "La existencia de los CEE como fórmula de empleo protegido, no contribuye realmente a la inclusión e integración sociolaboral de las personas con discapacidad".

En febrero de 2022 se inició el trabajo de campo, el cual finalizará a finales de dicho año, y cuyos resultados se presentan a continuación:

En primer lugar, hay que destacar las variables sobre las que se está trabajando, las cuales son: el tipo de trabajo que realiza, la formación, los problemas relacionados con el puesto de trabajo, las condiciones laborales, la duración de la carrera profesional, y los riesgos laborales.

De entre las personas entrevistadas el 40 % de aquellas que no padecen una discapacidad ya sea física o intelectual, suelen desarrollar su trabajo en las áreas de apoyo, de gestión o de acompañamiento, ocupando puestos como contables, trabajadoras/es sociales educadoras sociales,psicólogas, monitoras/es, etc.

Por su parte, el 60 % de las personas con algún tipo de discapacidad ya sea física, intelectual o múltiple, trabajando principalmente en el sector servicios, desempeñando trabajos como teleoperadoras/es, grabadores de datos, conserjes, limpiadoras, cocineras/os, ayudantes de cocina, conductores, etc. Hay que señalar que muchos de ellos acaban desempeñando su labor en el sector primario como peones agrícolas, jardineros, cuidadores de ganado, etc.

Hay que destacar que la mayor parte de los sujetos sin discapacidad que trabajan en un CEE (el 80%) son mujeres. Sin embargo, a la hora de estudiar a los trabajadores y trabajadoras con discapacidad las cifras son similares ya que el 45 % son hombres y un 55 % son mujeres, manteniéndose la presencia femenina de forma mayoritaria en el empleo protegido.

Otra cuestión a tener en cuenta, por la relevancia y sobre todo por la estabilidad que supone para las personas que desarrollan su labor en este tipo de Centros, es que todos cuentan con contratos indefinidos, y alrededor del 80 % cuenta con una jornada completa.

Hay que decir que en un 70 % se da la adaptación de los puestos de trabajo para las personas que lo necesiten.

Llama la atención que un 30 % estaría dispuesto/a a abandonar su puesto de trabajo, eso sí, siempre para mejorar su situación profesional.

El 80 % piensa que su salario es bajo, y se observa en general que los salarios de los CEE en los que no existen convenios propios que los regulen, están por debajo de la media. Por ejemplo, un monitor de taller puede cobrar unos 1000 € si realiza su labor en un CEE, mientras que si realiza su labor fuera del empleo protegido el salario sería más alto, más de 20.000 € al año, teniendo en cuenta su formación, la cual suele ser universitaria con una especialización en el ámbito de los cuidados, de la educación, o de lo social.

En relación con la prevención de riesgos laborales, se ha observado que un 25 % ha sufrido el síndrome del trabajador quemado, y por lo tanto ha sufrido estrés, aunque la mayoría lo ha sabido gestionar de forma correcta, no dejándole secuelas que le llevasen a pedir ayuda a un profesional de la salud mental.

Realmente muchos de estas trabajadoras y trabajadores desconocían la función de los CEE, y solo el 30 % desarrollado labores en alguno con anterioridad.

Al preguntar sobre la formación, un 70 % llega a afirmar que no le han exigido una formación previa en materia de discapacidad; bien es cierto que el 60 % llega a decir que les ayuda a formarse con cursos de diferente índole, pero el 80 % de esos cursos no tienen nada que ver con la discapacidad (cursos de ofimática, de resolución de conflictos, de liderazgo, etc).

Se puede destacar el hecho de que el 70 % desearía mantenerse en su puesto, y entorno al 30 % querría jubilarse realizando la misma función.

Y finalmente, el 90 % de las personas con discapacidad que realizan su labor en un CEE trabaja rodeada de personas con su misma condición ya sea física, intelectual o múltiple.

5. DISCUSIÓN

Aunque ya existen avances en los últimos años, en concreto a partir de la ratificación del Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), de la aprobación de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (2013) y de la elaboración en cada una de las Comunidades Autónomas de planes de acción dirigidos a la integración de este colectivo, todavía están pendientes en el ámbito del empleo y la discapacidad. Hay que decir que una parte elevada de las personas con discapacidad acceden al empleo gracias a su modalidad protegida, en centros especiales de empleo (CEE) o enclaves laborales. Sin embargo, la tipología de los centros especiales de empleo no es uniforme: Existen desde grandes compañías que utilizan esta

modalidad como parte de su responsabilidad social corporativa, hasta fundaciones y empresas de economía social.

En realidad la discusión entre los defensores del empleo protegido, y por lo tanto de los CEE y los que no lo apoyan lleva dándose años, bien es cierto que mi tesis doctoral no se pide la desaparición de éstos si no la complementariedad con el empleo ordinario; llegando a afirmar que el empleo en dichos Centros debería de ser temporal sobre todo en los casos en los que se pueda llevar a cabo la inserción en el empleo ordinario, por la tanto la finalidad última del empleo protegido sería la de servir de puente hacia la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo ordinario.

6. CONCLUSIONES

Una de las cuestiones para tener en cuenta es que los CEE son muy dispares, existen Centros que se dedican al sector servicios, siendo éstos mayoritarios, pero los hay que trabajan también en en sector primario (agricultura y ganadería, por ejemplo).

Resulta relevante decir que los salarios no suelen ser altos, y que muchos no tienen convenios propios.

Por otra parte, la formación de los trabajadores en materia de capacidad no suele ser uno de los elementos clave para que los trabajadores sin discapacidad comprendan cómo se ha de trabajar con compañeros con discapacidad de una forma totalmente normalizada.

En el empleo protegido se suele dar una mayor flexibilidad, y por lo tanto, en general no suele haber demasiado estrés.

Los contratos son indefinidos, a pesar de contar con bajos salarios, implicando un cierto grado de estabilidad.

Bien es cierto que el proteccionismo del colectivo de las personas con discapacidad está presente en el ámbito del empleo, igual que en otros ámbitos, llegando a ser tratados con una total infantilización que no les deja progresar en un área tan relevante como es la laboral. Por todo ello se ha llegado a la conclusión de que no existe una verdadera inclusión a

nivel sociolaboral, así por ejemplo no desempeñarán en múltiples ocasiones su labor en los CEE en espacios comunes donde personas con discapacidad y sin discapacidad colaboren sin problema alguno, pues muchos, aunque si se relacionen con personas sin discapacidad, en sus puestos de trabajo suelen estar acompañados de sus iguales.

Por todo ello se propondrá la creación de lo que se viene a denominar un modelo mixto, en el que se convine empleo protegido con empleo ordinario, teniendo como finalidad a largo plazo, con un máximo de tiempo fijado, la inserción de las personas con discapacidad en el mercado laboral en empleo ordinario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Agradezco en primer lugar a mi hermana, persona con discapacidad múltiple, la cual ha trabajado en un CEE unos 8 años como operaria de un taller de serigrafía, y en segundo lugar a mis directoras de tesis doctoral María Victoria Gómez García y María del Carmen Barranco Avilés, por su paciencia y sobre todo por entender a esta cuarentona con deseos de doctorarse a esta edad, ya que no es nada fácil.

8. REFERENCIAS

Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias, Escuela Libre Editorial. Madrid: Colección Tesis y Praxis.

Aguado, A.L., Alcedo, M.A., Fontanil, Y., Arias, B. y Verdugo, M.A. (2001). Discapacidad y envejecimiento: Necesidades percibidas por las personas discapacitadas mayores de 45 años y propuesta de líneas de actuación. Informe de proyecto de investigación, IMSERSO y Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo (inédito).

Albarrán, I. y Alonso, P. (2010). "Participación en el mercado laboral español de las personas con discapacidad y en situación de dependencia". Papeles de Población 16 (64): 217-256

Albrecht, G.L., Seelman, K.D. y Bury, M. (2001). Handbook of Disability Studies, Thousand Oaks: Sage Publications.

Alvarez-Gayou, I. Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós. 2003.

Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J. y Summers. J.A. (2011). Family quality of life: Adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. Journal of Intellectual

Disability Research, 55(12), 1151-1163.

Barnes, C., Mercer, G. y Shakespeare, T. (1997). Exploring disability. A sociological introduction. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

Bejerholm, U. y Björkman, T. (2011). Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant. International Journal of Social Psychiatry, 57 (6), 588-595.

Carilla, M.P., Carmona, T., Gallardo, M.C. y Sánchez, P. (1999). Envejecimiento y discapacidad: Estudio de la población de Melilla. Melilla: IMSERSO: Documento Interno (xerocopiado).

CERMI (2015) El mercado potencial de las personas con discapacidad en España. Madrid: Grupo Editorial Cinca S.A.

Creswell, J. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education. 2005.

De Asís Roig, R., Sobre discapacidad y derechos, Dykinson, Madrid, 2013, 168 pp

Díaz Velázquez, E. (2011). "Estratificación y desigualdad por motivo de discapacidad" en Intersticios. Revista de Sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 5, nº1, pp. 157-170.

Dryzek, J. "Risk-Sharing and Social Justice: The Motivational Foundations of the Post-War Welfare State". British Journal of Political Science, num 16 (1986): 1-34.

Fajardo García, G.(1999) "El fomento de la economía social en la legislación española" REVESCO, nº 107, 2012, pp. 58 y ss. También García Alonso, J.V.: "Las sociedades cooperativas de iniciativa social como potenciales agentes de desarrollo en el ámbito local" REVESCO, nº 68, pp. 195 y ss.

Fraser, N. Iustitia interrupta. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores. 1997

Fraser, N. y Honneth, A.. ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata. 2006.

Fundación ONCE (2020), "Impacto del COVID 19 entre las personas con discapacidad". Fondo Social Europeo

Goode, D. (1994). Quality of Life for Persons with Disabilities. Cambridge: Brooklines Book.

Hernández, J. & Millán, J.M. “Las personas con discapacidad en España: inserción laboral

y crisis económica”, Revista Española de Discapacidad, 3 (1), (2015). 29-56.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. 2006.

Jiménez, A. (2019). Informe Olivenza 2019, sobre la situación general de la discapacidad en España. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1mLyQEyD2Mlez8YXYdMX3e3huJcqMxGbc/view.

Kamtekar, R. “Social justice and happiness in the Republic: Plato two principles”. History of political thought, 22(2), (2001)pp.1 89-206.

Malo, M. A. (2003). “Las personas con discapacidad en el mercado de trabajo español”. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 46, 99-126.

Malo, M.A. & Muñoz-Bullón, F. “Employment promotion measures and the quality of the job match for persons with disabilities”, Hacienda Pública Española, Revista de Economía Pública,179 (4), (2006)79-111.

Menendez Calvo, R., “Integración laboral de las personas con discapacidad: modelo legal tras la reforma de 2012”, Anuario de la Facultad de Derecho, nº 5, 2012, pp. 223-243.

Nussbaum, M. Frontiers of justice: disability, nationality, species membership. Cambridge, M. A.: Harvard University Press [traducción al español (2007). Las fronteras de la Justicia. Madrid: Paidós].2006

Nova-Laverde, M. “Justicia social: más allá del desarrollo humano. Pistas para valorar el progreso social”. Revista Eleuthera, 13,(2015).77-104.

Rawls, J. A theory of justice. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español(1978). Teoría de la Justicia. México: FCE].1971

Santero, R., Castro, B. & Martín, V. Integración y permanencia en el mercado laboral de las personas con discapacidad. Un análisis desde la perspectiva del nivel educativo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.2014

Seltzer, M.M. (1985). «Research in Social Aspects of Aging and Developmental Disabilities». En M.P. Janicki y H.M. Wisniewski (Eds.), Aging and Developmental Disabilities. Issues and Approaches (pp. 161-173). Baltimore: Paul H. Brookes. Trieschmann, R. (1995). Envejecer con discapacidad. Barcelona: Fundació Institut Guttmann (versión castellana de Aging with a Disability. Nueva York: Demos Publications, 1987).

Sen, A. Elección colectiva y bienestar social. Madrid, España: Alianza. 1976

Sen, A. Sobre ética y economía. Madrid, España: Alianza.1999

Villa-Fernández, N. (2003). "Situación laboral de las personas con discapacidad en España". Revista Complutense de Educación 14(2), 393- 424. Verdugo, M. A. et al. (2007). Report on the employment of disabled people in European countries. Country: Spain. Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005.

Vicente-Herrero, M. T. et al. (2010). "Minusvalía, discapacidad e incapacidad. Una revisión desde la legislación española". SEMERGEN - Medicina de familia 36(8), 456-461.

Zarb, G. y Oliver, M. (1991). Ageing with a Disability: The Dimensions of Needs - Preliminary Findings. Londres: Thames Politecnic.

CAPÍTULO 2

CAMINANDO HACIA LA EQUIDAD DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
Universidad de Cádiz

ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla
Universidad de la Rioja

SONIA AGUILAR GAVIRA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En la última década ha existido una necesidad imperiosa de hacer escuchar a los distintos colectivos vulnerables, para ello han sido de mucha ayuda las redes sociales. Desde distintas asociaciones y organizaciones, se ha hecho ver dicha necesidad por incentivar la voz de dichos colectivos. Así mismo, parece haber crecido el interés por atender a dichas voces, así como luchar contra la injusticia social en favor de los colectivos más desfavorecidos. Desde las instituciones educativas ha quedado demostrada su capacidad para compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social, reconociendo explícitamente y construyendo con y desde la cultura del alumnado "como base para el aprendizaje, involucrando a los estudiantes en el diálogo estructurado sobre sus diferencias en torno a cuestiones sobre justicia social" (Morcillo, 2018, p.39).

Desde las distintas normativas educativas existentes se ha consolidado una apuesta por la atención a la diversidad, en concreto en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, la cual nos detalla que el profesorado y los demás profesionales de la educación deberán tener una acción educativa en pro a la atención individualizada, ofreciendo ajustes que la contemplen:

Características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y las niñas e identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión de todo el alumnado (art. 13).

Desde la escuela se ha venido gestando un cambio hacia la atención a la diversidad, desde todas las esferas educativas ha crecido una sentida preocupación en relación con la escuela para todos y todas como filosofía desde la que se han ido fomentando propuestas pedagógicas en relación a la escuela inclusiva, aunque el cambio que se ha producido no es suficiente, ya que en muchas ocasiones se ha quedado en un cambio de nomenclatura, pero no un cambio en la práctica.

Desde este equipo se entiende que la universidad debe ser un agente de cambio social, no debe mantenerse al margen de las necesidades sociales que existen y son sentidas en nuestra comunidad. Desde una mirada inclusiva, permite al alumnado no sólo comprender e identificar la exclusión, sino que pone en acción una serie de servicios, conectando a las escuelas con su entorno y mejorando la situación de estos en busca de una justicia social. Para ello como método de enseñanza sentimos que el Aprendizaje y Servicio en la Educación Superior genera beneficios en tres ámbitos (Rodriguez, 2014):

En las culturas, en las políticas y en las prácticas. De esta forma podemos apreciar que el aprendizaje práctico a través de una formación vinculada desde el currículum académico es donde se pone en cuestión y análisis los contenidos teóricos desde la base de cada uno de los proyectos en aras de acercarse de una forma mucho más concreta a las realidades del contexto social y económico que nos envuelve como comunidad universitaria vinculándolo a la labor docente profesional del alumnado.

- Formación en valores sociales, como: la autoconciencia, el compromiso social, la justicia social, solidaridad hacia las necesidades de las otras personas, cooperación, respeto, responsabilidad, compromiso como futuros profesionales de la educación. Resiliencia, competencia en respuesta al riesgo o a la adversidad (Salcedo, 2019)

- La universidad se vincula con la comunidad, con la realidad y las necesidades de su entorno, por lo que, desde las políticas, promueve, valora y se convierte en agente de cambio.

Es importante llevar a cabo acciones que favorezcan la inclusión desde la participación, el acceso y la implicación de todas las personas, para ello el aprendizaje y servicio hace que se potencien valores de empatía hacia las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Para ello, la formación de calidad es imprescindible dando énfasis en la igualdad de oportunidades y derechos, analizando situaciones de discriminación, posibles barreras o diferencias de trato. Desde la universidad se deben ofrecer opciones para poder intervenir en nuestro entorno más cercano para poder ofrecer oportunidades equitativas a todos los colectivos.

Aunque la información desde los medios de comunicación es bastante amplia con respecto a las necesidades sociales existentes, las entidades siguen pidiendo ayuda para garantizar el respeto de los derechos humanos, personas con discapacidad, etc... (Cuellar, 2022; Paredes y Palacios, 2018). Las personas en situación de vulnerabilidad siguen encontrándose con innumerables barreras sociales, políticas, culturales y económicas que hacen que sus vidas no sean de calidad. En el caso que nos ocupa, además, se detectan barreras en la educación inicial, básica, secundaria y superior que siguen haciendo que exista una gran brecha educativa dependiendo de las circunstancias y características personales. Es por ello, que las distintas asociaciones ofrecen información y se preocupan por fomentar la inclusión de distintos colectivos vulnerables, mostrándonos diferentes necesidades sociales que están lejos de ser solventadas a día de hoy. Haciendo un recorrido sobre los distintos aprendizaje y servicios realizados en nuestra asignatura durante estos años, podemos observar que desde el análisis de las necesidades sociales que manifiestan las asociaciones hay temas bastante candentes en nuestra sociedad y muy importante de dar solución. El alumnado ha tomado información sobre asociaciones de mujeres, colectivo LGTBIQ+, colectivos en situación de discapacidad, personas refugiadas, nuevas personas ciudadanas, asociaciones de acogida, etnias minoritarias, etc… que nos demuestran que aunque exista desde las redes sociales, desde la normativa y desde los sistemas educativos un interés y compromiso por eliminar las

barreras al acceso, la participación y la toma de decisiones por parte de los distintos colectivos vulnerables, aún queda mucho por hacer.

El aprendizaje y servicio posibilita y fomenta el trabajo en equipo y trabajar desde la agenda 2030, con distintos objetivos del milenio. Tanto desde la agenda como desde los proyectos de aprendizaje y servicio se llevan a cabo acciones para paliar desigualdades, en aras de una educación de calidad que apueste por los derechos de las personas. Más adelante podremos ver como cada uno de los proyectos de ApS llevados a cabo desde la asignatura, conviven con distintos objetivos de la agenda 2030 ayudando a eliminar barreras a la equidad en colectivos vulnerables.

Algunas de las características y beneficios que podemos encontrar del Aprendizaje y servicio como práctica educativa (Puig 2009; Batlle, 2010), son:

- Se puede llevar a cabo en todos los niveles educativos, tanto formales como no formales.
- Establece lazos de relación entre distintos contextos, comunitarios y educativos.
- Se construyen por parte del alumnado tanto contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en base a cada proyecto.
- Se basa en el análisis y procesos reflexivos en relación con los distintos entornos sociales, la injusticia social y las necesidades.
- Es necesario el diálogo y la negociación entre los distintos participantes de las instituciones educativas y entidades sociales de servicios a la comunidad.
- Puede eliminar barreras desde lo individual, grupal, hacia las políticas, culturas y prácticas educativas, creando cambios sociales hacia mejoras.
- Las alianzas son fundamentales para poder llevar a cabo el servicio.

El Aps es una metodología que combina el aprendizaje con el servicio a la comunidad a través de distintos temas vinculados a las necesidades sociales que tiene nuestro entorno. A partir de esto podemos ver, como hemos comentado con anterioridad, su fácil vinculación a la agenda 2030 como se puede observar tras realizar una revisión bibliográfica en torno a las experiencias realizadas por distintos equipos docentes y

alumnado en España. A continuación, mostraremos algunas experiencias de dicha vinculación entre los objetivos del milenio y el aprendizaje y servicio (Zerbikas, 2022):

En relación con el objetivo número 1: *Fin de la Pobreza,* podemos ver proyectos realizados como los que narra Marán (2020) de experiencias realizadas en secundaria, en el encuentro por paliar la pobreza en los distintos entornos cercanos a la comunidad educativa.

Con respecto al objetivo 2: *Hambre Cero*, podemos ver proyectos que colaboran con asociaciones como Cáritas, en colectas de alimentos para la comunidad, así como creación de huertos sociales.

En relación con el objetivo 3: *Salud y Bienestar*, se pueden relacionar con proyectos como campaña de donación de sangre en distintos puntos de la comunidad.

Centrándonos en el objetivo 4: *Educación y Calidad*, es por ende el apartado que más íntimamente se relaciona con los distintos aprendizajes y servicios, sobre todo por la propia naturaleza de la metodología, que parte de un concepto innovador para mejorar la calidad educativa de distintas organizaciones y centros educativos.

Con respecto al objetivo 5: *Igualdad de Género,* podemos verlo identificado desde distintas campañas contra la violencia de género o la inclusión de mujeres inmigrantes.

En relación con el objetivo 6: *Agua Limpia y Saneamiento;* 7. *Energía asequible y no Contaminante;* 13. *Acción por el Clima;* 14. *Vida Submarina y* 15. *Vida de Ecosistemas Terrestre*s. Quizás podamos pensar que no tienen demasiada vinculación con los proyectos de aprendizaje y servicio, sin embargo, existen muchos proyectos relacionados con la limpieza de entornos naturales como playas, ríos y bosques, así como campañas de concienciación en relación con el medio ambiente y la reducción de residuos.

Los objetivos 8, *Trabajo decente y crecimiento económico* y 9, *Industria, Innovación e Infraestructura*, aunque pueden ser trabajados desde proyectos de ApS, en el ámbito educativo no suelen serlos, sin embargo, desde otras áreas o ámbitos pueden tener relación.

El objetivo 10: *Reducción de las Desigualdade*s, en tanto en que cada uno de los proyectos de aprendizaje y servicio pretende limar, menguar o eliminar distintas necesidades sociales.

En relación con los objetivos 11. *Ciudades y Comunidades Sostenibles y 12. Producción y consumo responsable,* existen numerosos proyectos relacionados con la concienciación con relación a las tres R, reducción, reutilización y reciclaje.

Con respecto al objetivo 16. *Paz, Justicia e Instituciones Sólidas,* es implícito en este objetivo la preparación de cada uno de los proyectos de aprendizaje y servicio dado que todos van encaminados a la justicia social intentando eliminar o minimizar necesidades sociales.

Centrándonos en el objetivo 17: *Alianzas para Lograr los Objetivos*. Desde todo proyecto se necesita de alianzas para lograr conseguir realizar los servicios a la comunidad.

Desde el aprendizaje y servicio se apuesta por una ciudadanía crítica, que sea capaz de analizar las situaciones problemáticas e intentar darle solución, entendiendo el ApS como propuesta crítica. Siguiendo a Mitchel (2008) se definiría por su:

orientación hacia la re-imaginación de los roles entre los miembros de la comunidad, los-as estudiantes y la Facultad en la experiencia de aprendizaje servicio. La meta final sería la deconstrucción de los sistemas de poder que hacen necesario el servicio, así como la inequidad que los sustenta y mantiene (p.50).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que el equipo docente se proponía con la realización de los distintos proyectos de aprendizaje y servicio fueron varios:

- Eliminar o disminuir barreras existentes en el entorno más cercano.
- Atender a las necesidades sociales cercanas.
- Comprender las situaciones por la que pasan los colectivos vulnerables.
- Trabajar en equipo, fomentando el trabajo cooperativo.

- Reflexionar sobre las injusticias sociales.
- Aplicar las fases de un proyecto de Aprendizaje y servicio.
- Trabajar los contenidos de la asignatura desde una metodología activa.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo parte de una metodología cualitativa donde se estudia la realización de proyectos de aprendizaje aprendizaje y servicio. La implementación del aprendizaje y servicio de manera institucionalizada se ha ido gestando durante los últimos años en el grado de educación Infantil (Sánchez et al., 2017).

El ApS es una metodología activa y participativa, donde se le ofrece la toma de decisiones al alumnado desde los distintos equipos que los componen, eligiendo desde ahí los temas que quieren trabajar y analizando las distintas necesidades sociales que desean minimizar o paliar.

Se conecta con las prácticas que han realizado en los colegios y se les ofrece el contacto con diferentes asociaciones. A su vez cada equipo puede poner al equipo docente en contacto con asociaciones con las que de forma autónoma han tomado contacto.

Para poder recopilar la información, se ha realizado un análisis desde los ensayos producidos por los distintos equipos al final de la asignatura a través de los cuales expresaban sus aprendizajes y lo construido para su labor docente. Se llevó a cabo el análisis de doce equipos, que fueron tomados como muestra para poder comprender los procesos realizados y las dificultades encontradas en aras de mejorar dichas propuestas en el futuro.

Desde dichos trabajos se han realizado una serie de categorías que son las que mostramos a continuación:

1. Necesidad social
2. Fortalezas
3. Debilidades
4. Currículum
5. Recursos
6. Colaboración
7. Innovación

8. Aprendizajes conceptuales
9. Aprendizajes procedimentales
10. Aprendizajes actitudinales
11. Futura labor docente

Tras la categorización de todos los documentos pudimos extraer información relevante con relación a los aprendizajes de la asignatura, a su posicionamiento en relación con la justicia social y a la educación.

En relación con la ética de la investigación que se ha venido realizando, se destaca que en la asignatura sobre la que versa este escrito, en su inicio se presentó al alumnado y se solicitó permiso para poder recoger la información desde distintas técnicas o instrumentos (diarios anónimos de aula, registros de seguimiento, Wiki de diario colaborativo, fotografía, entrevistas y documentos escritos).

4. RESULTADOS

En el grado de educación infantil hay una apuesta clara por llevar a cabo proyectos de aprendizaje y servicio que ayuden a minimizar las barreras existentes en nuestro entorno, es por ello por lo que desde distintas asignaturas en la Universidad de Cádiz se conecta desde los equipos docentes y el alumnado con distintas organizaciones, instituciones y asociaciones en aras de conocer y analizar las distintas necesidades sociales. Dichas entidades manifiestan abiertamente y de forma clara que necesitan ayuda y se ofrecen para recibir al alumnado para intentar paliarlas a través de los proyectos de aprendizaje y servicio, entendiendo que el alumnado está en formación y puede aplicar sus conocimientos para enriquecer los procesos a la vez que todos los miembros que participan.

En primer lugar, en relación con las necesidades sociales detectadas y analizadas por los distintos equipos, existen bastantes inquietudes en relación con la accesibilidad, como puede observarse en:

> la necesidad que detectamos, que era ofrecer un parque con elementos lúdicos y educativos accesibles donde los alumnos/as puedan divertirse.(Equipo 8), la adecuación del patio con espacios lúdicos (Equipo 2) la necesidad llegó de la mano de un grupo de música infantil que quería hacer accesible sus canciones a la comunidad sorda; pero no nos

> queríamos quedar en solo el grupo de música, y la necesidad a la que hemos dado respuesta finalmente es la difusión de la LSE como herramienta para trabajar la inclusión y la sensibilización de la comunidad en sentido amplio a través de la signación de una canción infantil. (Equipo 6)

Así mismo podemos ver el compromiso con respecto al medio ambiente en la detección de necesidades asociadas al mismo:

> La utilidad de este proyecto es gratificante, aunque también hay que objetar que una gran parte de la población no se toma en serio este tipo de actos conjuntos o no han sido "educados" para practicar ciertos hábitos sobre el cuidado del medio aun siendo ellos/as los/as beneficiario/as directos/as ya que la protección de nuestro entorno es después un uso y disfrute del que hacemos un uso continuo. (Equipo 4)

Tras el análisis de los distintos documentos se puede observar que manifiestan haber construido aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En relación con los aprendizajes conceptuales podemos ver que describen haber construido conocimientos en relación al qué es el aprendizaje y servicio, el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad.

> Además, todos los aprendizajes y competencias que nos ha aportado al realizar este trabajo para nuestro futuro docente, como el conocimiento más en profundidad de esta metodología mediante experiencia de la puesta en práctica de la misma. (Equipo 10)

A su vez manifiestan no solo haber construido conceptos, sino que han ampliado sus habilidades sabiendo aplicarlos, como se puede observar en:

> Hemos aprendido a organizarnos como grupo más allá de para quedar y redactar un informe o la creación de los materiales. Cada uno ha tenido una función de la cual se ha hecho responsable. Y además, al tratar con las maestras y directora del centro y las distintas alianzas, hemos puesto en práctica una serie de habilidades sociales para tratar con personas que no conocemos. Esto es algo que nos viene muy bien ya que como futuros maestros y maestras de infantil tendremos que dialogar con empresas para conseguir materiales o realizar excursiones (Equipo 2).

> Hemos sido capaces de realizar el diseño del servicio y todos los documentos relativos al mismo, como las actividades a llevar a cabo en los centros o los documentos informativos tanto para los centros como para los niños y las niñas o la asociación. (Equipo 10)

Como manifiesta el alumnado el trabajo les aporta saber trabajar con otras personas, a las que no conocen, cómo ponerse en contacto de manera institucional, cómo realizar informes, construyendo en base a distintas habilidades sociales. Así mismo, como se puede ver a continuación declaran que llevan a cabo el trabajo de manera cooperativa, lo que les ofrece dichas habilidades no solo para su puesta en marcha durante la asignatura sino, también para poder aplicarla con su equipo docente y en su futura aula de educación infantil:

> Gracias a esta metodología se ha alcanzado una unión más fuerte que antes, entre profesoras de infantil y primaria, dirección del centro y familias, ya que ahora trabajan todos a una, con el fin de conseguir el bienestar del alumnado. Otro de los puntos fuertes ha sido el conseguir la relación entre las alianzas y el centro, puesto que, con nuestro servicio, muchas de las alianzas que nos ayudaron a nosotras, siguen estando en contacto con el colegio para futuros servicios. (equipo 1).

> Hemos seguido formándonos con respecto al trabajo cooperativo. Nos ha servido de gran ayuda que las familias fueran de culturas distintas, ya que nos hemos nutrido de estas con sus distintos pensamientos y manera de vivir. (Equipo 3)

> También hemos aprendido la importancia necesaria para llevar a cabo este ApS a la realidad, ya que, sin el compromiso de las personas implicadas, hubiese sido un fracaso. (Equipo 4)

Con relación a las actitudes, es lo que más reseña el alumnado en el transcurso de los distintos momentos de los proyectos haciendo ver que se han trabajado de manera implícita infinidad de valores como la empatía, la ayuda, el respeto:

> Hemos conocido y trabajado con valores como: la ayuda, la tolerancia, el respeto o la empatía. (Equipo 3)

> Para continuar, hemos aprendido lo difícil y lo importante que es la autogestión de proyectos. Esto incluye todas las fases de un proyecto desde el análisis de la realidad, la identificación de las necesidades sociales, la propuesta de ideas encauzadas, la estructuración, el desarrollo de este y la realización del proyecto. (Equipo 9)

Así mismo, el alumnado es conocedor de las debilidades y fortalezas de sus proyectos, a la vez que reconocen que el análisis y la reflexión sobre las mismas de forma individual y colectiva como equipo es fundamental para mejorar su futura labor docente:

> Sabemos que la realización de un ApS no es una tarea fácil, que implica colaboración por parte de todos los miembros, que todos remamos en el mismo barco y que si alguno no lo hace con la misma motivación se nota y nos termina afectando a la hora de contagiar nuestro entusiasmo y ganas de trabajar. (Equipo 2)

> En lo que se refiere a la enseñanza moral o ética, hemos descubierto que el error y el feedback son elementos fundamentales que también forman parte del proceso de aprendizaje, ya que siempre es importante hacer un ejercicio de introspección analizando nuestras debilidades y fortalezas a nivel grupal e individual por lo que consideramos que hacer un ejercicio de autoevaluación y reflexión final es fundamental porque solo de esta manera será posible el aprendizaje a nivel personal y profesional.(Equipo 4)

Los recursos que exponen han tenido en cuenta, construido o descubierto podemos ver ejemplos como:

> hemos sido conscientes de la necesidad de contar con diversos recursos que facilitaran la consecución de los objetivos planteados. Entre esos recursos, hemos tenido que diferenciar, tanto los recursos materiales, como los humanos o las infraestructuras. Consideramos que no es fácil disponer de todos esos recursos necesarios para llevar a cabo el servicio, ya que en muchas ocasiones son numerosos o costosos, por lo que es siempre es necesario disponer de una red de alianzas con las que poder contar a la hora de realizar el APS. (Equipo 13)

Por último, en relación con los aprendizajes transferibles a su labor docente podemos decir que detallan haber logrado bastantes, que aplicarán en la etapa a la que aspiran:

> Como grupo, hemos aprendido a que la enseñanza no debe verse limitada por las paredes del aula, ya que lo que estamos enseñando es a vivir, por lo que debemos de trasladar nuestro aprendizaje fuera de ésta, a todos los niveles, desde infantil hasta la propia carrera universitaria, como es nuestro caso. (Equipo 4)

> Esto también es debido a que el ApS conlleva unos aprendizajes en valores que son intrínsecos al proceso, por la misma regla, esto conlleva que estos valores tengan un sentido globalizador, y si queremos que estos aprendizajes sean significativos, hemos de llevarlos a cabo dentro de contextos de la vida cotidiana, permitiendo así desarrollar un pensamiento crítico que incite la mejora de los contextos y los valores en nuestra práctica educativa. (Equipo 7)

Por último resaltar que incluso tras haber realizado el proyecto de aprendizaje y servicio algunos equipos han continuado atendiendo a las necesidades de los centros y evidenciando algunas más:

> Por último, nuestro servicio ha resuelto la necesidad en su justa medida, dando cabida incluso a otra necesidad planteada por la terapeuta del centro residencial. Esto para nosotras es muy satisfactorio, ya que podremos seguir atendiendo a una nueva necesidad pero en este caso, con la misma alianza que nos ayudó a que nuestro servicio fuera posible.

5. DISCUSIÓN

La importante relación que se descubre entre los distintos fragmentos con relación a la justicia social es digna de reseñar, dado que desde los distintos trabajos universitarios no podemos decir que se trabaje o se lleve a cabo una minimización de desigualdades, como si podemos manifestar desde los proyectos de aprendizaje y servicio.

Aunque las necesidades en muchos casos siguen manteniéndose, el alumnado manifiesta tener mucha más empatía en relación con temas que no conocía y que eran candentes en su entorno, comprendiendo las situaciones problemáticas que existían y deseando eliminarlas. Así mismo, podemos conocer cómo el alumnado se implica en diferentes temas con relación a la proximidad con las distintas asociaciones o el interés que tengan en cada una de las mismas. Además de todo esto en algunos casos manifiestan que en un principio no conocían la labor de algunas de las asociaciones y posteriormente se han dado cuenta y reconocen la importancia de sus constancia y trabajo.

Como se puede observar en las distintas aportaciones de los equipos, hacen gran hincapié en los aprendizajes actitudinales que han construido.

Desde los contenidos de la asignatura se ofrece grán énfasis en conocer, comprender y saber llevar a cabo un adecuado trabajo en equipo, siguiendo los ingredientes que conforman el mismo, y desde las aportaciones del alumnado se ofrece que ha calado y que lo toman como importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Tras las aportaciones del alumnado y las aportaciones teóricas con relación a los beneficios de dicha metodología podemos valorar que la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje y servicio enriquece los aprendizajes del alumnado universitario mucho más allá de conceptos, además de una forma activa, significativa, desde una vertiente reflexiva-crítica, bajo una mirada inclusiva y cooperativa, mediante habilidades comunicativas, dialógicas y valores democráticos. Sin embargo, aunque es cierto que los aprendizajes son numerosos y las sensaciones de gratificación de estos por parte de todas las personas implicadas es óptima, tanto profesorado como alumnado manifiestan que se requiere de mucha dedicación a los proyectos, implicación y tiempo. Una de las limitaciones más expresadas es que que un cuatrimestre que dura la asignatura se hace muy corto para llevar a cabo los distintos proyectos con la profundidad que les gustaría y necesitan. Así mismo, explican que es muy necesaria la implicación absoluta de todas las personas que participan, una muy buena organización y coordinación por parte tanto del alumnado como del profesorado.

El profesorado debe ser un dinamizador, mediador y guía durante todo el proceso para todas las personas implicadas en el proyecto (alumnado, entidades, familias, ...). Es fundamental crear un clima de confianza con el alumnado, lo que permitirá que se exprese y comparta libremente sus dudas, inquietudes, barreras con la que se encuentra, sinceridad de compromiso, implicación, sus logros, sus estrategias, lo que permite:

> "conocernos y comprendernos mejor, un ingrediente fundamental para atender a la diversidad" (García y Benítez, 2014, p.81).

8. REFERENCIAS

Batlle, R. (2010). Aprendizaje-Servicio en España 2010. ASHOKA. Recuperado de http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/informe-resumido-aps-espac3b1a-2010.pdf

Cuellar, L.A. (2022). Integración de refugiados sirios en Alemania, una propuesta de ayuda social de la iglesia evangélica y la asociación Diakonie (artículo). Repositorio Institucional UNAD: https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44780.

García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con «nuestra escuela»: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7 (2), 69-83.

Marán, P. (2020). Los ODS como guía de un proyecto APS para la mejora del aprendizaje teórico-práctico y la motivación del estudiantado en Economía de 4º ESO (Trabajo Fin de Máster). Repositorio Institucional: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189891

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. Michigan Journal of Community Service Learning, 14(2), 50-65.

Morcillo, V. (2018). Un aula para la justicia social. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 6 (1), 37-54.

Paredes, A.D., y Palacios, D.U. (2018). Sistematización de Experiencias Prácticas de Investigación: Estrategias lúdicas como instrumento en la intervención psicoeducativa aplicada a niños y niñas con necesidades educativas especiales de la Asociación CREER, Isla Trinitaria 2018 (Bachelor's thesis). Universidad de Guayaquil. Repositorio institucional: http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/35046

Puig, J. (coord.) (2009). Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Graó.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 3 de febrero de 2022, núm 28, páginas 14561-14595.

Rodríguez, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25 (1), 95-113.

Salcedo, A. (2019). La metodología aprendizaje servicio como factor educativo de resiliencia. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 255–266. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1554

Sánchez, L., García, M., y Benítez, R. (2017). Evaluación del Aprendizaje-Servicio en el itinerario curricular de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. En F. J. Carrillo, J.L. Arco, y F.D. Fernández (Eds.), Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del Aprendizaje Servicio (pp. 267-273). Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Zerbikas (2022). Banco de experiencias. Recuperado de https://www.zerbikas.es/banco-de-experiencias/

INCLUSIÓN EN CHILE, IS THIS THE QUESTION?

JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ
Doctor en Educación
Universidad Católica de Termuco

INTRODUCCION

La entidad a cargo del financiamiento compartido al Ministerio de Educación es la Fundación del Magisterio de la Araucanía, organismo dependiente del Obispado de Villarrica que nace el año 1937, siendo una institución sin fines de lucro domiciliada en la comuna de Padre las Casas, cuyo objetivo es mejorar el nivel educacional de niños, adolescentes y jóvenes de la región de la Araucanía a la luz de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica, creando establecimientos educacionales de enseñanza básica, media y técnico profesional, entre los cuales se integra el Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl de la comuna de Pitrufquén. Si bien nació como Liceo Científico Humanista, el año 1992 incorpora la modalidad Técnico Profesional, pasando a tomar el nombre de Liceo Politécnico Monseñor Guillermo Hartl. Finalmente adquiere su actual nombre "Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl". El Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl, se encuentra la comuna de Pitrufquén, la cual fue fundada en el año 1897, esta se encuentra divida en dos por la carretera 5 sur y está situada al sur de la IX región de la Araucanía, en la provincia de cautín a 30Km de Temuco. Esta comuna tiene una superficie de 530.7 Km. en donde los límites son los siguientes al Norte se encuentra el río Toltén que lo separa de la comuna de Freire; al Sur se encuentra la comuna de Gorbea; al Este colinda con Villarrica y al Oeste están las comunas de Toltén y Teodoro Schmidt. El Complejo Educacional Monseñor Hartl se encuentra emplazado al costado de la línea férrea en dirección oeste, rodeado por

viviendas y almacenes pequeños, específicamente el territorio es de índole rural pues el camino contiguo va dirigido hacia el campo, donde pueden verse circular caballos y bueyes a su alrededor, producto del comercio agrícola y ganadero de la zona es común ver este tipo de animales circulando.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO SOCIO-COMUNITARIO EN QUE SE EMPLAZA EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO.

1. La caracterización del contexto socio-comunitario en que se emplaza el Establecimiento Educacional, permite visualizar la relevancia que adquiere la educación Técnico Profesional Dual respecto de las expectativas educacionales del alumnado y de la población en general. Uno de los aspectos más importantes dice relación con los niveles de pobreza, de acceso a servicios básicos y tasa de alfabetismo, datos que dan cuenta, entre otros, de las características generales de la comuna, la que presenta un índice de acceso menor a la media regional.
2. Los niveles de pobreza son alarmantes en la comuna, considerando que la población pobre, en total, excede el 33% de la población, y que la tercera parte de los pobres, lo es en calidad de indigente. En este escenario se entiende que una tercera parte de la población de la comuna no alcanza a satisfacer sus necesidades básicas.

¿INCLUSIÓN EN CHILE? ¿THIS IS THE QUESTION?

Ya a nueve meses de que fuera promulgada por la Presidenta Michelle Bachelet, el martes 1 de marzo del presente año, comienza a aplicarse oficialmente la Ley de Inclusión Escolar.

Dudas, críticas y marcadas diferencias persisten desde distintos sectores hacia la nueva normativa que en principio se propone terminar con el lucro, la selección y el copago en los establecimientos de educación particular subvencionada y no a la integración e inclusión de los alumnos con NEE como foco principal.

Que haya salido un debate en nuestro país respecto de problematizar la posibilidad de instalar el tema de la inclusión en la educación es algo en sí mismo cuestionable. Desde los organismos internacionales, como la Unesco, el derecho a la educación implica el derecho a la inclusión. Es algo que no puede estar separado. Y es un debate en la medida que la educación en Chile está tremendamente privatizad, tanto a nivel secundaria y superior.

El planteamiento del académico Juan González, investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile, en conversación con el programa Especial de Prensa, apunta precisamente a la complejidad de esta nueva legislación, y agrega: "Un estudio de la Unicef determinó hace algunos años que en la Región Metropolitana, Santiago de Chile, el 50 por ciento de los reglamentos internos de los centros educativos tienen artículos que van en contra del derecho internacional". Entonces, es en Chile que estamos haciendo este debate. En otros lugares del mundo este ya no es tema de discusión.

En ese sentido, se debe reflexionar sobre la discordancia que existe en la Ley "la inclusión, que tiene que ver con el término del lucro en la educación, sigue consagrada en la educación superior. Nosotros como docentes entendemos que el tema de la educación es único, donde el Estado debe tener ciertas atribuciones que le permitan dirigir aquello que es necesario poner al servicio de todos los habitantes del país. La educación es un derecho social y no un bien de mercado. La Ley de Inclusión no asegura esto".

Y mientras desde el Ministerio de Educación de Chile advierten que será necesario "aplicar el sentido común", tal como lo manifestó la ministra Adriana Delpiano, desde las organizaciones de colegios particulares aseguran que se trata de una medida absolutamente ideologizada.

Todo esto es, que Chile efectivamente aparece como uno de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con más segregación, y se piensa que con esta ley habrá igualdad y equidad en educación.

Que, a 16 años de la última reforma, se sigan discutiendo los mismos temas, sin desarrollar una reforma profunda a la educación pública, nos

tiene que hacer cada vez más escépticos respecto de la voluntad que tiene la clase política y empresarial en hacer cambios, es fundamental que los movimientos sociales no caigan en la discusión coyuntural. Lo mínimo es demandar el fortalecimiento de los derechos sociales, como la inclusión en todos los ámbitos educativos.

La Ley de Inclusión Escolar, una norma que necesariamente debe considerarse en función de otras que también forman parte de la gran Reforma Educacional anunciada por el Gobierno. Una norma que se suma a proyectos de ley que aún se discuten en el Congreso, así como a otros.

La Reforma Educacional Inclusiva, busca brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin distinción. En este marco, los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), normados por el Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, constituyen una herramienta fundamental para entregar oportunidades de una educación de calidad a todas las personas que deseen iniciar, continuar o completar sus estudios, incluyendo a aquellas personas que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE). En este escenario, el PIE es una estrategia que privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en la sala de clase, para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar. Para ello, se requiere de un trabajo colaborativo y planificado, que beneficie a todos los estudiantes del nivel, mejorando las condiciones generales en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para facilitar la implementación del PIE, debe tenerse presente que éste aporta recursos materiales y humanos que permiten al establecimiento disponer de apoyos especializados en el contexto del aula común, con horas para planificar y evaluar la enseñanza, y para trabajar colaborativamente. Lo anterior, constituye también una efectiva oportunidad para fortalecer a los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros, lo que permite al centro educativo fortalecer las prácticas pedagógicas, brindando una educación pertinente, relevante y significativa a estos estudiantes. Considerando que uno de los propósitos de

la reforma educacional es asegurar a todos los alumnos y alumnas el derecho a una educación de calidad y pertinente, el PIE es un elemento importantísimo que el Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos que ofrecen a quienes desean iniciar o completar sus estudios una oportunidad efectiva de atención conforme a sus necesidades y características.

La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños, jóvenes y adultos que asisten a colegios y Universidades, que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. ¿Pero qué pasa con los alumnos de otros sistemas educativos?

La ley de inclusión escolar, entrega las condiciones para que los niños y jóvenes puedan recibir una educación de calidad y gratuita.

La Ley de Inclusión Escolar, que comenzó a regir el martes 1 de marzo del 2016, no contiene aportes concretos para asegurar la real inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad. Así lo estima la autora de esta columna, quien opina que la nueva norma no es más que un cúmulo de acciones administrativas destinadas a unificar las normas de funcionamiento de todos los establecimientos que reciben subvención. Y se pregunta: "¿Cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

La ley en mención deja fuera lo referido a la tan anhelada "calidad en la educación", subentendiendo que las medidas de esta nueva norma, por obra de la resonancia, serán un aporte real para mejorar la enseñanza. Al parecer, poco se entiende de calidad en las cúpulas de gobierno y sus ministerios, que confunden los contenidos de esta ley. Sin desmerecer algunas medidas justas, como terminar con el lucro -abuso indiscutible del sistema-, claramente es una ley limitada que representa un cúmulo de medidas para unificar las normas de funcionamiento de los establecimientos que reciben subvención estatal y no merece el término de "inclusión".

Basta con leer el decálogo que describe los puntos centrales de esta mal llamada Ley de Inclusión para darse cuenta de que nada señala sobre procesos inclusivos para niños y jóvenes en condiciones de

discapacidad, sólo hace mención solapadamente a la no discriminación, punto que bien puede estar contenido en reglamentos que emanen del Mineduc y que sean supervisados por las entidades internas, como la Superintendencia de Educación. La Ley N°20.845 es un maquillaje de mala factura para la educación que, hoy por hoy, mantenemos en nuestro país.

La nueva ley señala, sólo a modo de sugerencia: "El sistema **propiciará** que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". En otro acápite señala, como referencia: "Es deber del Estado **propender**a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado **promover** que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo ".

Como se puede apreciar, queda al arbitrio del sostenedor efectuar cambios o no y, lo principal, a su voluntad en la selección de los alumnos. Ahora, lo más importante es que no se menciona la inclusión educativa -sin discriminación- de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adecuaciones que ello significa.

En consideración a esta falsa intención de "inclusión educativa" por medio de la ley, no está de más reiterar los compromisos adquiridos por nuestro país, tanto nacional como internacionalmente. A saber:

- La **Ley N°20.422**, que Establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que indica que el Estado será el "encargado de promover la creación de planes curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, como también la igualación de oportunidades en el acceso por medio de servicios y recursos para escuelas regulares y especiales".

- La **Convención Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad**, que establece que "*los Estados Partes reconocen el derecho de las*

personas con discapacidad a la educación", por lo que deben asegurar que "*las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan*".

Podemos seguir mencionando muchos documentos validados e instancias que han tratado el tema de las que emanan recomendaciones claras y precisas para revertir la situación discriminatoria que sufren niños y jóvenes en condiciones de discapacidad en nuestro país, especialmente en la educación.

Dicho esto, las preguntas son obvias: *¿Seguiremos escuchando a muchos personeros y personajes públicos haciendo mal uso y abuso del concepto de inclusión, el que incorpora en sí mismo el proceso educativo? ¿Cuándo se terminará con el discurso de la gradualidad y tránsito pausado en medidas inclusivas para la población escolar en condiciones de discapacidad? ¿Tendremos que esperar el resultado de la II Encuesta Nacional que aún no entrega resultados sobre niños y jóvenes entre 2 y 17 años en condiciones de discapacidad?*

Es cierto que para lograr la inclusión social no basta con discursos y leyes que finalmente no se traducen en acciones concretas en beneficio de las personas en condiciones de discapacidad. Alguna vez se entenderá que lo importante es que todos somos personas, sin apellidos, y que no deben etiquetarnos, porque de nuestras diferencias nacen la creatividad y el aprendizaje, pues tenemos tanto habilidades como inhabilidades y transitamos en comunidades humanas, con mayores o menores dificultades para alcanzar el máximo de bienestar posible. Abruma y es hora de decir basta al sucio juego y mal manejo que hasta hoy se mantiene con y hacia los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, más aún en etapa escolar, con leyes y declaraciones que sólo conducen al engaño, la confusión y la trasgresión de los compromisos adquiridos.

Es de difícil comprensión que pasadas tantas décadas no se comprenda y actúe consecuentemente con lo que señala la visión social y globalizada de la "discapacidad e inclusión". Ya conociendo las conceptualizaciones básicas y erradicando la visión médica-rehabilitadora, y sin

seguir buscando en las ya declaradas convenciones internacionales y leyes nacionales, no cabe duda de que seguimos atrasados en términos de la visión actualmente entendida por la mayoría de los chilenos. Se debe comprender, de una vez por todas, que la rehabilitación física sólo es un medio para alcanzar niveles de independencia que sean funcionales, sin desmerecer su aporte en la autovaloración personal que adquiere la persona "rehabilitada". Sin embargo, ello no es suficiente, se ha demostrado que son escasos los ejemplos de personas que llegan a ser incluidas en los ámbitos más importantes, como lo son la educación regular, en todos sus niveles, y el trabajo en igualdad de condiciones.

El ciudadano común está acostumbrado a validar su actuar en relación con las personas en condición de discapacidad vía caridad y exculpaciones a lo que llamamos "discriminación positiva" y no logra internalizar que todos tenemos múltiples necesidades, sólo que algunas personas requieren apoyos específicos para desenvolverse en la vida de una forma más independiente, efectiva, productiva y autónoma. Seguimos "al debe" con la población infantojuvenil en etapa escolar. Entonces, ¿cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

Por último, una cita que es un buen mensaje para todos y todas:

> "*La* ***ética de la diversidad e inclusión*** combate la homogeneidad y privilegia ambientes heterogéneos celebrando toda y cualquier diferencia entre las personas del grupo. Es, por lo tanto, la base de formación de alianzas a favor del desarrollo inclusivo y sustentable en las cuales cada aliado contribuye con su experiencia y sus propios recursos en beneficio de todos" (Claudia Werneck, 2004).

A partir de la promesa contenida en la reforma educacional referida a terminar con la selección de alumnos, la autora de esta columna se pregunta de qué manera eso se hará efectivo para los miles de niños y jóvenes con discapacidad: "Eliminado el proceso de selección, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad

intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas?".

¿Es ahora el momento de la **inclusividad** en el sistema educativo chileno? La reforma educacional nos hace pensar que sí. La permanente y amplia exclusión del actual sistema educativo, que se mal sustenta en premisas de oferta y demanda, debería verse afectada por los cambios estructurales que propone el gobierno.

Cuando decimos inclusión, nos referimos a la conceptualización más acertada y digna de mencionar y es la que presenta UNESCO (2008): "Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (…). La inclusión atañe a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. Esto significa que las políticas de inclusión deben garantizar que todos los ciudadanos, sin importar sus condiciones sociales o económicas, tengan oportunidades de acceder al conocimiento tan amplia y libremente como sea posible en la escuela y en la sociedad en su conjunto, de participar completamente, de lograr el más alto nivel y de disfrutar de una alta calidad de vida".

Tener presente esta definición permite centrar la atención en uno de los ejes esenciales de la reforma, como lo es la "segregación e inclusión", que implica -entre sus objetivos principales – eliminar la **"selección para el ingreso a las escuelase universidades**". Esta es una intención urgente y necesaria, además de bien fundada, en una sociedad que se jacta de avanzar en la democratización de los espacios esenciales de la convivencia ciudadana.

Construir un modelo educativo inclusivo es una medida esencial para minimizar la discriminación social en un entorno que es clave a la hora de ofrecer igualdad de oportunidad a los niños y jóvenes del siglo XXI. Especialmente a aquellos estudiantes que son permanentemente discriminados y considerados distintos a la mayoría.

La inclusión educativa es un tema altamente complejo y no se vislumbran aún serias intenciones de abordar este proceso en lo que respecta a

los que denominamos alumnos y alumnas con "**Necesidades Educativas Especiales**" (NEE). En la lógica de una política visionaria y responsable, la implementación de la Reforma Educativa debe sentar sus bases en la educación preescolar, es allí donde adquiere sentido lo proyectivo y preventivo al intervenir tempranamente en los infantes del país. Y es en ese instante que un menor en condiciones de "discapacidad" requiere mayor atención.

¿Cómo avanzar?, esa es la cuestión. Desde la perspectiva de los estudiantes en condiciones de discapacidad, la primera necesidad que surge es contar con un diagnóstico situacional de los afectados. Lamentablemente, no tenemos actualizada la estadística. Urge entonces saber dónde, cuántos y en qué condiciones están las personas con discapacidad en el país. Sólo podemos mencionar la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) en 2004, la cual señala que en torno al acceso a la educación, sólo el 8,48% estudia y el 91,52% no lo hace, ni ha tenido la oportunidad de llegar a las aulas. Estas cifras obedecen a una población de 2.068.072 de personas con discapacidad y a un universo nacional de 15.998.873 chilenos. Qué duda cabe que más de una década después el censo debe ser actualizado lo antes posible, si lo que se pretende es formular una política inclusiva, focalizada, oportuna y con la seriedad que amerita y que demanda la sociedad chilena.

El que la reforma educativa, en sus acápites, termine con la selección eminentemente académica, puede generar cambios insospechados y muy positivos en miles de alumnos/as, que aún están en las escuelas especiales, sin norte alguno para el momento de su egreso, convertidos así en jóvenes desesperanzados y abandonados históricamente por el Estado de Chile. Dicho esto, las interrogantes son muchas: eliminado el proceso de selección para el ingreso, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas? ¿Cuánto tiempo se estima para alcanzar la inclusión educativa, en todos los niveles de enseñanza, en el caso de personas en condiciones de discapacidad?

Paulatinamente, debemos responder a estas interrogantes que hoy tienen sentido por ser la reforma educativa un proyecto del país en ciernes. ¿Cómo traspasamos las fronteras de la ignorancia y la mediocridad para transitar hacia una cultura de la inclusión educativa? ¿Qué debemos hacer y con qué herramientas institucionales contamos para hacer efectiva la inclusión educativa, para todos los estudiantes en el país? Así, surgen muchas interrogantes qué en algún momento deberán ser confrontadas con la realidad y el cambio hacia una educación como un derecho inalienable que propenda a la igualdad de condiciones para las futuras generaciones.

Por último, el tema de la discapacidad en Chile debe ser tratado transversalmente, en salud, educación, vivienda, acceso al entorno, comunicación, etc. En resumen, igual que cualquier ciudadano, está demás decir que todos tenemos las mismas necesidades, sólo que algunos requieren apoyos específicos para que su desenvolvimiento sea más independiente y efectivo. Eso es una mirada y actuar inclusivo, no más segregación o discriminación positiva, a la que estamos tan mal acostumbrados.

Gran desafío tiene los involucrados en la reforma educacional para dar cabida plena a las personas en condiciones de discapacidad, ineludible responsabilidad de los movimientos sociales para incorporar a los "diferentes" y hacer que sus silenciadas voces se escuchen de una vez por todas. Por su parte, la actual institucionalidad política tiene una oportunidad histórica en este olvidado ámbito y no es novedad señalar que de abordarse será una tarea que dará sus frutos tras varias décadas.

Muchos chilenos que hemos aportado con nuestro trabajo profesional en la educación de niños y jóvenes con "habilidades distintas" abogamos por un real posicionamiento de la inclusividad en la educación básica, media y superior, a la vez que proponemos que ésta se constituya un nuevo paradigma para la sociedad chilena. Si estimamos que el valor de una buena educación es ser un medio indispensable del desarrollo personal y progreso colectivo, entonces el modelo educativo tiene la obligación de abrir las puertas a las personas con capacidades diferentes dando una clara muestra de querer espantar definitivamente de la sala de clases el individualismo, el exitismo, la competencia a ultranza entre otros males modernos. Este será el único modo de hacer de la educación

un espacio participativo, democrático para todas y todos, incluso para los “diferentes” y “distintos”.

A sólo días de las “24 horas de amor” para recaudar fondos para la rehabilitación de niños y jóvenes de la Fundación Teletón, Gina Basso -especialista en Educación Diferencial- plantea que existe un desafío aún mayor del cual las autoridades no se han hecho responsables: el proceso post-rehabilitación de los jóvenes. Mientras el Servicio Nacional de la Discapacidad dice no contar con ningún registro de talleres laborales para personas con discapacidad financiados por el Estado, la autora de esta columna afirma que esta problemática no se resuelve con “puro corazón”, sino que se requiere de políticas públicas y un sistema formativo laboral de continuidad que acoja a los jóvenes que egresan de la educación diferencial.

“No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos. La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. Se es humano, no desde la genética desde la convivencia”

HUMBERTO MATURANA, RELACIONADO CON LO EMOCIONAL Y RAZONABLE EN LA CONVIVENCIA.

Lamentablemente, para estos jóvenes cuya realidad es “confinarlos” en sus hogares se disminuyen claramente las posibilidades de tener, a su corta edad, un vivir que sea grato. Por el contrario, se les impedirá no sólo su crecimiento personal sino también se verá mermada su emocionalidad al no tener oportunidades en el medio sociolaboral acorde a su edad. Estamos hablando de personas jóvenes, a los cuales no se les respeta en sus derechos fundamentales, esos que se proclaman a diario en vocerías políticas y son temas de múltiples encuentros nacionales e internacionales que no logran colindar con esta realidad innegable que viven jóvenes y familias de nuestro país.

No necesitamos más información fría y cuantitativa del SENADIS o del MINEDUC. El problema que se debe resolver es otro y refiere a la

inexistencia de una política pública intersectorial para los jóvenes que siguen y serán nuevamente "enclaustrados" en sus hogares.

Este es un serio llamado a las autoridades, a quienes les compete hacer cumplir el mandato de una ley y de muchos tratados internacionales a los cuales Chile ha adherido con el fin de que exista un verdadero acercamiento a la realidad de jóvenes con diferentes tipos y grados de discapacidad, los que históricamente han quedado a la deriva.

A su vez la ciudadanía, hoy más que nunca, debe tomar consciencia que el problema planteado no se resuelve "con el corazón", ya que, una vez más, veremos a millones de chilenos donando a la fundación Teletón, a los personajes de la farándula gustosamente subiéndose al carro de la benevolencia y a muchos ciudadanos atentos y ansiosos por cumplir la gran meta. Pues bien, lamentablemente allí NO se hace evidente la penosa realidad post rehabilitación como una de las problemáticas sociales que por años se oculta y a la que aún no se da solución.

AHORA BIEN, ¿LA LEY DE INCLUSIÓN ES UN APORTE PARA EL PAÍS?

El 1 de marzo entro en vigor la Ley de Inclusión Escolar. Los chilenos debemos estar orgullosos y satisfechos con este importante paso hacia construir una educación de calidad, conforme a las necesidades de este siglo XXI.

La Ley de Inclusión Escolar busca mejorar integralmente, y así lo dispusieron explícitamente los legisladores, la formación del estudiante y la convivencia al interior de un colegio y universidades. La escuela es un espacio de reglas, de formación y de disciplina, pero también de diálogo y resolución de conflictos entre todas y todos, es el espacio privilegiado para la construcción de la sociedad. Si es inclusiva, integradora y abierta a la innovación, entregará mejor educación, educación de calidad. Además, si toda la comunidad escolar se involucra en el proceso, admitiendo su diversidad y creatividad, la educación mejorará aún más. Para ello los padres, madres y apoderados deben velar por el cumplimiento de los fines educativos, participar en la generación de los

Consejos Escolares junto con los profesores, funcionarios y estudiantes; y estar atentos a fiscalizar y colaborar con la gestión de sus establecimientos. (A. Palma. 2016)

El programa de inclusión en universidades permite que cada año más universidades se sumen a iniciativas para hacer más inclusivo el acceso a la educación superior.

Cada año son más universidades las que se suman a las políticas de mayor acceso e inclusión. Ya sea a través de cupos especiales, convenios o propedéuticos, muchas universidades buscan dar oportunidades a jóvenes talentosos que estudian en contextos vulnerables o que no han podido acceder a una educación de calidad.

Estos programas se basan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad, independiente del nivel socioeconómico o dónde hayan estudiado los jóvenes.

A continuación, una lista de programas de equidad e inclusión implementados por universidades:

RED PROPEDÉUTICO

La red de Propedéuticos Unesco fue pionera en impulsar el acceso inclusivo a la universidad. El 2007 comenzó en la Universidad de Santiago, Usach, y actualmente hay otras 5 universidades afiliadas: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, UMCE, UTEM, Universidad Católica del Norte.

La iniciativa se basa en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, que la educación es una herramienta de movilidad social, que las notas de educación media son un buen predictor de rendimiento académico y que la PSU replica las condiciones de inequidad y exclusión social de la sociedad

El objetivo del proyecto es ayudar a insertar en la universidad a estudiantes talentosos que provienen de contextos vulnerables. Está dirigido a los alumnos de 4to medio que hayan obtenido un promedio entre 1º

medio y el primer semestre de 4º medio entre el 10% de mejor rendimiento de cada curso.

Universidad de Chile

Hace ya un par de año, la Universidad de Chile implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), dirigido a buenos estudiantes de colegios municipales que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional.

Para postular se debe acreditar la situación socioeconómica. Postulaciones abiertas desde el lunes 30 de septiembre hasta el martes 15 de octubre.

Universidad Católica

El Programa Talento + Inclusión de la UC tiene por objetivo asegurar el acceso y retención de alumnos talentosos. El programa incluye admisión especial, financiamiento, nivelación y acompañamiento académico.

Además, el programa contempla vacantes especiales destinadas a estudiantes destacados de colegios municipales y subvencionados.

Universidad Diego Portales

El año pasado la UDP creo su Programa de Equidad que, a través de admisión especial, busca incorporar a estudiantes talentosos con desventajas socioeconómicas. Este año hay 59 cupos en todas las carreras de horario diurno.

La iniciativa está dirigida a estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados que, de ser seleccionados, tienen la oportunidad de estudiar de manera gratuita (adicionalmente reciben beca de alimentación, de transporte y fotocopias).

Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción tiene el Programa de Formación Propedéutica orientado a estudiantes destacados de tercer y cuarto año medio

de colegios pertenecientes a la Red de Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción.

El objetivo del programa es desarrollar habilidades académicas de acuerdo a ña formación universitaria que los estudiantes buscan seguir.

Los estudiantes que aprueben este programa podrán acceder, a través del proceso de admisión especial, a una carrera de esta universidad.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

El Programa Propedéutico UCSC convoca a estudiantes de cuarto año medio que los ubica en el 10% superior del ranking de su curso. Para participar del Programa los estudiantes deben asistir a clases a la UCSC, durante el segundo semestre académico, entre agosto y diciembre, mientras cursan su cuarto año medio.

Durante el año 2013 Propedéutico UCSC trabaja con estudiantes de 6 comunas (Quillón, Hualqui, Chiguayante, Penco, Talcahuano, Hualpén) de 11 establecimientos de la región del Biobío

¿QUÉ SIGNIFICA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: ¨ La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ¨

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO, NO UN PRIVILEGIO

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as.

- Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.
- Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.
- *Inclusión* significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.
- La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

Dyson destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

La *educación inclusiva* significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas

instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

LEY DE INCLUSIÓN: UNA NUEVA FORMA DE DISCRIMINAR

El 1° de marzo entró en vigor la Ley de Inclusión, hecho que destacado por la prensa y las autoridades, y que pone fin a toda discriminación de alumnos. Una buena noticia si pensamos en el derecho a la educación y en el interés superior de todos los niños de nuestro país. Desafortunadamente, en la práctica no es así. Podríamos sentar junta a toda una generación de alumnos y no por ello cumplir con la inclusión, si es que no se les agrega una educación de calidad.

Al tener las escuelas un bajo rendimiento académico se produce la peor de las inclusiones: la del conocimiento. El objetivo fundamental e indiscutible de toda reforma educacional es mejorar los aprendizajes, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores, habilidades cognitivas y sociales. Mantener diferencias importantes de rendimiento entre las instituciones educacionales o los alumnos trae como consecuencia una división social, económica y cultural importante, que empieza con el colegio, pero se amplía y potencia fuertemente una vez terminada la etapa escolar.

La Ley de Inclusión no contempla este tipo de discriminación, que es el fondo del problema, y pone su fuerza en terminar con la selección, pero sin ninguna preocupación por lo que encontrarán los niños una vez dentro. Poco o nada se logará si no se obtienen los estándares de aprendizajes que esperan las familias y la sociedad. Por ello es por lo que toma cada vez más fuerza la idea propuesta tantas veces por la FIDE a las autoridades, no sólo durante el debate de esta en el Congreso, sino a través de todo el proceso de reforma: la meta más importante de una reforma educacional es mejorar la calidad de la educación.

Esta exclusión del conocimiento es la más común y la peor de todas, ya que es una discriminación encubierta. En una sociedad como la nuestra, una de las más desiguales y segregadas del mundo, queremos tener una educación incluyente e igualitaria para todos, sobre la base de una legislación e insuficiencia de recursos. La aplicación de esta Ley de Inclusión en una sociedad desigual sin plazos ni gradualidad acorde con las exigencias impone una tarea descomunal a los directores y profesores. Y además, la impone bajo condiciones muy adversas. Esto no es un desafío, tal como lo han planteado quienes nunca han hecho clases en una escuela; en un despropósito, dados los recursos económicos y profesionales con que cuentan las escuelas. Aspirar a una educación igualitaria en una sociedad profundamente desigual, es un cambio paradigmático del sistema escolar. La inclusión total no se logra por decreto.

La misma escuela que fue creada para un sistema educativo desigual debe sortear con éxito esta barrera infranqueable bajo las actuales condiciones. Lo más urgente para las familias, especialmente para las más pobres. Es que sus hijos tengan una educación de calidad, ya que es la única herramienta con que cuentan para salir de la pobreza. Ante estas urgencias perentorias de mejoramiento que requiere nuestro sistema educativo, el debate sobre si la educación debe ser pública o privada es algo completamente irrelevante. Incluir todo tipo de alumnos en escuelas que no están preparadas para recibir un contingente muy diverso de jóvenes, es verdaderamente una irresponsabilidad, con potenciales efectos indeseados.

Las universidades continúan preparando profesores para desempeñarse en aulas homogéneas, y esta falta de competencias deberán asumirla los directores, que se encuentran sobrepasados con deberes, desprotegidos legalmente, sin apoyo profesional ni financiamiento adecuado. Las tareas propias de las instituciones de educación superior deberán hacerlas las escuelas.

BIBLIOGRÁFICAS

Edwards, Luz / Revista Hacer Familia Nº 229 / 09 September 2015. Chile

González, J. (2016). Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile

Ley de Inclusión N°20.845, (2016). Ministerio de Educación de Chile.

Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, Programas de Integración Escolar, Chile

Werneck, C. (2004). La ética de la diversidad e inclusión

Palma. A. (2016), Ministerio de Educación de Chile.

Lecannelier, F. (2013). Centro de Apego & Regulación Emocional (CARE) de la Universidad del Desarrollo, Chile

REVISIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE BRINDA AL ALUMNADO CON NEAE

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha visto cómo desde el pasado 31 de diciembre de 2019, en el que se detectó el primer caso de brote de enfermedad causada por el coronavirus (COVID-19) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021) los tiempos que se están viviendo son demasiado convulsos, pues entre la posterior pandemia, el confinamiento de la población, y la vuelta a una normalidad nada normal, las sociedades se ha visto marcada por una crisis económica galopante y diversos conflictos sociales con una tensión agravada.

No es de extrañar, que las instituciones educativas hayan sido las primeras organizaciones más afectadas ante la decisión de las medidas gubernamentales en tiempos convulsos (Lacomba-Trejo, 2021), y es que, antes de la llegada de la pandemia, se estaban haciendo incesantes intentos para garantizar e implantar una educación inclusiva en la que todos los alumnos tuviesen cabida en las instituciones educativas, independientemente de sus características o sus necesidades (Murillo & Duk, 2018).

Sirva como referencia las 5 concepciones establecidas por Ainscow & Miles (2008); La inclusión se debe brindar a todos los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales; la inclusión es la respuesta a las exclusiones disciplinares por lo que se debe de atender a

todo el alumnado; la inclusión es la respuesta a todos los grupos vulnerables que están afectados por contextos de exclusión; la inclusión es la vía para promocionar una escuela para todos, es decir para crear entornos educativos en los que todos los alumnos tengan cabida; y finalmente la inclusión es una educación para todos, en donde se garanticen los aprendizajes básicos y la educación a lo largo de la vida de manera universal.

Antes de continuar, es necesario establecer las diferencias básicas entre inclusión y educación, pues las diversas finalidades de la educación han influido de manera positiva o negativa sobre la manera de actuar en esos procesos educativos, pues como sostiene de la Herrán (2012), es diferente formar ciudadanos para conseguir el bienestar del Estado, propósitos que según este autor favorecen la creación de escenarios segregadores y acciones exclusivas en pro de conseguir el bien institucional, a formar ciudadanos con la finalidad principal de qué consiga un progreso social e individual, en donde se hace una mayor incidencia en el desarrollo del bienestar individual y en la germinación de una inclusión social.

A este respecto Danforth & Jones (2015), ponen de manifiesto que la educación inclusiva ha tornado a convertirse en un campo de estudio y de acción práctica que repercute lo diversos aspectos más relevantes del campo educativo como el desarrollo de las políticas, la investigación que se realiza en las universidades, la formación de los docentes, y las prácticas que se llevan a cabo en las aulas en pro de conseguir una educación que tenga una atención a la diversidad de los estudiantes.

Siguiendo en esta misma línea, Fernández-Batanero (2018) reflexiona y pone de manifiesto que para conseguir la ansiada educación inclusiva en la que todos los alumnos tienen cabida, es necesario que sea los propios discentes los que asuman un papel protagonista en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de las instituciones, independientemente de la etapa educativa a la que se haga referencia, este autor insiste en qué para qué esto sea posible, los docentes, maestros y profesores tienen que realizar dos procesos que pueden suponer un coste añadido; en primer lugar, tienen que realizar un profundo análisis de la práctica educativa que están desarrollando, para qué tras las

conclusiones obtenidas se reinventen (en el caso de ser necesario), y por otro lado, deben seguir apostando por la formación continuo, tan necesaria, que les permitirá adquirir nuevas habilidades para investigar y analizar las diferentes estrategias metodológicas que se encuentran enmarcadas dentro de la atención a la diversidad y qué, su aplicación en el aula, potencia enormemente la inclusión educativa. Estos dos procesos, son bastante costosos no en cuanto a capital invertido sino en cuanto a la disposición del profesorado.

A este respecto, Rodríguez et al., (2019), pone de manifiesto que las diversas corrientes educativas cada vez apuestan más por el cambio en el rol docente, en donde el profesor actúe como mediador entre los diferentes procesos formativos y sus estudiantes, estableciéndose así una visión opuesta totalmente a la educación tradicional, pues de esta idea subyace que los alumnos se conviertan en los principales protagonistas de todas las experiencias educativas que generen los docentes, así como en la construcción de sus conocimientos y de sus aprendizajes.

Pero no solo esta educación inclusiva está de manera latente en las instituciones educativas sino que, esta tendencia se ha extrapolado a los diversos contextos sociales y según Dovigo (2017) las medidas para atender a la diversidad del alumnado que se ponen en marcha en los centros educativos sean expandido y esas mismas recomendaciones y orientaciones sobre las prácticas educativas han aterrizado en los diferentes contextos y ya explorado nuevas vías de atención a la diversidad que posibiliten no solo la inclusión educativa sino la inclusión en todos los ámbitos de la vida.

A este respecto, Opertti, Walker & Zhang (2014) definen la educación inclusiva como "una fuente poderosa para democratizar y mejorar las oportunidades de aprendizaje, los procesos y los resultados" (p. 149). De esta definición subyace la idea de que el concepto que se tiene de inclusión, no es un parecer estático, sino que ha ido evolucionando en función de las diferentes políticas y prácticas que se han llevado a cabo en la educación y qué con la demanda de los derechos y, la mejora de las condiciones para el aprendizaje del alumnado con NEAE, ha provocado que la inclusión se expanda y tenga una influencia significativa en las diferentes situaciones de vulnerabilidad de los demás colectivos y

provoque que la educación haya tornado a conseguir una educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes que acuden a las instituciones educativas.

Un ejemplo claro de esta preocupación, ya no solo nacional sino internacional, se resume en uno de los objetivos principales que se engloban dentro de la Agenda 2030 con relación a los Retos Sociales, Pues el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, persigue garantizar una educación inclusiva, equitativo y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2015).

Así mismo, la educación y los sistemas educativos en la actualidad se ven inmersos en diferentes cambios, situaciones y retos que deben asumir para que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se van desarrollando sigan siendo capaces de brindar una educación de calidad a todos los estudiantes (Morales, 2020).

2. OBJETIVOS

Una vez que han sido expuestos los principales antecedentes que dan sustento a esta investigación, se expondrá a continuación cuál ha sido la hipótesis de partida de este estudio, que se ha generado a partir del análisis de los datos expuestos en la introducción, y que tras su formulación ha generado el principal objetivo a conseguir con este trabajo, por ello la principal hipótesis de esta indagación es la siguiente; ¿es posible desarrollar una educación inclusiva de calidad atendiendo a todas las necesidades presentes en el aula?

Tras la formulación de la hipótesis principal de esta investigación, emana el objetivo principal de la misma, el cual se focaliza en:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

3. METODOLOGÍA

Para la puesta en marcha de esta investigación, se ha optado por desarrollar una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha tenido que aplicar un enfoque interpretativo de los resultados obtenidos.

La decisión del uso y ejecución de este tipo de método investigativo deriva principalmente de la posibilidad de poder crear una panorámica general sobre los aspectos más importantes que están relacionados con el tema de investigación que se ha seleccionado, en este caso la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con NEAE.

Para que esto sea posible sí ha realizado una exhaustiva revisión de los diferentes estudios e investigaciones que están estrechamente relacionados con la temática principal de esta investigación, para que, tras el análisis en profundidad de los resultados obtenidos se puedan elaborar las diferentes conclusiones que resultan de gran utilidad para toda la comunidad científica.

Así pues, en el transcurso de esta revisión bibliográfica ha sido necesario poner en marcha tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicha investigación. Estas tres grandes fases se detallan en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

Una vez que se ha puesto en marcha esta primera fase ha sido necesario seguir unas pautas generales para poder ejecutar con éxito una revisión documental de la literatura, estableciendo un punto de encuentro situado siempre en el campo de las ciencias de la educación, a este respecto se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro de ese campo, dichas bases de datos son; ERIC, Web of Science, Dialnet y Scopus.

La selección de estas bases de datos deriva principalmente, no solo de su relevancia dentro del campo de la educación, sino que además estas plataformas ofrece la posibilidad de tener acceso a una gran multitud de

investigaciones y estudios que posibilitan llevar a la práctica la realización de un contraste de los resultados obtenidos, para que, de este modo se pueda establecer una aproximación adecuada sobre el tema principal de este trabajo y que se ejecutará mediante la realización de esta revisión bibliográfica.

Avanzando con la ejecución de esta primera fase o etapa es de vital importancia determinar cuáles han sido los descriptores generales que se han utilizado en este estudio, pues como es sabido, la especificación de estos permitirá facilitar el acceso a los procedimientos de búsqueda.

Los descriptores que se han establecido se detallarán a continuación especificando que se han utilizado tanto en español como en inglés; "educación inclusiva" "respuesta educativa" "formación del profesorado" "inclusive education" "educational response" "teacher training" al mismo tiempo y para poder establecer las diversas combinaciones entre los descriptores mencionados se han utilizado los siguientes operadores booleano; "AND" y "OR"

SEGUNDA FASE

Una vez que ha sido concluida la primera fase es hora de continuar con una segunda etapa de la revisión bibliográfica que se está desarrollando, esta segunda fase se caracteriza principalmente por ejecutar el procedimiento de búsqueda en las diferentes bases de datos que anteriormente se han seleccionado. Así mismo, en dentro de esta segunda fase se ha determinado la necesidad de revisar tanto los títulos, los resúmenes, como las palabras clave de los estudios y las investigaciones que se seleccionarán tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión, que se detallan a continuación y que son de vital importancia para la ejecución de esta fase.

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

En el punto final de esta revisión bibliográfica, indispensable establecer de manera exhaustiva la selección de los resultados que se han obtenido tras los procesos de búsqueda desarrollados en la segunda fase, a esto se le suma la necesidad de ejecutar un cribado posterior para, de esta manera, compendiar todas aquellas investigaciones y estudios que se encuentran estrechamente relacionados con la temática principal de este trabajo.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 859 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 36 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 6 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos tras aplicar las fases desarrolladas en el aparatado de metodología.

Dentro de la comunidad educativa hay un colectivo que sustenta uno de los pilares básicos de los sistemas educativos, los docentes, desde su formación inicial conciben la educación cómo un agente transformador de sociedades pero que al mismo tiempo necesita adaptarse a las necesidades, características y realidades de los alumnos que conforman los centros educativos. La presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), entre los que se engloban los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es una realidad más latente en el sistema educativo español (Casallas & Arjones, 2021), y por lo tanto las actitudes que desarrollan los docentes en el ejercicio de sus

funciones va a influir significativamente en las respuestas educativas que den el resto de los compañeros a este tipo de alumnos (González & Triana, 2018).

Es por ello que la formación inicial de los docentes es la base en la que se deben inculcar actitudes positivas hacia la diversidad y la discapacidad y formar a estos nuevos docentes en las competencias necesarias que les permita detectar, diagnosticar y evaluar esas necesidades educativas especiales o esas necesidades de apoyo educativo que puedan estar presentes en su aula y les posibilite adaptar los principales elementos del currículum escolar para dar una respuesta de calidad a estas situaciones (Sevilla, Martín & Jenaro, 2018).

Tal es la importancia de esa formación inicial que, el Informe Mundial sobre Discapacidades, hace una especial mención en la importancia de formar a los futuros docentes en las materias relacionadas con la educación inclusiva:

> La formación apropiada de los maestros convencionales puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad. Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva (OMS, 2011; p. 222).

Pero no solo la formación inicial es relevante, sino que la formación continua adquiere una importancia significativa ya que con ella el profesorado puede actualizar sus conocimientos y apostar por la implantación de una escuela inclusiva al compartir experiencias y resolver las posibles dudas (Hernández-Amorós, 2018). Este tipo de formación se concibe como una de las herramientas más fáciles y accesibles que permite ofrecer un amplio catálogo de temas educativos de interés, que no solo se centran en la atención al alumnado con necesidades, sino que el docente puede ampliar sus conocimientos en aquellos aspectos que más le interesen.

Una vez expuestos diversos tipos de formación para el profesorado en materia de educación inclusiva, se expondrán a continuación algunas metodologías que abogan por trabajar esa atención a la diversidad en el aula.

El diseño universal de aprendizaje (DUA) es un método originario de los Estados Unidos que pretendía dar respuesta a las necesidades que presentaban los alumnos que estaban en el aula ordinaria, pues como es natural cada uno de ellos presentaba una diversidad que era necesario tratar (Márquez Aguirre, 2015). Esta metodología se caracteriza principalmente porque su génesis está muy lejos del ámbito educativo, y es que el arquitecto Ronal Mace trataba de buscar la simplificación de la vida apostando por elementos que pudieran usar el mayor número de personas y apostó por diseñar edificios adaptados a todas las personas con discapacidad, pues estas adaptaciones no solo facilitamos el uso de aquellas personas que más lo necesitaban sino que servían también como una ayuda al resto de la población (Rodríguez y Herrán, 2020), un éxito fue tal, que se extrapoló al contexto en educativo, que supuso un cambio en el paradigma pues antes de esta metodología el alumno debía adaptarse al currículum y tras ella, se determina que es el currículum el que se debe adaptar al alumno (Sánchez et al, 2016).

Continuando con otra de las metodologías innovadoras qué más aplicación tiene en el aula, el flipped classroom o aula invertida, qué se originó como una oposición severa a la educación tradicional, que se basaba única y exclusivamente en la transmisión de los conocimientos. Este método tenía un propósito claro y es, invertir ese proceso tradicional y dar una vuelta de tuerca a la forma de educar, de manera que los alumnos reciben previamente los conocimientos que deben trabajar en casa y el tiempo de clase se utiliza para, o bien aplicar dichos conocimientos por medio de las diferentes actividades que realiza el docente, o para tratar de resolver las posibles dudas que han surgido con él estudio y trabajo de ese contenido, de esta manera todos los alumnos pueden ayudar a resolver esas dudas (Bergmann & Sams, 2012).

Según Torrecilla (2018) este tipo de metodología facilita la creación de un ambiente flexible en la que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tiene la oportunidad de adaptar la adquisición de los conocimientos en función de sus necesidades y de trabajar de manera exclusiva con el docente aquellos aspectos que les resulten más complejos, además de que esta metodología combinan muy bien con otro tipo

de métodos como la tutoría entre iguales o el learning by teaching (Kobayashi, 2022)

Finalmente también se destaca en la Gamificación o aprendizaje basado en el juego, como una de las metodologías activas con más uso y con más nivel de adeptos en los últimos años, y es que este método es un favorecedor nato de una educación inclusiva pues potencia el aprendizaje significativo y conviven en un mismo nivel los aspectos lúdicos con los conocimientos que se desean adquirir (Carrión, 2018), este tipo de metodologías en la que combinan las dinámicas de los juegos con los procesos de enseñanza y aprendizaje incrementan de manera significativa, la creatividad, la motivación y el interés por los contenidos que se están trabajando (García, 2019). Mediante su desarrollo se potencia el aprendizaje colaborativo entre alumnos y alumno-profesor, además los docentes pueden establecer un control sobre los conocimientos que se trabajan y adaptarlos a las necesidades que presentan los alumnos en el aula (Gil & Prieto, 2020).

5. DISCUSIÓN

Como se ha visto a lo largo de la exposición de este estudio, la respuesta que se le ofrece al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es muy diverso y está muy condicionado por la formación que reciben los docentes en su etapa inicial, así como la formación que deciden continuar realizando una vez que estén dentro de las aulas educativas, al mismo tiempo se ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes metodologías cuya génesis tiene un propósito claro, y es intentar brindar una educación de calidad procurando desarrollar una respuesta a la diversidad.

Algunas investigaciones como la desarrollada por Soler et al. (2019) ponía de manifiesto cómo metodologías como el diseño universal de aprendizaje, favorecía positivamente el desarrollo del poder amiento de las sujetos participantes en relación a las actividades de ocio y tiempo libre qué es estudiaron, pues como se ha resaltado en la introducción del trabajo, la educación inclusiva no debe estar cercada únicamente a los contextos educativos, sino que debe expandirse al resto de ámbitos de la

vida, siendo la inclusión social uno de los objetivos pendientes a conseguir.

De los resultados obtenidos de este trabajo, se puede discernir una de las ideas principales y es que la figura del docente, maestro o profesor sigue siendo un elemento clave y un pilar básico en el que se sustentan los sistemas educativos, lejos quedó la concepción de una educación tradicional en la que estos mismos docentes se consideraban poseedores de la verdad absoluta y su función se centralizaba en transmitir los conocimientos que ellos poseían y los estudiantes asumían un rol pasivo.

Las tendencias educativas, como se ha visto con las diferentes metodologías expuestas, persiguen instaurar a los docentes como guías de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y apostar por métodos activos e innovadores, en donde se generen contextos educativos donde, respetando siempre las características y necesidades de todo el alumnado, se procure desarrollar aprendizajes significativos y que sean extrapolables a las realidades sociales.

Para que esto sea posible, la formación de los docentes debe ser revisada y evaluada para adecuarla a la realidad que se van a encontrar en los centros educativos, pues la formación inicial que se recibe en las universidades, será la base en la que se fundamente muchas de las prácticas educativas, por lo que si esos pilares tiene un déficit en la formación de la atención a la diversidad, difícilmente se podrá esperar que estos nuevos docentes adquieran las capacidades necesarias para enfrentarse al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

No obstante, la formación continua se presenta como una de las herramientas con un fácil acceso y una adaptación a las necesidades formativas de los docentes en relación con la realidad que sucede en el aula, persiguiendo de esta manera una constante actualización sobre dichos temas de interés. Este tipo de formación persigue fundamentalmente perfeccionar los sistemas educativos y por consiguiente la sociedad en general.

Esta revisión bibliográfica, que se ha desarrollado, se pone a disposición de toda la comunidad científica para establecer un punto de inflexión sobre la realidad que sucede en las aguas y animar a seguir trabajando por la consecución de una educación inclusiva.

6. CONCLUSIONES

La evolución histórica ha puesto de manifiesto los diversos cambios que han tenido que experimentar las sociedades del conocimiento y más concretamente en este siglo XXI, el cual está plagado, más concretamente en los últimos años, por cambios fundamentales que han afectado a todos los ámbitos de la sociedad y que se ha visto en la obligación de realizar una adaptación rápida, precisa y continua a un ritmo muy acelerado para no quedarse atrás y no dejar a nadie abandonado en el camino.

La pandemia originada por el SARs-CoV-2, es un claro ejemplo de la modificación de las rutinas en todos los aspectos y ámbitos de la vida diaria de la población de todo el mundo, pues la virulencia con la que la enfermedad atacó a todos los países, unido a su alta tasa de contagio y las consecuencias que esta origino, una elevada presión hospitalaria, llevó a los gobiernos de los diferentes países del mundo adoptar medidas drásticas qué marcaron un hito histórico en este siglo XXI.

Las instituciones educativas, tradicionalmente, han sido los organismos que han tenido que adaptarse más rápidamente a los cambios sociales que se iban produciendo para no quedarse atrás y poder brindar una educación de calidad a todos los estudiantes que a los centros acudían. Muestra de ello es el continuo desarrollo legislativo, que, amparado en muchas ocasiones por un marco internacional, ha originado que la evolución de conceptos como la equidad y la igualdad se vayan asentando en la realidad de las comunidades y qué esto se vea reflejado en las continuas leyes educativas que siempre, desde un tiempo hacia acá, se han postulado como herramientas impulsoras de la inclusión. Pero una cosa es lo que dictamine una ley educativa y otra muy distinta es la realidad que se sucede en los centros, los cuales se caracterizan principalmente por tener un exceso de burocracia que en ocasiones dificulta y limita la realización de determinadas actividades en pro de una educación inclusiva para todos, pues en muchas ocasiones la escuela se concibe como una maquinaria y una estructura organizada en la que los rendimientos y los aprendizajes que allí se producen deben estar organizados, secuenciados y en muchas ocasiones no dejan margen a la aparición de

diferentes fenómenos, situaciones y necesidades muy características y muy presentes en el ámbito de la educación especial.

Es necesario recordar que el objetivo de la educación inclusiva es brindar una educación en la que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y características, tengan acceso, participen y aprendan en los diferentes entornos colaborativos y de apoyo que se deben crear para facilitar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se adapten a cada uno de los alumnos. Esto se puede traducir a que la educación y las instituciones educativas desarrollen el sentimiento de pertenencia y evite al máximo posible situaciones de exclusión. Por tanto, subyace la idea de que es necesario que la educación se conciba como la aplicación de enfoques, teorías o metodologías que se encuentren centralizadas en los alumnos para partir de sus necesidades y conseguir el éxito de la inclusión.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿ hacia dónde vamos ahora?. Perspectivas, 38(1), 17-44.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International society for technology in education.

Carrión, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 15(36), 1-14.

Casallas, E. & Arjones, M. (2021). La formación del profesorado y la influencia en los procesos de inclusión de la niñez sorda: Teacher training and influence on the inclusion processes of deaf children. Revista Académica Internacional De Educación Física, 1(4), 10–26.

Danforth, S. & Jones, P. (Eds.). (2015). From special education to integration to real inclusion. In Foundations of Inclusive Education Research. (pp. 1-22). Emerald

De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadas en la Edad Antigua. REICE Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 10(4), 286-334.

Dovigo, F. (2017). Linking theory to practice in inclusive education. In Special Educational Needs and Inclusive Practices, (33-62). Sense Punlishers.

Fernández-Batanero, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. Aportaciones Arbitradas. Revista Educativa Hekademos, 24, 19-29.

García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en Educación. Revista educativa Hekademos, 27, 71-79.

Gil, J., & Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. Perfiles Educativos, 42(168), 107-123.

González, Y. & Triana, D. (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores,21(2), 200-218.

Hernández Amorós, M. J., Urrea Solano, M. E., Fernández Sogorb, A., & Aparicio Flores, M. D. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, 1(2),147-156.

Kobayashi, K. (2022). Learning by teaching face-to-face: The contributions of preparing-to-teach, initial-explanation, and interaction phases. European Journal of Psychology of Education, 37(2), 551-566

Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., de la Barrera, U., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Ajuste psicológico en cuidadores familiares de adolescentes: un análisis longitudinal durante el confinamiento por la COVID-19 en España. Análisis y Modificación de Conducta, 47(175), 35-49.

Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño universal de aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. Educación y Comunicación, 10, 107-115.

Morales, J. (2020). Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde la psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3).

Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 11-13.

OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), The Sage handbook of special education (2nd revised ed., pp. 149–170). Sage.

Rodríguez Herrero, P. y Herrán Gascón, A. de la (2020). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), Hacia una didáctica humanista (pp. 461-481). REDIPE-UNED.

Rodríguez Jiménez, C., Navas-Parejo, M. R., Santos Villalba, M. J. & Fernández Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. IJNE: International Journal of New Education, 2(1), 40-59.

Sánchez Fuentes, S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J. A., & Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 135-149.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación educativa (México, DF), 18(78), 115-141.

Soler, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M. & Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 19-34

Torrecilla Manresa, S. (2018). Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science. Revista Iberoamericana de Educación, 76(1), 9-22.

UNESCO (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. https://bit.ly/38ITRQq

World Health Organization. WHO (2021). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Available online: https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjwgISIBhBfEiwALEl9STvb2eYZvGxZkAf3PFGOiNbhirK0wlhpplE-gTpMzF-Ors2fhDIxSBoCX8EQAvD_BwE

ESTUDIO DE LA POLÍTICA DE TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICA EN COLOMBIA

WILKEN CÓRDOBA MURILLO
Fundación Universitaria Los Libertadores

HAROLD GERMÁN RODRÍGUEZ CELIS
Fundación Universitaria Los Libertadores

PAOLA MARROQUÍN CIENDÚA
Centro de Pensamiento Crítico y Científico para el Desarrollo Consciente

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia cómo en la mayoría de los países de América Latina, la preocupación por la discapacidad en la educación ha estado ausente históricamente de las políticas públicas de niñez, quedando a expensas de modelos mediáticos que acentúan la intervención asistencialista desde enfoques patológicos, que excluyen a esta población de escenarios educativos que resultan favorables para su alivio y bienestar, marginándolos a la ignorancia, al aislamiento y al juicio de expertos desde la medicalización (Alvarado et al., 2009; Barbosa et al., 2019; Solé, 2014; Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020).

Las condiciones geográficas que caracterizan los territorios rurales de Colombia, sumadas a las largas distancias, el transporte precario y la casi nula interconectividad, invisibiliza aún más la vida por la que transcurre la cotidianidad del niño discapacitado rural, lugares campesinos en los que, debido a la situación social de sus habitantes, se concentra una alta densidad poblacional con diversos tipos de discapacidad, grupos que de acuerdo con algunas organizaciones sociales ascenderían

hasta el 15%, representadas en 7.2 millones de colombianos con en todo el país (Montoya y Martínez, 2016; Rojas-Ramírez, 2022).

Consciente de la anterior realidad, Colombia como otros países en su política, ha estado impulsando una serie de esfuerzos relacionados con el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, por ejemplo, confirmó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas - CDPD en el año 2011. Desde ese momento, las acciones en las esferas políticas han estado orientadas a dar la razón a las personas con discapacidad y a reconocerlas como individuos de derechos y deberes. Se implementó entonces durante la última década, cómo lo sostiene Rojas-Ramírez (2022) La Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 - 2022 y el diseño del Sistema Nacional de discapacidad, este último, creado como mandato de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en el que se prioriza el Observatorio de Discapacidad de Colombia para la formulación, desarrollo y evaluación de acciones de inclusión social para la población con discapacidad (Gómez-Aristizábal et al., 2015).

En materia internacional la política pública había concentrado ya grandes escuerzos por transformar la visión de los pueblos, a fin de que se igualen los derechos para las personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales (Vásquez-Orjuela, 2015). La UNESCO (1994) en Conferencia, organizada por el Gobierno español, aprobó un marco de acción en función de las necesidades educativas especiales con miras a conseguir la escuela para todos y que responda a las necesidades de cada cual, de tal modo, que los sistemas educativos que se diseñen lo hagan teniendo en cuenta las diferencias, para que las personas con estas necesidades tengan acceso a las escuelas ordinarias. Así mismo, la OCDE (1999) (2008) (2013) (2018) y la UNICEF (2014) entre otros, han defendido de manera vehemente los derechos de los niños. El primero publicando varios estudios sobre equidad en educación en el que lo relaciona con la inclusión, y en los que indica, que los sistemas educativos equitativos ayudan a su comunidad estudiantil a alcanzar su potencial de aprendizaje sin establecer barreras formales o informales ni disminuir las expectativas; y el segundo, salvaguardando para

cada niño oportunidades y promesas de equidad, sugiriendo una educación basada en los derechos humanos, recomendando para ello, políticas y estrategias para promover el acceso a la educación y el respeto de los derechos dentro del entorno de aprendizaje. La UNICEF establece entonces que la educación inclusiva no solo se dirige a niños y niñas con discapacidad, sino, el derecho a la educación de TODOS los niños y niñas.

A partir de las recomendaciones que a nivel mundial hacen las distintas organizaciones que orientan las políticas para la infancia y la juventud, las decisiones del gobierno colombiano se comenzaron a articular desde su política pública de educación, en la que se incorporaron elementos indispensables para adoptar la inclusión y evolucionar hacia una sociedad más justa y equitativa con la infancia del país.

Ahora, las instituciones de educación de formación básica y media en Colombia tienen una hoja de ruta jurídica y normativa, a través de la cual, pueden transformar sus propias políticas institucionales, con el fin de materializar la apertura y formación de población de niños con necesidades educativas especiales. La anterior situación, nos motivó a sugerir el cuestionamiento sobre ¿Cómo se manifiesta en el currículo desde los escenarios normativos y jurídicos, los procesos de educación inclusiva en el ámbito de la formación básica secundaria y media técnica en instituciones de carácter público en Colombia? Con el fin de responder a este interrogante, se diseñó este trabajo de investigación, en el que se seleccionó una escuela académica y técnica de carácter público en el departamento de Antioquia, en la que se trató de explicar la forma cómo se hace visible en la política institucional, los procesos de educación inclusiva en la formación básica secundaria y media técnica, y estos a su vez, se materializan en el currículo.

1.1. Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Santuario – Antioquia

En este documento se analiza el meso y el micro currículo de la institución frente a las normas jurídicas y conceptuales que sustentan a nivel regional, nacional e internacional la importancia de la transversalidad en el currículo de los procesos de inclusión. El proceso de análisis

curricular en este sentido se inicia con una breve caracterización de la Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Santuario – Antioquia, a fin de establecer, en qué medida las prácticas escolares desarrolladas orientadas desde el micro currículo favorecen o limitan los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales.

1.2.1. Caracterización

La institución ofrece todos los niveles de educación, establecido de acuerdo con el marco normativo, entre ellos los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. Las edades de la comunidad estudiantil oscilan entre los 5 y los 18 años en única jornada diurna. La comunidad académica la completan un total de 69 docentes para la educación regular, dos docentes de aula de apoyo, una docente orientadora, 4 directivos, 4 administrativos, 6 personas de servicios generales y 2 bibliotecarias.

A nivel municipal la institución está posicionada y la población del municipio donde se encuentra ubicada, separara y solicita los cupos escolares desde el mes de junio de cada año. Su misión, así como su visión pedagógica, se encuentra respaldada en el municipio por la alcaldía, la secretaría de educación, el instituto de deportes, la pastoral católica, y la Parroquia del Señor de las Misericordias, la cual, se encuentra ubicada aproximadamente a 200 metros. Además, la Escuela cuenta con el apoyo continuo de otras instituciones que trabajan por la comunidad, como lo es la comisaría de familia, la policía de infancia y adolescencia, el hospital, entre otras instituciones.

En la institución se realiza continuamente un trabajo en función de las pruebas de estado, logrando que un 30% de los estudiantes cada año, logren acceder a la universidad.

Al interior de la institución, los estudiantes se manifiestan generalmente alegres, proactivos, espontáneos y valoran las propuestas que consideran valiosas, permitiéndoseles plantear sus preferencias e inconformidades, generalmente a través de acciones de protesta pacífica. Dentro de la comunidad existen muchos líderes estudiantiles, que son visibles durante

las elecciones de representantes de grupos y personero estudiantil. Las vitalidades y proactividad de los grupos estudiantiles se ven reflejados en habilidades e intereses artísticos, teatro, y deportivos, lo que los anima de manera constante querer representar a la institución en eventos a nivel municipal y departamental.

De otro lado al año 2021, los estudiantes con necesidades educativas diversas son alrededor de 120, pero a unos 160 niños se le están haciendo un proceso de valoración como etapa previa de ingreso a la institución; por su parte, también hay unos 230 estudiantes que se desplazan desde las veredas más rurales a la institución.

Una de las fortalezas institucionales, se refleja en la planta de personal de docentes, donde todos cuentan con título profesional, posgrados (especialización y maestría). Los padres de familia en general desempeñan su actividad productiva en empresas y microempresas de confecciones, la agricultura, el comercio, empleados; la mayoría de las familias, son nucleares, pero a la vez existen familias monoparentales y reconstruidas, por lo general de madres cabeza de familia; en el ámbito socio económico en su mayoría prevalecen los niveles socioeconómicos más bajos uno y dos.

En el entorno familiar las problemáticas más relevantes detectadas son los bajos recursos económicos, el desplazamiento y la violencia intrafamiliar, problemáticas que se vienen trabajando de manera mancomunada para fortalecer, tanto los procesos educativos, como de formación en valores de los estudiantes y sus familias.

La Institución Educativa cuenta con una debida caracterización de la población con necesidades educativas diversas para el aprendizaje y la participación, principalmente de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con: discapacidad cognitiva, síndrome de Down, parálisis cerebral, epilepsia, síndrome de Asperger, baja visión, baja audición, dificultades de aprendizaje (dislexia, Alexia disgrafías, discalculia), TDAH (trastorno de déficit de atención con hiperactividad), TOD (trastorno oposicionista desafiante), población vulnerable y alteraciones emocionales.

2. OBJETIVOS

- Determinar la manera cómo se manifiestan y transversalizan las políticas de los escenarios normativos y jurídicos del maso currículo, en las políticas y los procesos de educación inclusiva de la formación básica secundaria y media técnica de la Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Santuario – Antioquia

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló con este propósito un estudio con enfoque de corte cualitativo y diseño descriptivo, a fin de encontrar información pertinente que facilitara comprender la manera cómo el concepto de inclusión atraviesa el currículo, partiendo del análisis del ámbito de la estructura de políticas y normas vigentes que caracterizan la institución y la forma cómo éstas se articulan con el entorno municipal, regional y nacional. Para ello, se determinaron categorías emergentes del objeto de estudio a partir de los ejes transversales que sustentan la organización educativa, en los que, además, se utilizaron herramientas de análisis como lo son la política pública del gobierno nacional, las políticas del departamento, así como las políticas y normas que caracterizan el territorio en el que se encuentra la institución educativa instalada. Para lo anterior, se diseñaron matrices categoriales temáticas, las cuales, se diseñaron basadas en la metodología cualitativa hermenéutica en la que se llevó a cabo la interpretación juiciosa de las categorías que emergieron durante el estudio.

4. RESULTADOS

A continuación, se describe el contenido orientado a responder la codificación de las distintas subcategorías de estudio, que emergieron en el análisis de las matrices categoriales, las cuales, se diseñaron en función de los niveles maso, meso y micro curricular en los ámbitos internacionales, nacionales y regional.

TABLA 1. *Matriz categorial de consideraciones generales de política internacional de inclusión educativa*

	NIVEL	DOCUMENTO	FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA GENERAL	CONTENIDO DE LA NORMA	IMPLEMENTACIÓN DE LA NORMA	COMPONENTE DE LA NORMA
DOCUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA INTERNACIONAL	(MASO CURRICULAR) Lineamiento de inclusión del orden internacional	1. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)	La educación es la llave del desarrollo y las oportunidades y transforma vidas.	La educación de calidad constituye un derecho de todos los niños y niñas de los países en desarrollo como de zonas conflicto y crisis. Cada niño y niña tiene derecho aprender y que ninguno quede rezagado en su proceso de desarrollo.	La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza.	Para la UNESCO cada educando es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones tales como el género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad.
		2. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación)	Inclusión en Educación. Se declara en Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Las oportunidades de aprendizaje siguen distribuyéndose de manera desigual.	Garantizar que cada individuo tenga acceso y se beneficie de iguales oportunidades educativas para avanzar en su proceso de aprendizaje sigue siendo un desafío a nivel mundial.	En la convención de 1960 se señala desde ese momento temporal. Diseño e implementación de políticas y programas inclusivos. Abordar la exclusión y la inequidad en el ámbito educativo, poniendo particular atención a las necesidades de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como de los pueblos indígenas.	Necesidad de asegurar la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación de calidad. Contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, así como otros tratados internacionales sobre los derechos humanos, prohíben toda forma de exclusión o limitación a oportunidades educativas a partir de diferencias percibidas o de carácter social (tales y como el sexo, el género, el origen étnica y social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la condición económica, y la capacidad). Ante ello, la posibilidad de llegar a los grupos más excluidos y marginalizados, brindando oportunidades educativas de calidad
		3. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)	Igualdad e inclusión. La preocupación de la OCDE por la igualdad educativa está más que justificada, pues es un factor clave de cohesión social que afecta también al crecimiento económico. El éxito a la hora de aplicar las medidas educativas acertadas conlleva que las personas puedan alcanzar todo su potencial, poniéndolo al servicio de los demás.	Tiene como fin último el coordinar las políticas sociales y económicas de los estados miembros, así como sus estrategias de cooperación internacional, prestando también una especial atención a la educación.	En vista a la creciente desigualdad que se está produciendo en materia educativa dentro de los estados que componen la OCDE. Ha presentado un informe llamado Educational Opportunity for All que pone de manifiesto muchos factores que influyen en el desarrollo formativo, tanto de los jóvenes como de los adultos, y propone una estrategia a seguir por parte de los distintos gobiernos para mejorar la desigualdad de cara al futuro.	El informe analiza el modo en el que los distintos países realizan avances en materia de igualdad educativa, haciendo hincapié en las oportunidades que se deben ofrecer a los sectores sociales más desfavorecidos. Se divide en cinco capítulos: Oportunidades para una educación equitativa a lo largo de la vida; acumulación de obstáculos y desventajas a lo largo de la vida; Inversión en educación, Ayuda a las escuelas desfavorecidas y las personas con un bajo rendimiento académico, Promoción de segundas oportunidades en el aprendizaje para adultos.

		4. OEA (Organización de Estados Americanos)	La educación inclusiva permite a los estudiantes sin discapacidad interactuar con sus pares en la diversidad y así, desarrollar una mejor comprensión, valoración, respeto y entendimiento de la diversidad humana como parte inherente de la realidad. De este modo, se fomenta la igualdad, el respeto y la solidaridad mutua.	Se hace necesario adoptar un enfoque intersectorial, de carácter participativo y con indicadores de seguimiento y evaluación, para responder de manera personalizada a las necesidades específicas de accesibilidad de las y los estudiantes con diversas situaciones de discapacidad. Se hace necesario también afianzar las sinergias entre normativa, políticas públicas y presupuesto; así como mejorar la formación docente y crear redes de maestros para la inclusión; así como también redes de padres y madres y otros actores claves del sistema educativo que también juegan un importante rol en el logro de las metas del proceso educativo. Existe el desafío de considerar el acceso a la educación desde una perspectiva que integre el género, la interculturalidad, la diversidad y movilidad humana y la ruralidad, y también de establecer indicadores concretos de monitoreo y evaluación de impacto de la educación recibida en el mejoramiento de las condiciones de vida de la persona con discapacidad en términos de desarrollo de la identidad en la diversidad, movilidad social y autonomía, y en el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás.	Programa de promoción de la educación inclusiva de personas con discapacidad en las américas OEA–ORITEL. Abundan los marcos legales divergentes en los países en materia de políticas educacionales, lo que dificulta la tarea. El desafío no es crear nuevas leyes, sino revisar y armonizar las existentes conforme a los marcos internacionales en Derechos Humanos.	La educación de las personas con discapacidad en la región no alcanza resultados efectivos actualmente debido a causas estructurales e institucionales, pues sigue predominando un sistema de educación regular que rechaza la diferencia y otro de educación especial que por lo general no sigue el currículum común de aprendizaje, no está sujetos a evaluación de calidad y cuyos estudios muchas veces no son reconocidos cuando las y los estudiantes egresan del sistema.

		5. BID (Banco Interamericano de Desarrollo)	Informe Camino hacia la inclusión educativa.	El objetivo es constituirse en una guía para ministerios y secretarías de Educación de la región interesadas en el diseño y la implementación de sistemas de protección de trayectorias.	La acción de política de un sistema de protección de trayectorias radica en las estrategias e intervenciones oportunas que se diseñen e implementen con el objetivo de reducir la exclusión educativa. Por su parte, los sistemas de alerta temprana, como principal instrumento para el diagnóstico de situaciones de riesgo, constituyen la herramienta de soporte y toma de decisiones de políticas para la focalización de intervenciones oportunas a nivel escolar, regional y central. Construir las condiciones, para que los recorridos de las niñas, niños y adolescentes dentro del sistema educativo sean continuos, completos y de calidad, disminuyendo el rezago y el abandono temprano, y generando igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo"	El presente documento constituye la primera de cuatro publicaciones de la serie Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias. El objetivo de esta serie es constituirse en una guía para ministerios y secretarías de Educación de la región interesadas en el diseño y la implementación de sistemas de protección de trayectorias. Presenta un breve panorama de la exclusión educativa en América Latina y el Caribe, dando cuenta de la urgencia de la implementación de estos sistemas en la región, junto con una revisión de la literatura sobre los principales factores que inciden en la desvinculación de los estudiantes. Por último, detalla lecciones aprendidas y recomendaciones para poner en marcha sistemas de protección de trayectorias educativas.
		6. ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)	ODS 4: Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Garantizar la equidad, la inclusión y la igualdad de género.	De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad	Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos	De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos en la inclusión. Para garantizar este derecho, los países deben asegurar un acceso universal e igual a una educación y un aprendizaje inclusivos e igualitarios, que debe ser gratuita y obligatoria, sin dejar a nadie atrás independientemente de su género, discapacidades, o situación económica o social. La educación debe buscar el desarrollo completo de la personalidad humana, y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz. La educación debe ir más allá de la alfabetización básica y las habilidades aritméticas, y equipar a los individuos con un pensamiento creativo y crítico y habilidades colaborativas, mientras generan curiosidad, coraje y resistencia.

Fuente: elaboración propia

Los elementos más importantes que se visualizan en la Tabla 2. corresponden a la matriz de análisis categorial, en la que se relacionan a nivel nacional con el marco jurídico constitucional de Colombia en dónde se visualizan algunos aspectos que la constituyente colombiana de 1991 dejó ratificado dentro de los derechos fundamentales para protección de cada uno de sus habitantes, sin discriminación y limitación alguna, entre ellos: la vida, la salud, el libre desarrollo de la personalidad y la educación e inclusión, como se describe, ahí aquí, una política garantista que con la aprobación del Congreso de la República de Colombia, en 1994 y con la Ley 115 de educación, se avanzó significativamente en la estructuración y el fortalecimiento de la estructuración, planeación y ejecución de los ambientes de aprendizajes de los educandos del país.

***TABLA 2**. Matriz categorial de consideraciones generales de política nacional de inclusión educativa*

	NIVEL	DOCUMENTO	FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA GENERAL	CONTENIDO DE LA NORMA	IMPLEMENTACIÓN DE LA NORMA	COMPONENTE DE LA NORMA
DOCUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL	(IMASO CURRICULAR) Lineamiento de inclusión del orden nacional	1. Constitución Nacional de 1991 (Art.44, Art.47, Art.67 y Art.68)	Los constituyentes de 1991 siendo Colombia un estado social de derecho se fueron desarrollando estructuras jurídicas para el disfrute de unos derechos: La vida, integridad física, salud y seguridad social, cuidado y amor, educación, cultura, recreación, libre expresión, las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.	Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, adelantando política para su protección y disfrutes de sus derechos tipificado en la constitución: Educación, Enseñanza, la paz, cultura, salud, identidad ética	Territorio nacional, (Colombia)	La constitución, los tratados internacionales, los decretos, las leyes y todo el marco normativo en pro de garantizar y el disfrute de los derechos.
		2. Ley 115 de 1994	(Congreso de la República de Colombia. Ley 115, 1994). "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"	Ley 115 de 1994 "por la cual se expide la ley General de Educación".	Territorio nacional, (Colombia)	Busca desarrollar los fines de la educación consagrado en la ley 115 de 1994, la cual nace filosóficamente para la integridad del sistema educativo, Promoviendo la paulatina conversión de las instituciones que atienden exclusivamente a la población con discapacidad a entidades integradoras, mientras, al tiempo, se deben matricular los estudiantes con discapacidad en el sistema de educación formal.
		3. Ley 1346 de 2009	Por medio de esta Ley se dan directrices para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la personas con discapacidad, sin ninguna discriminación para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales establecido en el ordenamiento jurídico y determina las responsabilidades de las instituciones educativas, entidades territoriales certificadas y del ministerio de educación nacional (MEN) (Congreso de la República de Colombia. Ley 1346, 2009)	Ley 1346 de 2009 "por medio de la cual se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.	Territorio nacional, (Colombia)	El gobierno nacional descentralización de las políticas públicas, para que a través de los planes nacionales del desarrollo se garantice el disfrute, goce y protección de los derechos constitucionales, en el territorio departamento y municipal; adaptándolos a los contextos institucionales.
		4. Ley 1618 de 2013	Ley 1618 de 2013, por el cual se establecen y se disponen mecanismo en pro de garantizar el derecho de las personas discapacidad para el disfrute del derecho a la educación (Ministerio de Salud. Ley 1618, 2017).	Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Territorio nacional, (Colombia)	El gobierno nacional descentralización de las políticas públicas, para que a través de los planes nacionales del desarrollo se garantice el disfrute, goce y protección de los derechos constitucionales, en el territorio departamento y municipal; adaptándolos a los contextos institucionales.
		5. Decreto 1075 de 2015	Este decreto busca esencialmente la incorporación, permanencia e inclusión en el sector educativo de niños, niñas, jóvenes y adolescentes; con discapacidades y necesidades educativas especiales (NEE).	Decreto 1075 de 2015 "por medio del cual se expide el derecho único reglamentario del sector educativo".	Territorio nacional, (Colombia)	El gobierno nacional descentralización de las políticas públicas, para que a través de los planes nacionales del desarrollo se garantice el disfrute, goce y protección de los derechos constitucionales, en el territorio departamento y municipal; adaptándolos a los contextos institucionales.
		6. Decreto 1421 de 2017	Decreto reglamentando el marco para una educación inclusiva para el ámbito individual de la educación inclusiva con una perspectiva integral de derechos, priorizando parámetros claros para la evaluación de los estudiantes con discapacidad a partir de la adaptación curricular.	Decreto por el cual se reglamenta la educación inclusiva. La atención educativa a la población con discapacidad.	Territorio nacional, (Colombia)	El gobierno nacional descentralización de las políticas públicas, para que a través de los planes nacionales del desarrollo se garantice el disfrute, goce y protección de los derechos constitucionales, en el territorio departamento y municipal; adaptándolos a los contextos institucionales.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia (1991) es importante precisar que desde ésta, el legislador colombiano ha tratado de proporcionar herramientas jurídicas desde el Ministerio Educación Nacional (MEN), con el objetivo de la descentralización para proporcionarle a los entes departamentales y municipales, lineamientos jurídicos por medio de decretos reglamentarios con fuerza de Ley y así lograr que se ejecuten en la regiones, ordenanzas y acuerdos municipales, en pro de se adopten políticas públicas de la discapacidad e inclusión social y educativa, con protección especial a la niñez, juventud y a las personas en general, que poseen condiciones especiales, dando como resultados la ordenanza del departamento de Antioquia 09 del 14 julio de 2015 y los acuerdos 011 del 27 noviembre de 2019, 014 del 03 diciembre de 2019 del municipio de El Santuario – Antioquia; desarrollando una política pública con presupuesto económico anual, para la atención protección y desarrollar en pro del bienestar de estas personas con necesidades educativas diversas. Las principales directrices en este sentido del orden departamental y municipal se describen en la matriz categorial diseñada para el orden regional de la Tabla 3 que aparece a continuación.

TABLA 3. *Matriz categorial de consideraciones generales de política regional y municipal de inclusión educativa*

	NIVEL	DOCUMENTO	FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA GENERAL	CONTENIDO DE LA NORMA	IMPLEMENTACIÓN DE LA NORMA	COMPONENTE DE LA NORMA
DOCUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA REGIONAL Y MUNICIPAL	(MASO CURRICULAR) Lineamiento de inclusión del orden regional y municipal	1. Resolución 3317 de 2012	Resolución 3317 de 2012 Los integrantes del comité municipal de discapacidad del municipio de el santuario elaboran y adoptaran el reglamento de este, posteriores a la publicación del presente acuerdo. Se deberán tener en cuenta los mínimos planteados por el artículo 13 de la Resolución 3317 de 2012	Construir el plan municipal de la discapacidad, el cual deberá ir articulado con el plan de desarrollo municipal correspondiente, definiendo claramente, entre otras, las líneas de política, objetivos, actividades, estrategias, metas, indicadores de cumplimiento y recursos. Construir anualmente el plan operativo de discapacidad articulado al plan municipal de discapacidad y contar con el presupuesto asignado por cada una de las dependencias que hacen parte de la respectiva administración municipal, tal como lo plantea el artículo 18 de la resolución 3317 de 2012	Resolución 3317 de 2012. Su esencia jurídica es limitada exclusivamente al municipio de El Santuario, Antioquia.	Resolución 3317 de 2012 Conformese el comité municipal de discapacidad –CMD- Municipio de El Santuario, entendido como el nivel de deliberación, constitución, seguimiento y verificación de la puesta en marcha de políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social de las personas con discapacidad.
		2. Ordenanza 09 de julio 14 de 2015	Ordenanza 09 de julio 14 de 2015 Adoptar la política pública de discapacidad e inclusión social para el departamento de Antioquia, la cual tiene como propósito el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad, en todo el ciclo vital y se basa en el goce pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales.	Política pública de Discapacidad e inclusión social en los planes de desarrollo: la administración municipal de El Santuario deberá incluir en sus planes de desarrollo, de manera permanente y sostenible en el tiempo, 2020-2030, programas y proyectos que den cumplimiento al plan estratégico de la policita publica de discapacidad e inclusión social, garantizando de esta manera el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, y así mismo, garantizar el acceso real y efectivo de las personas con discapacidad y sus familias a los diferentes servicios sociales que se ofrecen al resto de ciudadanos.	Su esencia jurídica es limitada exclusivamente al municipio de El Santuario, Antioquia. La obligatoriedad de incorporar la presente política pública de discapacidad e inclusión social como referente en la formulación de sus programas de gobierno, los cuales constituyen el insumo básico para la elaboración de los planes de desarrollo.	Ordenanza 09 de julio 14 de 2015 Adoptar la política pública de discapacidad e inclusión social del municipio de El Santuario, Antioquia. Contribuir al goce efectivo de los derechos de las capacidades humanas y a la plena inclusión de las personas con discapacidad en el Santuario, sus familias y cuidadores.

Fuente: elaboración propia

Hablar del proyecto educativo institucional (PEI) en la carta de navegación de cada contexto educativo del país, es referirse a un documento en construcción, restructuración continua y permanente de esa visión y misión pedagógica que dentro de la Constitución y la Ley general de educación de 1994, el decreto 1860 de 1994 y la ley 715 de 2001, les han proporcionado a las instituciones educativas herramientas para que desde la autonomía institucional, se analice y se construyan los planes de áreas de las asignaturas fundamentales con el objetivo de desarrollar los fines de la educación establecidos en los lineamientos, logros e indicadores y las mallas curriculares que son los elementos fundamentales, para alcanzar las metas académicas de los estudiantes, en cada período y durante un año lectivo. En la Tabla 4 se analizan a través de la matriz categorial del orden meso curricular, los documentos de la política institucional que relacionan la materialización de la política nacional e internacional de inclusión educativa.

TABLA 4. *Matriz categorial de consideraciones generales de política de inclusión educativa a nivel institucional (MESO CURRICULAR)*

DOCUMENTOS DE POLÍTICA CURRICULAR INSTITUCIONAL	**(MESO CURRICULAR) Lineamiento de inclusión del orden institucional**	1. Proyecto Educativo institucional	La Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Municipio de El Santuario desarrolla su proyecto educativo institucional (PEI) con responsabilidad y compromiso pedagógico, de acuerdo a los principios constitucionales y desarrollados por la ley 115 de 1994, la ley 715 del 2001 y los decretos reglamentarios entre ellos el 1860 del 2004, donde busca esencialmente la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes con una política social, ambiental, cultural, inclusiva, y participativa, desarrollando y potenciializando las capacidades y los valores del futuro ciudadano.	El proyecto educativo institucional es desarrollado por el artículo 73 de la ley general de educación 115 donde desarrolla los principios y fines, los recursos didácticos y necesarios para cumplir con las estrategias pedagógicas y disposiciones del ministerio educación nacional (MEN)	La construcción del proyecto educativo institucional de acuerdo con los parámetros establecido en el decreto 1860 de 1994, donde le brinda a la autonomía escolar, a su gobierno para quien interactúe entre ellos y pueda participar en diferentes estamentos: concejo directivo, concejo académico, concejo de padres de familia, concejo de estudiante y comunidad educativa en general, de acuerdo en las dinámicas del contexto que empleen para tal fin	Proyecto educativo institucional brinda la posibilidad para una propuesta educativa integral, que busca privilegiar el desarrollo humano e integral de los niños, niñas jóvenes y adolescentes, y el mejorarriento continuo de la sociedad y el contexto desde la consolidación de competencias, actitudes y valores que fundamentan la sana convivencia, la calidad educativa, la inclusión educativa.
		2. Plan de área	Los planes de áreas se desarrollan de acuerdo con la filosofía del artículo 23 de la ley 115 de 1994 y busca la construcción de un proyectu pedagógico transversa de acuerdo con el espíritu visionario del artículo 14 del mismo marco normativo.	Areas de educación física recreación y deporte, busca brindar alternativa de vida saludable, un desarrollo corporal, mental armónico y siempre en pro de la vida, en cualquier contexto donde interactúen los educandos, desarrollando sus potencialidades físico motriz, para aprovecharla deportivamente en lo lúdico, en la recuperación, en la potencializarlan y rehabilitación, aprovechando un acercamiento a su integridad.	Potencializando al máximo los fines de la educación establecido en el artículo 1 y 5 de la ley 115 de 1994.	La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural, y social que se fundamenta en una cumcepción integral de la persona humana, de su integridad, de sus derechos y deberes.
		3. Malla y lineamiento curricular	De acuerdo con lo establecido en la ley 715 del 2001 y especialmente el artículo 5 donde establece los paramentos técnicos y pedagógico para los niveles de educación preescolar, básica y media.	Busca potencializar la autonomía escolar de la institución educativa teniendo en cuenta las características de la región y los contextos locales para potencializar el aprendizaje y el desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.	Las mallas y los lineamientos curriculares buscan potencial los fines de la educación establecidos en la ley 115 de 1994 y normas técnicas como los es los estándares escolares para el currículo y los instrumentos emitido por el ministerio de educación nacional (MEN), para potencializar el aprendizaje, la integración educativa, la autonomía escolar e inclusión educativa en pro de potencializar las capacidades del educando.	ministerio de educación nacional (MEN), Busca potencializar los lineamientos curriculares para garantizar la formación, para la promoción y permanencia en el sistema educativo, de todos los niños, niñas, jóvenes ya adolescentes, potencializando sus capacidades y buscando estrategia metodológica, didáctica, profesionales, en pro de desarrollar, las dificultades de los educandos hacia una educación más humana e integradora.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la Ley 115 general de educación de 1994, el decreto 1860 de 1994 y la ley 715 de 2001, se les brindó a las instituciones educativas, al gobierno escolar y a los maestros de cada institución

educativa, las condiciones para que dentro de su autonomía y dando respuestas a los fines educativos puedan estructurar, organizar y planear su proceso pedagógico, en este sentido, cada maestro debe planear la clase que va a desarrollar en cada contexto pedagógico de acuerdo a los lineamientos dados en el proyecto educativo institucional (PEI), procesos a través del cual, se organiza un diario pedagógico donde se estructuran los planes y ejes temáticos a desarrollar en el aula de clase de acuerdo con los lineamientos del Ministerio Educación Nacional (MEN), para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes donde la inclusión educativa es unos de los ejes fundamentales para que los estudiantes con esas características y necesidades educativas diversas, tengan acceso a las posibilidades de ir adquiriendo conocimientos y desarrollando sus capacidades para una formación integral. En la matriz categorial de la Tabla 5 se describen los documentos que desde el micro currículo en la institución se persiguen materializar.

TABLA 5. *Matriz categorial de consideraciones generales de política de inclusión educativa a nivel micro curricular (MICRO CURRICULAR)*

	NI	DOCUMENTO	FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA GENERAL	CONTENIDO DE LA NORMA	IMPLEMENTACIÓN DE LA NORMA	COMPONENTE DE LA NORMA	EVALUACIÓN
DOCUMENTOS DEL MICRO CURRÍCULO	(MICRO CURRICULAR) Lineamiento de inclusión del orden micro curricular	1. Plan de ajuste razonable	En 2017, el gobierno nacional por medio del Decreto 1421, reglamentando el marco para una educación inclusiva para el ámbito individual de la educación inclusiva con una perspectiva integral de derechos, priorizando parámetros claros para la evaluación de los estudiantes con discapacidad a partir de la adaptación curricular que garantice el proceso enseñanza – aprendizaje en termino de permanencia en el sistema educativo y se establece la no discriminación con gestión educativa y escolar; ya que ningún establecimiento educativo podrá rechazar a un niño, niña, joven o adolescente y personas con discapacidades o necesidades educativas especiales (NEE)	El PIAR, se convierte en un detallado proceso para valoración pedagógica y social en pro de la inclusión educativa, de acuerdo con aspectos los curriculares establecidos en el (PEI),	A nivel institucional en La institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba del Santuario,	Proyecto Educativo Institucional. Es la esencia del decreto 1421 de 2017, en atención educativa a población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo, pedagógico, tecnológico, didáctico; en concordancia de los fines de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y en marco de la educación inclusiva a la población con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE). Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables, como estrategias idóneas pedagógicas para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula.	• Profundizar en ejercicios de coordinación, equilibrio y fortalecimiento motriz. • Plantearle ejercicios para el fomento y desarrollo de habilidades básicas del desarrollo psicomotor. • Motivación y apoyo pedagógico para la permanencia en el sistema educativo. • Sensibilización en relaciones humanas y para el buen trato y convivencia escolar. • Realización de esquemas deportivos (dibujos, sopas de letras).
		2. Diario pedagógico	Su origen pedagógico es el PEI (proyecto educativo institucional)	Constitución política de 1991 Ley general de educación 1994. Decreto 1860 de 1994. Ley 715 de 2015	Articulación del marco normativo en pro del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, para contribuir a su formación integral	Tiene identificación institucional (municipio, nombre de la institución. Diario de campo, numero de hoja, fecha, área, grado, grupo, jora de clase, educador. Tema. Descripción del proceso, observación o palabras claves, y firmas)	Participación en los espacios pedagógico. Habilidades lúdicas. Integración grupal. Socialización entre pares. Realización y conceptualización de conceptos deportivos. Pintar esquemas deportivos. Dibujar escenario deportivo. Realización de sopa de letra. Iniciación deportiva. Fundamentación deportiva.
		3. Metas pedagógicas de aprendizaje	Su origen pedagógico es el PEI (proyecto educativo institucional)	Constitución política de 1991 Ley general de educación 1994. Decreto 1860 de 1994. Ley 715 de 2015 Decreto 1421 de 2017	Articulación del marco normativo en pro del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, para contribuir a su formación integral	PIAR: Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables, como estrategias idóneas pedagógicas para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula	Participación en los espacios pedagógico. Habilidades lúdicas. Integración grupal. Socialización entre pares. Realización y conceptualización de conceptos deportivos. Pintar esquemas deportivos. Dibujar escenario deportivo. Realización de sopa de letra. Iniciación deportiva. Fundamentación deportiva.
		4. Contenidos pedagógicos	Su origen pedagógico es el PEI (proyecto educativo institucional)	Constitución política de 1991 Ley general de educación 1994. Decreto 1860 de 1994. Ley 715 de 2015 Decreto 1421 de 2017	Articulación del marco normativo en pro del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, para contribuir a su formación integral **Diagnostico medico:** Es la base fundamental para lo pedagógico y las metas o aprendizaje **Ejemplo:** discapacidad cognitiva.	• Motivación para la participación en prácticas, lúdicas, recreativas. • Se integra fácilmente a sus compañeros y educador. • Mantiene buenas relaciones con los educandos y educador físico. • Realiza ejercicios de fundamentación deportiva. • Comprensión mínima textos y conceptos sobre fundamentación deportiva.	• Profundizar en ejercicios de coordinación, equilibrio y fortalecimientos motrices. • Plantearle ejercicios para el fomento y desarrollo de habilidades básicas del desarrollo psicomotor. • Motivación y apoyo pedagógico para la permanencia en el sistema educativo. • Sensibilización en relaciones humanas y para el buen trato y convivencia escolar. • Realización de esquemas deportivos (dibujos, sopas de letras)

Fuente: elaboración propia

La Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Santuario – Antioquia al igual que las universidades en relación con el micro currículo, debe dinamizar debido a su apuesta por la inclusión educativa, su propuesta curricular bajo estándares de renovación permanente, en los que pueda realizar con procesos evaluativos periódicos, un proceso coherente de transformación permanente de la construcción de conocimiento y que garantice el impacto en el medio, con participación para la renovación e innovación curricular orientada a la población con necesidades educativas especiales (Marroquín-Ciendúa, P. y Rodríguez-Celis, 2020).

5. DISCUSIÓN

La inclusión educativa es un proceso en el cual los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes, los maestros, y los padres de familia, deben hablar un mismo lenguaje en materia de aprendizaje e inclusión y mantener un vínculo de comunicación, con el objetivo de que este proceso sea más amigable e interactivo, a fin de lograr los propósitos que la educación dispone en el ordenamiento jurídico, propósitos que deben materializarse, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la socialización e interacción de los implicados en el contexto de la educación. Lo anterior exige que se lleve a cabo de una manera efectiva, donde el estudiante pueda ir paso a paso mejorando su proceso de formación.

Hablar de la inclusión educativa tiene varios elementos a tener en cuenta, el primero, es que el maestro debe tratar de tener vínculo de comunicación con los padres de familias con el objetivo de ir conociendo y aprendiendo del contexto donde el estudiante se desenvuelve y al mismo tiempo, tener la oportunidad de saber más del grupo familiar, porque con estos hace que las acciones pedagógicas sean más efectivas y se humanice las prácticas de aprendizajes frente a las necesidades reales que tienen el estudiante y que necesita una orientación especial del maestro (a), para que su nivel de aprendizaje cada día lo pueda ir mejorando integralmente.

El maestro debe humanizar los procesos pedagógicos que lleva a cabo desde el aula de clases y ser un apoyo incondicional a las acciones

pedagógicas, con el fin de que el estudiante de necesidades educativas diversas se constituya en "pilar fundamental de su labor pedagógica" guiando, orientado, acompañando y contribuyendo positivamente para que pueda solucionar sus dificultades de aprendizaje y permanezca con garantías en el sistema educativo, sin restricciones algunas.

De acuerdo con lo analizado y los hallazgos identificados en las matrices categoriales, se requiere que los planes de aprendizaje y las metas pedagógicas estén aterrizas en coherencia con las evaluaciones y diagnósticos médicos, y desde ahí, se proyecten las metas de aprendizajes, a fin de que la inclusión educativa sea efectivamente desde el currículo con una planeación efectiva, y de acuerdo con la situación de aprendizaje del estudiante. De esta manera, a partir de unos logros planeados y metas de aprendizajes alcanzables para los estudiantes según su propia realidad, es posible potencializar los conocimientos y la adquisición de sus logros, de acuerdo con los lineamientos curriculares establecidos en la Ley general de educación.

Una política inclusiva requiere que los procesos en materia educativas sean humanizados y articulados de acuerdo con el contexto institucional, brindando oportunidades para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo, brindándoles la oportunidad de recibir conocimiento, en el que se haga un trabajo en equipo por parte de todos los órganos de representatividad del gobierno escolar. En función de la protección de sus derechos, todo el gobierno escolar debe trabajar en conjunto (consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes, asociación de padres de familia), para ir cerrando las brechas y de esta manera obtener los resultados y las metas educativas proyectadas por el gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es una posibilidad que tendrían los estudiantes en un efectivo disfrute del derecho fundamental a la educación y de obtener aprendizajes significativos y frente al proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo la posibilidad de potencializar sus conocimientos.

El currículo requiere de políticas pedagógicas pertinentes, proactivas, dinámicas y apropiadas con estrategias metodológicas adecuadas a los ritmos de aprendizajes y realidades del estudiante. Las políticas inclusivas institucionales deben ser integrales y articuladas desde los ámbitos de lo nacional, departamental y municipal.

6. CONCLUSIONES

Se puede concluir entonces como lo declaran lo organismos internacionales (UNICEF), frente a que la educación es un derecho de todos los niños y niñas, además con calidad, tanto de países en desarrollo como de zonas de conflicto y de crisis, que cada niño tiene el derecho a aprender sin quedar rezagado o excluido de su proceso de desarrollo integral.

Es por eso por lo que UNICEF, enfatiza que la educación INCLUSIVA, se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras existentes que les impiden a los niños acceder a la educación, a partir de trabajos conjuntos, desde el plan de estudios, hasta la pedagogía y enseñanza. Dicho esto, la institución educativa Técnico Central José María Córdoba, en su Proyecto Educativo Institucional PEI, propende por una formación integral de los niños, niñas y adolescentes, con una política social, ambiental, cultural, inclusiva y participativa, desarrollando y potencializando las capacidades y los valores del futuro ciudadano.

Además, de fomentar las competencias y actitudes en una sana convivencia, con la calidad e inclusión educativa. Es así como en el Plan de Área, entre ellas la de Educación Física, Recreación y Deporte, brinda alternativas de vida saludable, un desarrollo mental, corporal y armónico en pro de la vida, donde interactúan todos los estudiantes, sin exclusión por su discapacidad o diferencia, impulsando la participación, el derecho aprender, el desarrollo físico – motriz, en procesos de rehabilitación, a partir de la lúdica, el deporte, el acercamiento con el otro, lo que incide en el acercamiento y reconocimiento a una integridad como sujetos.

Según lo señala la OEA, la educación inclusiva, permite a los estudiantes sin discapacidad, interactuar con sus pares en la diversidad, y así desarrollar, acrecentar, valorar, comprender y entender, de la diversidad humana como parte inherente de la realidad. De este modo, se favorece la igualdad, el respeto y la solidaridad mutua entre los grupos de iguales, con los mismos derechos y oportunidades.

De igual manera en la malla y lineamientos curriculares, en cual se establecen los parámetros pedagógicos para la Institución, considerando las características regionales y los contextos locales a fin de permitir el

aprendizaje y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, sin exclusión de movilidad o zona, con el objetivo lograr una incorporación educativa, en pro de potenciar las capacidades de los educandos, a fin de la permanencia en el sistema educativo. Es así, como a partir de estrategias metodológicas y didácticas, se intervienen en las dificultades de los educandos, para encaminar y alcanzar una educación humana e integradora.

De acuerdo con el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) en su informe sobre Un camino hacia la Inclusión Educativa, señala que la necesidad imparable de reducir la exclusión educativa, y la focalización de intervenciones oportunas regionales, escolares y centrales, disminuyendo el rezago y abandono temprano educativo, sin brindar oportunidades de acercarse al aprendizaje y al desarrollo.

En cuanto al nivel micro curricular, Los Planes Individual de Ajuste Razonable (PIAR), se declara en el marco para una educación inclusiva, en el ámbito individual con una perspectiva integral de derechos, priorizando la evaluación de los estudiantes con discapacidad a partir de la adaptación curricular, que garantice el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de permanencia en el sistema educativo.

Este PIAR, es un proceso de valoración pedagógica y social en pro de la inclusión educativa, aunado a los aspectos curriculares establecidos en el PEI, que como estrategias favorables pedagógica, garantiza la pertinencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad en aula.

Como lo declara la OEA, es necesario, adoptar un enfoque intersectorial, participativo y con indicadores de seguimiento y evaluación, para responder de manera personalizada a las necesidades específicas de accesibilidad de los estudiantes con diversas situaciones de discapacidad.

También es necesario, que exista indicadores de monitoreo y evaluación, a fin de determinar los alcances logrados en el proceso de aprendizaje a partir de la inclusión en la discapacidad, así como en valorar el crecimiento en la calidad de vida del estudiante en esta condición, en términos de identidad en la diferencia y la diversidad, movilidad social,

autonomía en el ejercicio de sus derechos y reconocimiento de igualdad frente a las condiciones de los otros.

En cuanto al Diario Pedagógico, como instrumento de valoración institucional, donde se especifica datos que dan correspondencia a la identidad institucional, como al proceso de enseñanza y aprendizaje, que integra el desarrollo y formación integral del niño. Adicionalmente, en este Diario Pedagógico, se señala cómo es la participación de los espacios pedagógicos, la integración grupal, la socialización entre pares. Tiene como objetivo que cada docente, desarrolle, garantice, estructure y prepares los ejes temáticos que van a desarrollar en cada aula de clase frente a los procesos preparatorios académicos de estudiante. Aunado de igual manera con las Metas Pedagógicas de Aprendizaje y a los Contenidos Pedagógicos, que son las estrategias idóneas pedagógicas que aseguran el proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiante con discapacidad.

Es por eso por lo que la OCDE, plantea la igualdad y la inclusión, como derechos inherentes al desarrollo humano, como factor clase de cohesión social y que todos los niños puedan alcanzar todo su potencial dentro del sistema educativo. Señala, también, que todos los países deben realizar avances en materia de IGUALDAD EDUCATIVA, de manera especial y en atención a los sectores y poblaciones más desfavorecidas.

También la UNESCO, postula la inclusión en la educación y equitativa de calidad, en la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, dado que éstas siguen siendo dadas aún en la desigualdad. Es por ello, y relevante plantear programas de inclusión e igualdad educativa, con particular atención a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, así como de los pueblos indígenas. Es asegurar la inclusión y la equidad, sin discriminar las esferas del aprendizaje y la enseñanza, aboliendo la discriminación, la exclusión, las limitaciones de oportunidades educativas en la diferencia, tales como sexo, género, origen étnico y social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la condición económica y la capacidad. Así como los grupos de población más excluidos y marginados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores del presente documento investigativo agradecen a la Fundación Universitaria Los Libertadores y al Centro de Pensamiento Crítico y Científico para el Desarrollo Consciente por el apoyo del proyecto Transversalidad en el currículo de los procesos de inclusión en La Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba de El Santuario – Antioquia, del cual hace parte como resultado de avance el presente capítulo de libro.

8. REFERENCIAS

Alvarado, A., Moreno, M. E., & Rodríguez, M. C. (2009). Inclusión social y participación comunitaria: una perspectiva de trabajo frente a la discapacidad. Ciencia y enfermería, 15(1), 61-74.

Barbosa, S. D., Salazar, F. V., & Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. Revista Latinoamericana de Bioética, 19(2), 111-122.

Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia.

Gómez-Aristizábal, L. Y., Avella-Tolosa, A., & Morales, L. A. (2015). Observatorio de Discapacidad de Colombia. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 33(2), 277-285.

OECD (1999). Inclusive Education at work: Students with Disabilities in Mainstream Schools. OECD

OECD (2008). OECD in brief. Ten steps to Equity in Education. OECD Observer. OECD.

OECD (2013). Innovation and inclusive development. Discussion Report. OECD.

OECD (2018). Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. OECD

Marroquín-Ciendúa, P. y Rodríguez-Celis, H.G (2020). Manifestación del pensamiento crítico a través del currículo en el escenario de la educación superior. En Investigación, Docencia y Bienestar. Editorial COMTED. Colombia. ISBN: 978-958-52748-5-3

Montoya, L; Martínez, M. C. (2016) Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. p.162.

Rojas-Ramírez, Y. A. (2022). Los Invisibles Rurales: una Lectura sobre la Situación de Personas con Discapacidad en el Contexto Rural Colombiano y de la Política Pública Referente (Bachelor's thesis).

Solé, L. S. (2014). La medicalización de las infancias, ¿hacia una coerción de sus proyectos de vida? Temas de Educación, 20(1), 49-65.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales.

UNICEF (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. F. d. Infancia. Nueva York.: UNICEF.

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. Educación y educadores, 18(1), 45-61.

Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Revista colombiana de educación, (78), 253-298.

REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: NUEVAS DESIGUALDADES. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El A raíz de la pandemia del COVID-19 muchos países, entre ellos España adoptaron como medidas sociales y sanitarias una serie de restricciones de movilidad, y el confinamiento domiciliario (Fang et al., 2020), y esto nos conduce a pensar en cuáles son las consecuencias reales que todo ello ha conllevado en la educación no formal.

El concepto educación no formal nace en la Conferencia Internacional-sobre la Crisis Mundial de la Educación, celebrada en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos de América, en 1967. Y hace referencia al aprendizaje ofrecido fuera de los centros de educación institucionalizada y que, regularmente, no concluye con una certificación o título, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a específicos subgrupos de la población.

Por lo tanto, la misma se da en distintos terrenos en los cuales existe una necesidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, pero que ocurren fuera del ámbito de la escolaridad institucionalizada.

Para Gomes et al. (2021, 193) las características de este tipo de educación son:

Su enfoque está centrado en el discente.

- No se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la educación formal.
- Presenta gran flexibilidad en sus programas y métodos.
- Existe una mayor relación con el sector productivo y la sociedad.
- Es implantada por diversos educadores (profesionales o no profesionales).
- No es oficial, no es esencial para alcanzar un grado y no es escalonada.
- Su prioridad es brindar los conocimientos, valores, destrezas, habilidades, dirigidas a satisfacer necesidades sociales.
- Su evaluación cualitativa está dirigida a habilidades y capacidades, sin olvidar valores y actitudes.
- Es sistémica, busca la coherencia en todo el proceso pedagógico en sus etapas: investigación, planificación, ejecución y evaluación.
- No limita el aprendizaje a una edad determinada, como lo hace el sistema formal de educación, lo que permite que en el mismo curso participen personas de diferentes grupos etarios.

Como se puede extraer del artículo de Pastor (2001), a diferencia de la educación formal, en la educación no formal, las actividades, los momentos, los aprendizajes… que se incluyen dentro de esta situación están totalmente desvinculados y no tienen que ver los unos con los otros. Es decir, en la educación formal los aprendizajes tienen una progresión, un recorrido lineal que desemboca en

un resultado final intencionado, sin embargo, los distintos aprendizajes que conforman la educación no formal no tienen relación entre sí, sino que cada uno tiene su público concreto y sus objetivos específicos. Es el caso de, por ejemplo, en la educación formal, la educación primaria y la educación secundaria. Ambas etapas tienen su propio currículum, pero estos siguen una cronología que es gradual y que posee un sentido. Por el contrario, en el ámbito de la educación no formal, por ejemplo, aquello que se pretende enseñar o que se aprende en un centro juvenil no

guarda una correspondencia clara con los contenidos que se transmiten en una autoescuela.

Siguiendo con las diferencias que algunos autores han establecido entre la educación formal y no formal, no podemos pasar por alto la aportación de dos de los autores de renombre que ya han aparecido a lo largo de este trabajo. Coombs y Ahmed (1975) enuncian cuatro distinciones básicas:

- Organizadores: la educación no formal está a cargo de un mayor y muy variado número de instituciones. En la educación formal, las actividades, la financiación, etc… suele estar a cargo del Ministerio de Educación.
- Objetivos y contenidos educativos.
- Destinatarios de las actividades.
- Duración temporal de las actividades: la educación formal tiene una temporalización más marcada en el tiempo, que se corresponde con los años de la obligatoriedad. La educación no formal suele ser a tiempo parcial y en un determinado momento, aunque también posee una gran flexibilidad que puede adaptarse a los diferentes momentos a lo largo de la vida.

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre las repercusiones de la pandemia en la educación no formal.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y compendiar todos aquellos resultados que desde el año 2020 hasta la actualidad han sido publicados con respecto a las repercusiones de la pandemia en la educación no formal.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2022. Empleando como descriptores "repercusiones" AND "pandemia" AND "educación no formal". Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la bús-queda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

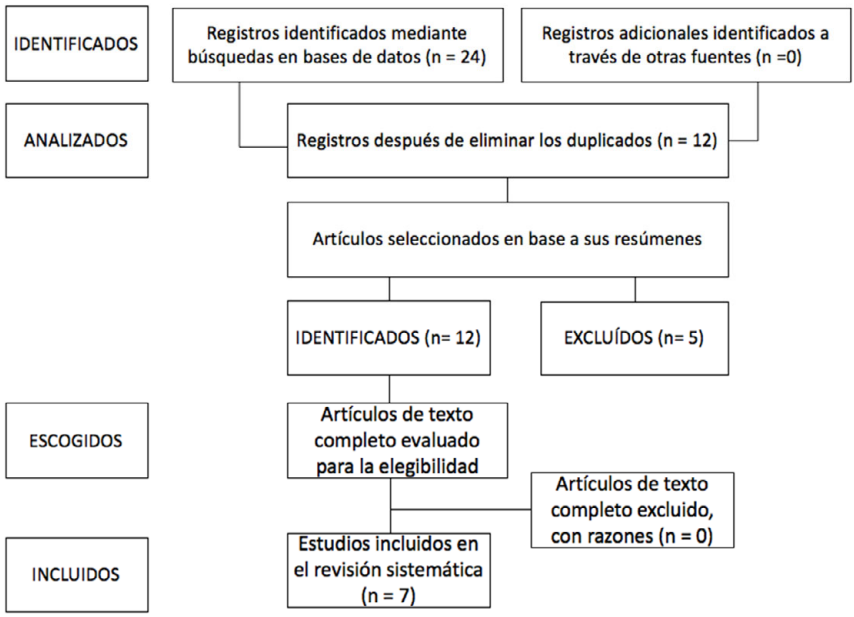
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 24 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 7, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2022.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de las repercusiones de la pandemia en la educación no formal.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*

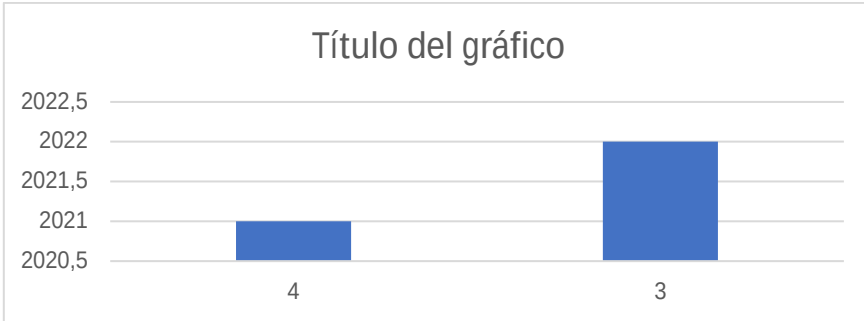


4. RESULTADOS

Los resultados encontrados nos indican que tanto en el año 2020 como en el 2021 el número de publicaciones acerca de la temática es similar, en concreto, 3 y 4.

En el siguiente gráfico se puede observar la progresión por años. Ver gráfico 2.

***GRÁFICO 2**. Progresión de los estudios por año de publicación*



Continuando con el análisis de los resultados, y centrándonos en las muestras empleadas, encontramos trabajos que emplean como muestra a profesores universitarios, cuyo tamaño muestral varía en función del artículo analizado. En este sentido, encontramos tantos trabajos centrados en la educación no formal, pero también en el ocio y en el tiempo libre.

Resulta evidente que el ocio está al alcance de cada individuo independientemente de la edad que tenga, pero es innegable considerar a los niños y jóvenes como los mayores destinatarios del ocio actual. Es por ello por lo que la escuela se convierte en un actor decisivo en la atención al tiempo libre y al ocio. Es esencial transmitir al alumnado, desde la etapa de Educación Infantil, la importancia de hacer un buen uso de su tiempo libre, de manera que este pueda enriquecerles como personas y ser un tiempo también educativo y de aprendizaje (Sarrate, 2008).

Para ello, el primer paso es conocer los intereses y las actividades de ocio más habituales que realiza el alumnado, de manera que el profesorado pueda orientarles o reconducir aquellas actividades que pueden desembocar en problemas de conducta o a la hora de relacionarse con los demás. Asimismo, es preciso ser conscientes de que el ocio tal y como es conocido ha ido evolucionando y adaptándose a la sociedad, estableciendo en primera línea de actividades, aquellas relacionadas con las nuevas tecnologías. De modo que la escuela tendrá que ser partícipe también de esa realidad y sumarse a las tendencias, pero siempre desde

una perspectiva educativa que ofrezca al alumnado distintas posibilidades (Sarrate, 2008).

La misma autora propone dos factores de gran relevancia en la aplicación de ese ocio educativo en el contexto escolar: "la intervención socioeducativa y el profesional responsable de la misma" (Sarrate, 2008, p. 58). Con respecto al primer factor, la intervención socioeducativa, es fundamental tener en cuenta en su aplicación:

Los principios que rigen esa intervención: trato personalizado, trabajo de los valores, capacidad de

poder elegir libremente la actividad…

- Los modelos existentes en los que puede basarse: intervención incluida en el currículo educativo o

intervención centrada en la actividad y de duración más corta.

- Los espacios en los que se desarrolla: actividades extraescolares, excursiones, patio escolar…

En cuanto al segundo factor, los profesionales que se encargan de esa intervención socioeducativa, Sarrate (2008) opta por centrarse en los educadores sociales, a quiénes considera uno de los agentes principales en la promoción del ocio educativo en el centro escolar. Y es que, como afirma la autora, cada vez más son las escuelas que han decidido incluir en sus equipos de trabajo a educadores sociales que puedan intervenir en los momentos de tiempo libre y que también pueda ofrecer ayuda en la planificación de actividades extraescolares o complementarias como las salidas.

Estas acciones y colaboración por parte de los educadores sociales se convierten en necesarias porque, como afirma Luque (1997), existe un gran número de actividades de diversa índole en el contexto de la educación no formal, por ello, en ocasiones es difícil que sus destinatarios u organizadores se den cuenta de que están poniendo en práctica dichas situaciones educativas. Para ello, el autor dispone cuatro rasgos esenciales y que son comunes a todos los programas y actividades de educación no formal:

- Los programas y actividades se desarrollan siguiendo estructuras diferentes a las de la educación formal, evitando la burocracia y formalidad de estos.
- Poseen sus propias auditorías particulares.
- Nacen con el objetivo de paliar una necesidad o interés de un subgrupo de la sociedad en concreto.

> "Cada programa individual de educación no formal puede ser examinado como "un sistema" en sí mismo, o mejor aún, como "el subsistema" educacional de una actividad social más amplia" (p.315).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación no formal surge alrededor de los años 60 con el objetivo de "dar respuestas extraescolares para atender a una gran variedad de demandas educativas existentes" (p. 313). Es decir, la escuela ya no era suficiente en sí misma, necesitaba de otras instituciones que tuvieran un carácter educativo para poder garantizar una educación de calidad e integral en los individuos. Además de lo anterior, los cambios en la sociedad y las nuevas metodologías y modelos educativos emergentes han propiciado una "revalorización de los programas de educación no formal" (Luque, 1997, p. 314). De la misma forma, el crecimiento de numerosos movimientos juveniles y sociales ha colaborado a una mejor valoración del aporte educativo de las entidades de educación no formal. Hablamos aquí de "los países nórdicos con los movimientos naturistas; Alemania, con los grupos excursionistas como el wandervogel; e Inglaterra, con el movimiento scout (…). En España, destaca la Institución Libre de Enseñanza como entidad pionera en la realización de colonias de vacaciones" (Tejedor, 2001).

No obstante, cabe resaltar en este punto que, actualmente, las tendencias en educación no formal y concretamente en el tiempo libre educativo, cada vez más se orientan hacia la profundización de este tiempo libre denominándolo de nuevas formas, siendo las más precisa Animación socioeducativa o sociocultural (Gómez Palacios, 2001). Dentro de este

nuevo concepto, algunos autores como Viché (2015) establecen una tipología de actividades que tienen lugar en el seno de la escuela:

- Desarrollo del currículum escolar: itinerarios e investigación en la naturaleza.
- Ocio, cultura y turismo: parques de ocio, museos, teatro, centros culturales, viajes.
- Animación y expresión multimedia: animación lectora, producción audiovisual.
- Complemento al currículum y al horario: idiomas, deporte escolar, música, artes.
- Conciliación de la vida familiar: escuela matutina, comedor escolar.
- Desarrollo de la autoestima y la inclusión: deporte cooperativo, circo social…
- Participación de la vida comunitaria: voluntariado, Aprendizaje-servicio…

Y es que la educación no formal era la encargada de la enseñanza en temáticas como educación ambiental, la educación para la igualdad de sexos… sin embargo, la escuela se ha apropiado de estos contenidos considerándolos ya parte de su patrimonio educativo e incluso incluyendo algunos de ellos en el currículum educativo. A su vez, las actividades de educación no formal también han ido ocupando espacios de la educación formal como es el caso de las

actividades extraescolares que se llevan a cabo en las propias escuelas o centros educativos (Colom, 2005).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la segunda autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

7. REFERENCIAS

Cooper, H. (2009). Research Synthesis andMeta-Analysis: A Step-By-Step. Approach. Sage.

Cooper, H. y Hedges, L. V. (1994). The Handbook of Research Syn-thesis. Russell Sage.

Gutiérrez, B. G. & Lara, J. A. S. (2021). Flipped classroom, como herramienta educomunicacional. Un enfoque ante la globalización. Revista Boletín Redipe, 10(3), 267-279.

Haro, G. V. & Claverías, D. P. (2021). Transformación digital de un centro educativo. Hacia la eficiencia digital en el ceip san josé. e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado, 18, 523-554.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado número 340. 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

López, J.V. (2021). Las TIC TAC TEP en tiempos de crisis. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 349- 355.

Lozano, R. (2011). "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". Anuario ThinkEPI, 5, 45-47.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y the PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic re-views and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS Med. 6, e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Sandoval, E. E. P., Palacios, C. A. & Quezada, L. M. (2020). Implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento sustentadas en el socioconstructivismo. EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review/Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 7(2), 97-111.

Silvera, D. I. H. (2021). Desafíos de las TICs, TAC, TEP: Impacto de una propuesta educativa virtual en escuelas secundarias vulnerables. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 188-199.

Vidal, M. B. B., & Soldevilla, M. A. T. (2022). Propuestas de enseñanza mediadas por tac en educación superior. Anuario Digital de Investigación Educativa, (5).

Vivancos, J. (2008). Tratamiento de la información y competencia digital. Alianza Editorial.

IDENTIDADES DIGITALES. BARÓMETRO DE INCLUSIÓN DIGITAL PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

LUCÍA AMORÓS POVEDA
Universidad de Murcia

1. EMPRENDIMIENTO DIGITAL PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

El concepto de emprendimiento, popular cuando se refiere a emprendimiento comercial, no siempre se ha vinculado con la resolución de problemas sociales cuando, sin embargo, tiene bastante trayectoria (Alvord et al., 2004). Para Garrido (2022) una persona emprendedora es aquella que sabe identificar soluciones innovadoras ante problemas existentes en la sociedad del momento.

Sin embargo, en España, el nivel de emprendimiento, según Salinas (2022b), es muy bajo en parte por la mentalidad que hoy en día se tiene de la empresa en nuestro país. Planteamiento que remarca Prendes (2022a, 2022b) en dos sentidos. De un lado, reconoce que en la mayoría de los países europeos los programas de Educación Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad incluyen la competencia de emprendimiento (Prendes, 2022a, p. 4). De otro, considera que el vínculo a la empresa se asume con cierto recelo (Prendes, 2022b). Cabero (2022) reconoce que debe existir una cultura del emprendimiento y, si es que existe, hay que cambiarla reconociendo, en primera instancia, que esto pasa por un cambio mental desde las universidades.

En el ámbito europeo el marco EntreComp (Bacigalupo et al., 2016, p. 10) atiende a la competencia emprendedora. La definición de competencia emprendedora se centra en el valor de la creación. El hecho de asumir la creación como valor cubre cualquier dominio. Por lo tanto, el valor

de la creación puede llegar desde el sector privado, el público, el tercer sector o los tres al mismo tiempo. De hecho, este ecosistema de creación deviene en combinaciones híbridas entre los tres sectores. Se llega, entonces, a tipos distintos de emprendimiento como son el emprendimiento social, el verde y el emprendimiento digital.

Así, por ejemplo, Altınay y Altinay (2018) atendiendo a la digitalización y el emprendimiento social, estudian el aprendizaje de las mujeres con el uso de tecnologías. Se incide en un aprendizaje transformativo donde ellas son un elemento clave. Desde el análisis de percepciones de las mujeres, la investigación señala que el uso de tecnologías aumenta las habilidades que garantizan la preservación del empleo, así como la realización de proyectos en sociedad. Se concluye que las experiencias mediadas por tecnologías transforman vidas y ofrecen oportunidades para ser empleadas o abrir sus propios negocios.

Alvord et al. (2004, pp. 267-279) sugirieron algunos factores asociados con el emprendimiento social fructuoso y que lideran cambios significativos en contextos de pobreza y marginalidad. Estos factores atienden al espacio social, político y económico agrupándose en a) acciones sociales innovadoras, b) liderazgo en las organizaciones y c) patrones de ampliación de las acciones implementadas.

Por su parte, Prendes (2022b, p. 10), desde el proyecto EmDigital, incidiendo en la competencia de emprendimiento digital señala cuatro áreas de intervención, a saber, a) la identificación de oportunidades, b) la planificación de la acción, c) la implementación y colaboración y d) la gestión y seguridad.

Desde el ámbito universitario, Salinas (2022a, 2022b) señala que la Universidad de las Islas Baleares aborda el emprendimiento desde todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Inmersos en todas las facultades, los ODS se trabajan estimulando competencias de compromiso ético o de solidaridad. El aprendizaje-servicio forma allí parte del acto de enseñar. En esta línea se posiciona Garrido (2022) al señalar que el emprendimiento en la Universidad de Murcia no queda aislado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Pero, además, se incide en que los proyectos sociales promocionan cuando son sostenibles económicamente al reinventar la ganancia dentro de un

colectivo. Para ella, desde la base de los ODS, el emprendimiento del futuro y el que apoyará Europa es aquel cuyo fin atiende a la mejora de la vida de los demás. Por su parte, desde la Universidad de Sevilla, Cabero (2022) incide en la interdisciplinariedad, una cultura de la colaboración, así como metodologías activas. Para conectar con la realidad social resulta útil el aprendizaje-servicio poco frecuente en las universidades españolas.

1.1. Identidades digitales, políticas de inclusión

Las sociedades están en constante transformación, un cambio social que entre otras causas se debe a un movimiento cultural acelerado donde las tecnologías adquieren un protagonismo mayúsculo (Altınay y Altinay, 2018). En la sociedad tecnológica urbana se hacen necesarias acciones creativas en todas las áreas y niveles (Aguado, 2009, pp. 167-182). Como señala Amartya Sen "en una evaluación más amplia del cambio social, las cuestiones culturales, entre otras, pueden contribuir en gran medida a nuestra comprensión del […] desarrollo y la naturaleza de nuestra identidad¨ (Sen, 2006, p. 153). En el contexto español, señala Reverte (2021) que los cuarenta años de Constitución Española han supuesto el paso del miedo a participar hasta llegar a la demanda ciudadana. Sin embargo, a nivel estatal, ha sido la crisis del 15M una evidencia más de que la ciudadanía exige democracia participativa. Para ello, las políticas deben pasar por las entidades autonómicas y el compromiso local.

En este sentido, los entornos digitales plantean a la pedagogía incertidumbres acerca de la construcción de identidades. La digitalización rompe fronteras evidenciando apertura y libertad aceptando la diversidad cultural en entornos virtuales flexibles. El ecosistema digital parece querer que desaparezcan las complicaciones que la globalización ha generado en la identidad de corte tradicional. Etxeberria (2004) advirtió a principios de siglo dos efectos de la globalización, uno vinculado al concepto de cultura, y el otro al de identidad, y reconoció las tensiones que implica la relación de unos grupos culturales (o identidades colectivas) con otros. Por entonces, Edgar Morín (2004) remarcaba que la ciencia económica empujaba a la política a inhabilitar a todo aquello que no podía ser calculado (alegría, pasión, emoción, esperanza, infelicidad).

Esa experiencia humana lleva a necesitar de la educación intercultural porque ni la escuela, ni la formación profesional, ni la universidad ha facilitado la condición de ciudadanos del mundo. Nuestro modo de conocer, de pensar y de enseñar precisa una reforma.

Coincidiendo con Arnaiz (1997) la inclusión implica comunidad, una educación basada en resultados, multicultural, que asuma inteligencias múltiples, desde aprendizajes constructivos y programas unificados e interdisciplinares. La inclusión pasa por el uso de estrategias prácticas de aprendizaje, evaluaciones centradas en la persona a lo largo del tiempo, agrupaciones multi-edad, uso de tecnologías en los espacios de aprendizaje, enseñanza de la responsabilidad y el fomento de las relaciones de amistad. La inclusión asume la formación de grupos de colaboración entre adultos, estudiantes y apoyos.

En aras de favorecer la inclusión, Aguado (2009, pp. 167-182) indicó que las razones de atender hoy a una educación intercultural radican en los ideales democráticos basados en los principios de justicia social y participación ciudadana. Ambos principios enfocan a las migraciones, la nueva economía, a la mujer en el trabajo y reivindican alzando la voz de los grupos discriminados. Sin embargo, De Lucas (2009, pp. 33) aun reconociendo la justicia social como base del proyecto intercultural, afirma que aceptar la diversidad cultural pasa por reconocer la política de distribución del poder. Y en este sentido, en la medida en que no son sujetos del Estado todos los que forman parte de él, el Estado secuestra a la nación, que ni es populus, ni es demos plenos. De esta manera, tanto el Estado-nación, como la ciudadanía, restringen la política al género, la etnia y la clase social. La política deviene en instrumento de dominación, y no de emancipación en igualdad.

Cabe reconocer, con todo, que el concepto de ciudadanía no admite una definición única (Saperstein, 2022).

> La ciudadanía lo es cuando queda vinculada a las formas diferentes de organización humana que se dan en cada momento de la historia. Se trata, por lo tanto, de un constructo social con dimensiones, escenarios de acción y exigencias que se van transformando. En este sentido, hacer ciudadanía es una opción de todos, como así lo es también preguntarse, entre otras cosas, qué tipo de ciudadanía deseamos ser. Cuestiones que sobresalen cuando los grandes cambios en la sociedad contemporánea

> europea han desestabilizado el triángulo pueblo-nación-Estado, el sufrimiento violento de la segunda y la democratización identitaria asumiendo las migraciones con contactos problemáticos (Naïr, 2010, p. 284).

En lo que a desplazamientos poblacionales y llegada de extranjeros se refiere, se percibe a esta población como no legítima, se la acoge en lugares marginales generalmente estigmatizados y se la mira de manera diferente hasta el punto de que su origen pesa como una maldición al recordarles todo el tiempo sus diferencias.

Bajo el paraguas de Europa. en tierra de extraños (Figura 1) se necesita de una integración cultural y laboral, donde las mayorías urbanas europeas provoquen una verdadera guerra contra el racismo (Amin, 2012, p. 181-182). En Europa, la protección debe ser sinónimo de una intervención cultural agresiva, donde la incertidumbre se dirija hacia la paz, donde la protección implique unión, donde el multiculturalismo abra expectativas que, desde la ética, ubiquen sus fronteras no en la etnia ni en la religión, sino en el compromiso y la resiliencia.

FIGURA 1. *Palabras más significativas ante una ciudadanía pluricultural*

Fuente: Basada en Amin (2012). Elaboración propia

El estudio crítico en educación que plantean Emejulu y Mcgregor (2019) pone el punto de mira en lo que denominan "ciudadanía digital radical" (radical digital citizenship) con la intención de definirlo para atender a sus implicaciones en educación. La investigación orienta la educación digital hacia una ciudadanía digital radical. Para ello, recurren al contexto histórico de lo digital argumentando que si bien las tecnologías se encuentran en una guerra por la igualdad y la justicia Norte-Sur en un sentido global, hoy se han borrado estas metas. Se precisan estudios que, correctamente informados, y esto pasa por recurrir a la historia política que llevó a la digitalización, orienten los caminos hacia una ciudadanía digital radical. Las expectativas que se generan al hacerlo de esta manera tienen que ver con que las relaciones sociales sean críticas con las tecnologías digitales. Se espera que evidencien, porque por ello se originaron, prácticas emancipatorias.

Por su parte, el estudio de Henning et al. (2019) apoya el planteamiento de Emejulu y Mcgregor (2019) en cuanto a la génesis de las tecnologías digitales y la pérdida de sus orígenes. Entre los hallazgos, se señala que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) permiten el acceso a la información de manera desigual a nivel global. El uso y el impacto de las TIC hoy en día reflejan un sentido contrario al que las originó.

Parafraseando a Javier de Lucas (2009, p. 27-50) hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. Hacerlo implica un discurso basado en el diálogo intercultural atendiendo a las migraciones y las gentes que las configuran. Cuando la persona participa, o quiere participar, en la vida social y cultural las tecnologías digitales cobran un papel cada vez más importante. De ahí que la identidad digital deba ser atendida. De hecho, en el marco de competencia digital para la ciudadanía se advierte que el emprendimiento digital ofrece alternativas sostenibles (Vuorikari et al., 2022). Si es así, entonces la "clase social, la educación, los contactos, la biografía, el estilo de vida y la noción de pertenencia confluyen en un sólido sentido de responsabilidad cívica" (Amin, 2012, p. 38).

Sin embargo, en el proceso de emprender, las circunstancias de cada persona son distintas y exige espacios flexibles y tolerantes, contextos donde todas las personas sean tratadas en igualdad, respetadas,

comprendidas y atendidas en sus necesidades individuales. Se trata, en definitiva, de tener cuidado. Amin (2012, p. 21) aporta tres términos que, al vincular con los espacios digitales, abren posibilidades esperanzadoras, a saber, la política del cuidado, la proximidad interpersonal y la zona de relación. La política del cuidado podría promocionar lo material, lo virtual y lo afectivo como de interés social. La proximidad interpersonal, de la que la política del cuidado es consciente, asume que los nuevos espacios digitales median acercando a las personas. Finalmente, velar por las zonas de relación, ya sea entre seres humanos, ya sea con otros seres no humanos, aporta más posibilidades a la hora de llevar a cabo una política basada en dicho acercamiento asumiendo las diferencias.

En la lucha por una ciudadanía en igualdad de oportunidades, se precisan acciones que favorezcan el ocio y el trabajo abriendo alternativas creativas de desarrollo. Se precisa aceptarnos y aceptar al otro como ser humano pro-social a través de la participación, dejando hacer a todos en sociedad. Este planteamiento lleva a actuar y, por extensión, a evaluar dichas acciones. Con este recorrido se llega al barómetro de inclusión digital, el C^3 como acrónimo que responde a Cuestionario de Cine y Cesión de imagen y voz. Para Aguado (2009, p. 177) el enfoque en educación intercultural necesita, porque carece, de un corpus de investigación delimitado con rigor. El C^3 pretende contribuir a satisfacer esta necesidad. Se trata de un instrumento de evaluación que al implementarlo contribuye a la práctica de una educación inclusiva respetando las subjetividades y diversidades culturales. El texto del C^3 es el pretexto para entablar una conversación agradable, esperanzadora, y desde ella evaluar, para colaborar de forma natural e inclusiva. Ante lo digital la atención en la sociedad asume un enfoque internacional.

2. OBJETIVOS

- Este trabajo tiene por finalidad analizar la identidad digital de la ciudadanía cuyo espacio, por diferentes causas, presenta altos niveles de personas migradas. Para ello, se establecen tres objetivos: (a) construir un instrumento que permita conocer las posibilidades de contacto a través de dispositivos móviles y

espacios digitales; (b) describir la construcción de este instrumento y (c) analizar los resultados obtenidos tras aplicar la herramienta en contextos de alta vulnerabilidad.

3. METODOLOGÍA

Desde el modelo sociocrítico (Planella, 2008; Sáez, 1994) se utiliza la Investigación-Acción como metodología tomando la técnica de las interrogaciones (López de Ceballos, 1989). Para ello se recurre a la entrevista estructurada en la modalidad de cuestionario elaborado en cinco pasos, que son, (a) vagabundeo, (b) construcción, (c) recogida de datos, (d) codificación y (e) análisis.

Se parte de una población diversa culturalmente dentro de la ciudad de Murcia (España). Se trata de ciudadanía autóctona y migrante, en situación de vulnerabilidad extrema, empleada, desempleada, voluntaria, estudiantado de primer curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y personas que por diferentes circunstancias carecen de redes sociales y/o familiares, empleo y hogar. Finalmente se trabaja con una muestra de n=65.

3.1. El barómetro de inclusión digital o C^3

El barómetro C^3 implica la unión de dos cuestionarios. El primero se titula Cuestionario de Cine (CdeC) y el segundo Cesión de imagen y voz (C de aquí en adelante).

El CdeC dispone de una parte vinculada a la competencia emprendedora. Para ello se exponen nueve paquetes de empleos posibles caracterizados por la estética y el cuidado, la creación multimedia y digital, la organización y/o el liderazgo. Los nueve paquetes están vinculados a una actividad común, a saber, la creación de un largometraje entre todos. Para el ajuste de los paquetes de empleo se consultó la web de la Fundación Tripartita (https://bit.ly/394b0Kh) y se realizó un análisis de la Ley de Formación Profesional. En el momento de la investigación se utilizó la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, norma derogada, con efectos de 21 de abril de 2022, por la disposición derogatoria única 1 de la Ley Orgánica

3/2022, de 31 de marzo con Ref. BOE-A-2022-5139. Un fragmento del CdeC se encuentra en https://bit.ly/3Mt5BKr.

La segunda parte del CdeC está vinculada a la competencia digital. Aquí se recoge el *trailer* de la película mediante un código QR, la institución con la que se trabaja, así como preguntas que permitan contactar con el transeúnte en momentos posteriores. En concreto, se pregunta y solicita una cuenta de correo electrónico, un número de teléfono y su contacto en WhatsApp. Estas tres preguntas son clave para graduar la competencia digital.

En cuanto al C (cuestionario de cesión de imagen y voz) hay dos partes de naturaleza similar. La diferencia es que una parte se encuentra en español y la otra en francés. Para la elaboración del C se ha utilizado la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. El sentido de este cuestionario es graduar la relación de confianza que se ha creado. Para ello se explica que el uso de imágenes sobre la persona y su voz se realizará siguiendo el respeto y la ética. Cada persona decide dar o no su consentimiento. En este cuestionario, nuevamente, se solicita una dirección de correo electrónico, lo que permite confirmar la que se ha aportado anteriormente, corregirla, asumir dos o más, no disponer de ninguna y entablar una conversación entorno a ello.

3.2. Descripción de la construcción del C^3

El "Cuestionario de Cine" ha tomado tres documentos de naturaleza diferente permitiendo la triangulación. El criterio de elección principal ha sido la búsqueda de detalles que plasmen la realidad de lo que implica hacer una película y las preferencias del futuro empleado a la hora de llevarlas a cabo y de enseñar a otros. Este, por lo tanto, es el objetivo del CdeC. Los primeros documentos revisados se obtienen de Djian (2008) y Truffat (2008). Se trata de dos documentos muy didácticos que exponen, mediante una revista impresa, los fundamentos de una película y su elaboración. De su lectura y traducción se adapta elaborando una ficha que marca las pautas generales de los oficios que implica llevar a cabo una película. La ficha resume los oficios del cine en cuatro apartados, a saber, la preparación (1) que

incluye al decorador, al productor y al director de reparto. Luego se encuentra el rodaje (2) que incluye a la secretaria, el primer asistente, la script, los actores, el operador de cámara y el director. La posproducción (3) que asume el montaje y, finalmente, la proyección (4) que necesita del proyeccionista para ser vista por el público.

Posteriormente, se toma de la sección de cultura del Ministerio de Educación (s.f.) del gobierno de España una nueva fuente documental. Se trata de un documento de gestión económica que, de manera ordenada, establece el presupuesto del largometraje. Dicho presupuesto se divide en nueve capítulos que se desglosan en partidas presupuestarias por capítulo. Utiliza códigos numéricos para enlazar unos presupuestos con otros. En la actualidad está disponible en formato *.xls* lo que permite completar los datos desde una hoja de cálculo.

Finalmente, para el tercer documento se recurre a la web del Conseyu de Mocedá de Gijón (2015) para revisar el folleto Un futuro de cine. Este documento tiene un diseño atractivo y expone los oficios del cine de manera gráfica y muy clara sobre la base de siete equipos dentro de la producción ejecutiva. Los siete equipos son el equipo de guion, de dirección, de producción, el equipo técnico, el de atrezo y arte, el equipo de vestuario-maquillaje-peluquería y el equipo de montaje.

3.3. Análisis del C³

Para el análisis se procede codificando los cuestionarios utilizando un total de siete signos. Cinco de ellos son signos numéricos y dos son letras del alfabeto latino. En la Tabla 1 se explica el significado de cada signo para identificar, de manera anonimizada, a cada persona que ha completado el cuestionario.

Como se advierte en la Tabla 1, cada código tiene cuatro partes que son, el orden del cuestionario por fecha, contexto de la entrevista, espacio dentro del cual se lleva a cabo la entrevista y el grado formativo. En el caso de tratarse de transeúntes en situación de calle se utiliza la letra A (de amor). La recopilación de datos se realizó oralmente, con cuestionario en papel. El depósito del barómetro en Internet se realizó con Google Forms. Para los cuestionarios respondidos en papel se

TABLA 1. *Codificación para identificación anonimizada*

SUBCÓ-DIGO	SIGNO	SIGNIFICADO
PARTE 1ª DEL CÓDIGO: Número cardinal. Sigue la fecha de recogida y orden alfabé-tico		
1	1	Cuestionario numero 1 recogido ...
12	12	Cuestionario numero 2 recogido ...
53	53	Cuestionario numero 3 recogido ...
Etc.	Etc.	Etc.
PARTE 2ª DEL CÓDIGO: Contexto de la entrevista		
C	C	CALLE/CIUDADANÍA: En la calle
E	E	EDUCACIÓN: En aulas. Faculatad de Educación. Universidad de Murcia
U	U	COMUNIDAD (ciudadana, universitaria…): En amistades, PAS, conocidos
PARTE 3ª DEL CÓDIGO: Espacio donde se encuentran entrevistador-entrevistado: Aula, centro o espacio de día para personas sin hogar, calle		
7777	7777	Asociación Murciana Neri por los Inmigrantes
8888	8888	Fundación Patronato Jesús Abandonado de Murcia. Comedor so-cial
9999	9999	Fundación RAIS Murcia
2070	2070	Aula. Asignatura. Teoría de la educación. Educación Social. 1º curso
1133	1133	Aula. Asig. Planificación de la acción educativa. Educ. Primaria. 1º curso
2392	2392	Aula. Asig. Métodos de investigación educativa. Pedagogía. 1º curso
1111	1111	Calle
PARTE 4ª DEL CÓDIGO: Grado, formación		
S	S	Grado en Educación Social
P	P	Grado en Educación Primaria
I	I	Grado en Educación Infantil
G	G	Grado en Pedagogía
A	A	Grado en amor*

*Persona sin recursos primarios (alimentación, higiene, vestuario, hogar)

Fuente: elaboración propia

procede al vaciado de la información utilizando la base de datos Excel. Para su representación se utiliza Apache OpenOffice Calc y Generador de gráficos (https://www.generadordegraficos.com). El análisis del C^3 desde Google Forms no generó información.

4. RESULTADOS

A continuación, siguiendo los objetivos planteados se especifica la construcción de la herramienta en su formato final de aplicación. Posteriormente, se procede a describir el proceso de creación y finalmente se analizan los resultados obtenidos tras aplicarla.

4.1. Construcción de la herramienta C^3

El barómetro para medir la inclusión digital, o C^3, está construido por 22 ítems. En el Cuestionario de Cine (CdeC) hay un total de 19 ítems y en el documento de Cesión de imagen y voz (C) hay 3 ítems más. De los 19 ítems del CdeC hay 16 variables de las que cuatro son descriptivas, a saber, código de identificación, sexo, fecha de nacimiento y horario preferente de trabajo.

En cuanto a la naturaleza de las variables hay cinco cuantitativas, que son, la edad, fecha de cumpleaños, horario preferente de trabajo, horas de formación de una a cinco y fecha de la firma de compromiso. En cuanto a las 11 variables cualitativas hay 5 variables dicotómicas que son sexo hombre o mujer, teléfono sí/no, e-mail sí/no, chat sí/no y enseña sí/no. El resto de las variables cualitativas son el lugar de nacimiento, lugar de residencia, oficio 1, 2 y 3, preferencia en la tarea labora 1 y 2 y observaciones. En particular, el cuestionario de cesión de imagen y voz incluye fecha, firma y el e-mail.

4.2. Descripción de la construcción de la herramienta C^3

El barómetro ha pasado por tres versiones evidenciadas en el CdeC. Con la primera versión se han estructurado las partes que componen este cuestionario. Inicialmente, se procede mediante vagabundeo por Internet para recoger ideas sobre datos de estratificación e ítems propios de los oficios del cine. Se realizó en tres idiomas, inglés, francés

y español. La estructura creada se ha mantenido en el resto de las versiones y evidencia tres partes. La primera recoge los oficios del cine. Se localiza en la zona superior de la página y engloba, dentro de la producción ejecutiva, a los siete equipos que recoge el *Conseyu de Modedá* de Gijón (2015). La segunda parte introduce lo que hay que hacer en el cuestionario. Ofrece diez preguntas que se resumen en futuros datos de identificación y estratificación, así como ítems basados en variables cualitativas y cuantitativas. Finalmente, la tercera parte identifica el proyecto mediante dos subpartes. Un QR que recoge el *trailer* de la película que da fundamento al proyecto y el código del cuestionario para facilitar su análisis.

La segunda y la tercera versión del CdeC va configurando los ítems definitivos y la estética final. Así, en la segunda versión, por ejemplo, la primera parte mantiene los oficios del cine, incorpora nuevos equipos y aumenta el tamaño de letra. Se encuentra en la parte superior de la página y, finalmente, engloba, dentro de la producción ejecutiva, a los nueve paquetes de equipos/profesiones: guion-música, personal artístico, equipo técnico, escenografía, estudios de rodaje y producción, maquinaria, viajes-hoteles-comidas, película virgen y laboratorio. La segunda parte incluye ocho preguntas de naturaleza distinta y amplía el tamaño de las letras. De ellas, siete son simples y una es compuesta ya que de la respuesta inicial se responderá al ítem siguiente o no. En caso de ser respondido entonces consideraremos nueve preguntas.

Finalmente, la tercera parte se amplía en tamaño de letra. La tercera versión modifica aspectos estéticos e incluye en la primera parte una variable de estratificación, a saber, la de género aceptando la palabra "sexo" y asumiendo la bipolaridad hombre (H) y mujer (M).

4.3. Análisis de los resultados obtenidos tras aplicar el C³

A continuación, se analizan las preguntas clave vinculadas a la inclusión digital. De las 65 personas que completaron el cuestionario 42 son hombres y 23 son mujeres. Puesto que todos están en Murcia nos detenemos en sus lugares de procedencia (Tabla 2). Se advierte que quedan representados cuatro continentes (Gráfico 1). De los y las transeúntes 13 tienen como continente de procedencia África. De África ocho proceden de

Marruecos, dos personas de Mali y hay una persona que procede de Argelia, otra de Senegal y otra de Guinea Bisau. Tomando al continente americano hay tres personas, una procedente de Ecuador, otra de Colombia y una tercera de Cuba. Del continente asiático hay una procede de Rusia. Del continente europeo una persona procede de Alemania y 35 de EsHay cinco personas que no saben o no contestan sobre país de procedencia.

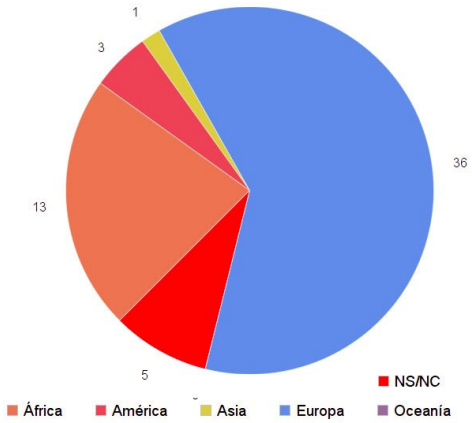
TABLA 2. *Geolocalización de procedencia*

CONTINENTE	PAÍS	Comunidad Autónoma	Total
ÁFRICA	Argelia	-	1
	Guinea Bisau		1
	Mali		2
	Marruecos		8
	Senegal		1
AMÉRICA	Colombia		1
	Cuba		1
	Ecuador		1
ASIA	Rusia		1
EUROPA	Alemania		1
	España	Andalucía	5
		Castilla León	1
		Cataluña	1
		Comunidad Valenciana	2
		Galicia	1
		Gran Canarias	1
		Madrid	1
		Región de Murcia	23
NS/NC			5

*No sabe/No contesta

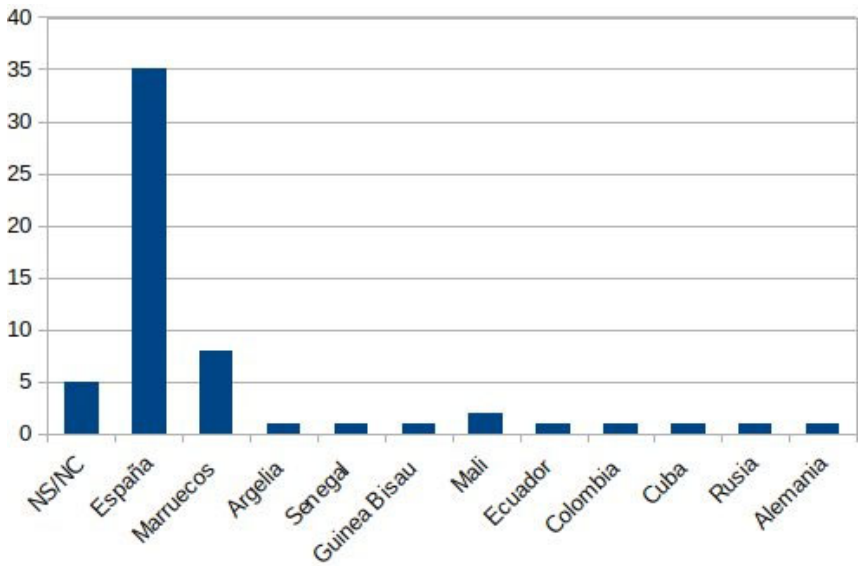
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Continentes de procedencia*



Fuente: elaboración propia, desde barómetro C[3]

GRÁFICO 2. *Países de procedencia*



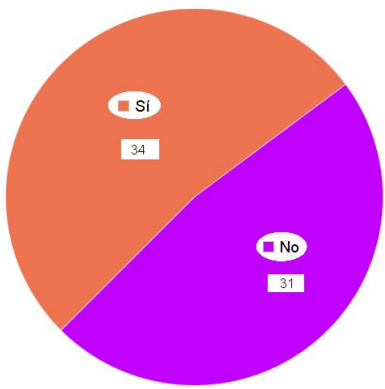
Fuente: elaboración propia, desde barómetro C

Atendiendo particularmente al caso español, como se advierte en la Tabla 2 y en el Gráfico 2, hay 23 personas. En la Tabla 2 se advierte que 23 proceden de la Región de Murcia, cinco de Andalucía y dos de la Comunidad Valenciana. Atendiendo a las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia, Castilla León, Madrid y Gran Canarias procede una persona de cada comunidad.

Analizando a personas que disponen de cuenta de correo electrónico se señala que de las 65 hay 34 personas que disponen de ella, esto es, un 52.3% disponen de e-mail. Sin embargo, como se refleja en el Gráfico 3 hay 31 personas que no lo tienen (47.7%). Esto subraya que más de la mitad de las personas entrevistadas disponen de correo electrónico, pero no de manera muy destacada en número con respecto a quienes no disponen de una cuenta de e-mail.

Si orientamos el análisis a los servicios de correo electrónico utilizados (Gráfico 4) 17 personas usan una cuenta de mensajería electrónica asíncrona en Gmail de Google.

GRÁFICO 3. *Personas con cuenta de correo electrónico*

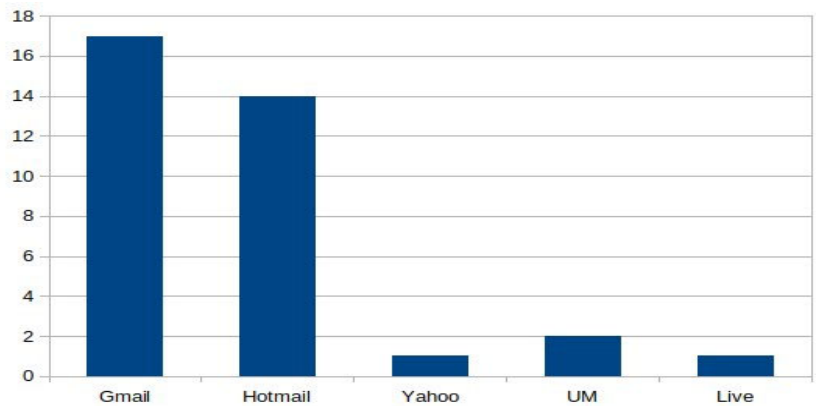


Fuente: elaboración propia, desde barómetro C³

Siguiendo el Gráfico 4, Hotmail, primer servicio de correo electrónico basado en Internet de Microsoft, se usa por 14 personas. Dos personas utilizan el interfaz de correo electrónico de la Universidad de Murcia.

Finalmente, hay una persona que utiliza Yahoo! y otra que emplea Windows Live Hotmail.

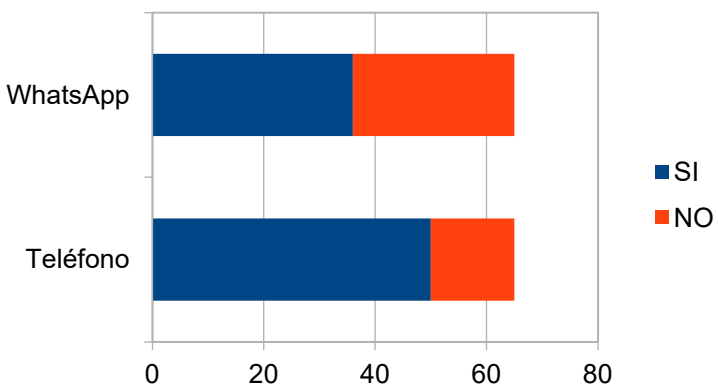
GRÁFICO 4. *Tipos de cuenta de correo electrónico por total de personas*



Fuente: elaboración propia, desde barómetro C³

Si se atiende a las personas que disponen de al menos una línea de teléfono móvil (Gráfico 5) se advierte que 50 de las 65 sí tienen y 15 personas no. Resulta interesante advertir que de las 50 personas que sí disponen de teléfono móvil hay 35 que utilizan WhatApp quedando 15 personas que no lo utilizan.

GRÁFICO 5. *Personas con teléfono móvil y WhataApp*



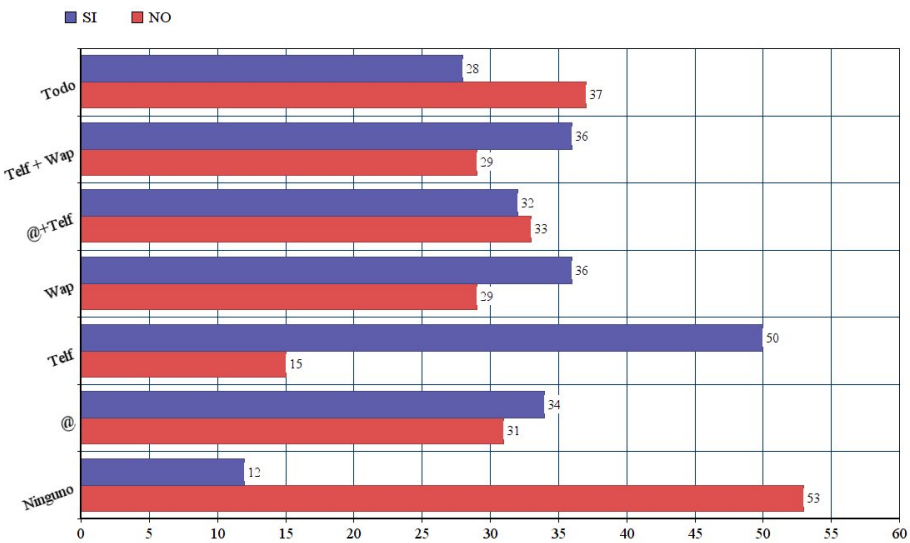
Fuente: elaboración propia, desde barómetro C³

Recuérdese que, atendiendo al conjunto de recursos digitales de contacto, en esta investigación se asumen como básicos el correo electrónico, el teléfono móvil y WhatApp. En el Gráfico 6 se compara el uso de estos medios por parte de las personas entrevistadas.

Cabe destacar del Gráfico 6 que el teléfono móvil es el recurso más frecuente por todos (50 personas), seguido después de la mensajería síncrona WhatsApp con bastante diferencia (36 personas). Cuando se comparan los medios, uno oral y dos escritos, un 55.38 % (36 personas) disponen sólo de teléfono móvil con WhatsApp. Un 49.23% (32 personas) tiene sólo el correo electrónico y el teléfono móvil.

El nivel de exclusión digital, medido asumiendo la disponibilidad de correo electrónico, teléfono móvil y WhatsApp, señala que el 43.07 % de personas (28) disponen de estos tres medios de comunicación. Sin embargo, un 18.46% de personas (12) no tienen ninguno de los tres.

GRÁFICO 6. *Uso comparado de medios digitales básicos*



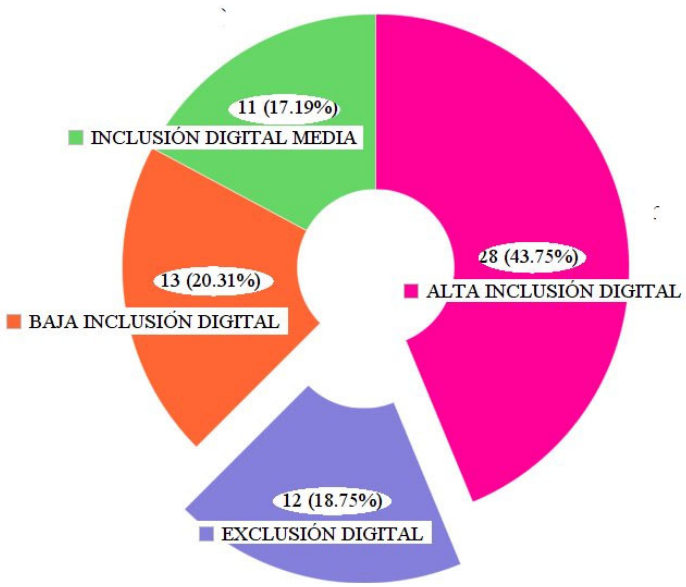
Fuente: elaboración propia, desde barómetro C³

En el barómetro elaborado se asume el nivel bajo, medio y alto de inclusión digital partiendo del número de medios de comunicación digitales que dispone la persona. Cuando no se dispone de ninguno de los tres se

interpreta exclusión digital y, por lo tanto, se asume que un ciudadano o ciudadana carece de identidad digital (Gráfico 7) agrabando su posibilidad de participación como parte de la ciudadanía.

Como se recoge en Gráfico 7, el barómetro señala que un 43.75% de personas (28) presenta una alta inclusión digital. Se identifica un 17.19% de personas con un nivel medio de inclusión digital. Sin embargo, los resultados a la baja casi superan al nivel alto ya que el 32.06% presentan un nivel bajo de inclusión o exclusión digitales. Con baja inclusión digital hay 13 personas (20.31%) y 12 no disponen de ninguno de los medios digitales señalados lo que se interpreta con un 18.75% de exclusión digital.

GRÁFICO 7. *Resultados del barómetro de inclusión digital*



Fuente: elaboración propia, desde barómetro C³

5. DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos hay tres cuestiones que merecen ser discutidas. La primera tiene que ver con la diversidad cultural de las personas entrevistadas, ya que han quedado representados cuatro continentes de los cinco más poblados en el mundo. Además, hay once países de

procedencia. Esta visión internacional localizada en la ciudad de Murcia aporta una visión de ciudadanía global. Con todo, también se localiza el estudio a nivel nacional al advertir siete comunidades autónomas representadas por las personas que proceden de ellas.

Incidiendo en la ciudadanía digital, de la información obtenida en el contexto localizado en la ciudad de Murcia se interpreta, de un lado, que no es tan habitual disponer de WhatsApp cuando se utiliza el teléfono móvil. De otro lado, si se comparan las personas que tienen correo electrónico de aquellas que tienen WhatsApp en su dispositivo se reconocen valores muy próximos. Se registran 34 personas con e-mail y 36 con WhatApp. De aquí se deduce que la población entrevistada prefiera el medio de comunicación oral (50 personas) en mayor medida que los medios digitales de comunicación escritos. Esta información resulta muy relevante a la hora de replantear la formación en competencia digital al tiempo que gradúa dos niveles, uno el de alfabetización tradicional (lectura-escritura), y otro el de alfabetización digital en la actualidad. Finalmente, cabe subrayar que el 23.07% de personas entrevistadas, es decir, 15 de 65, no tienen teléfono móvil, lo que de entrada ya supone un obstáculo en gestión y acceso a información básica.

Finalmente, se precisa atender a la baja inclusión digital y a la exclusión de ciudadanía digital. Los datos preocupan al quedar mermada la participación social. Las tecnologías, hoy por hoy, son onmipresentes y sólo el hecho de no disponer de alguna de las mencionadas dificulta operaciones básicas y las redes sociales entre personas. La identidad digital se ve afectada y, por extensión, se ampliará a la identidad personal en sentido genérico imposibilitando cauces de emprendimiento.

6. CONCLUSIONES

El trabajo presentado se ha llevado a cabo con la finalidad de analizar la identidad digital ante una ciudadanía que presenta una realidad pluricultural. Se ha construido un instrumento que da a conocer las posibilidades de contacto a través de dispositivos móviles y espacios digitales. Además, se ha descrito la construcción de este instrumento y se han analizado los resultados obtenidos tras aplicarlo en contextos de alta vulnerabilidad.

Atendiendo a la identidad, el acto de entrevistar asume una finalidad educadora en un doble sentido. De una parte, la entrevista es el medio para generar relaciones de confianza entre los implicados ofreciendo sinergias para seguir avanzando en momentos de dificultad. De otra, la posibilidad de contacto mediante dispositivos y espacios digitales abre una vía de comunicación para trabajar cuestiones personales y éticas. Cuando el emprendimiento social se fusiona con el emprendimiento digital, ante situaciones de vulnerabilidad extrema se precisan discursos de esperanza que incentiven hacia la igualdad de oportunidades y el optimismo de llegar a ellas. El barómetro para la inclusión digital es un medio de diálogo ético que estimula la identidad digital.

Para ello, se ha revisado el marco de competencia de emprendimiento (EntreComp, de Bacigalupo, et al., 2016) donde el liderazgo queda presente y se enfatiza cuando a la ciudadanía se le proponen tareas creativas donde desarrollar sus habilidades.

Para derribar las fronteras de la desigualdad, las posibilidades tecnológicas deben contribuir en ello y hacerlo en contextos diversos culturalmente, a través de una pedagogía intercultural. La pedagogía es una reflexión sobre la práctica educativa. La educación intercultural, además de valorar la diversidad dirigiendo las prácticas a toda la sociedad en su conjunto también logra la igualdad de oportunidades y supera el racismo (Aguado, 2009, pp. 167-182).

Para Salinas (2022b) los cambios de legislación no llevan a cambios en sí mismos. El hecho de emprender implica destrezas, como la autorreflexión o el convencer a otros de forma pacífica, a estimular desde siempre. Por ello, la posibilidad de construir juntos un proyecto cinematográfico abre un escenario de diálogo común donde ejercitarse.

Siguiendo a De Lucas (2009, p. 43-44), la globalización se manifiesta en lo que se ha dado en llamar *democracia global*. La sociedad internacional es su resultado y se considera el test más novedoso configurado, en parte, por la inmigración. El trabajo realizado asume este planteamiento aceptando el cuidado como elemento dentro del proceso creativo, participativo y colaborativo. El barómetro de inclusión digital ejemplifica el planteamiento de Amin (2012, p. 21) al aplicar una

política del cuidado, siendo conscientes de la proximidad interpersonal y velando por las zonas de relación como garantía de democracia global. La comunicación que se entabla con el entrevistado atiende expresamente a sus necesidades. Partiendo de que esos problemas son compartidos, la atención perdura mediante la práctica. La competencia adquirida en una comunidad de práctica creativa es la que sostiene el aprendizaje, la innovación y la integración de los participantes. Se fusiona de esta manera competencia emprendedora y digital en aras del emprendimiento social.

Volviendo al estudio de Emejulu y Mcgregor (2019), las tecnologías digitales guardan relación con el activismo digital. Pero también, por el carácter emancipatorio, deben atender a la mano de obra digital y a la alfabetización digital. Los movimientos sociales que permite la digitalización deberían tender hacia una justicia social que reconozca la diversidad cultural en igualdad de derechos. Una herramienta como la expuesta ofrece un cauce de memoria para no no olvidar el porqué de los nuevos medios de comunicación digital. El interés por la comunidad científica en el concepto de ciudadanía digital, la importancia de la comunidad y la participación (Henning et al., 2019) queda evidente mediante la elaboración de un instrumento que, más allá de medir, ofrece la posibilidad de construir juntos.

7. AGRADECIMIENTOS

Fundaciones RAIS y Jesús Abandonado de Murcia. Asociación murciana Neri por los Inmigrantes. A los profesores M.ª Ángeles Hernández Prados, Ramón Mínguez, Joaquín Parra y M.ª Ángeles Moreno (Facultad de Educación, Universidad de Murcia), Lorena Méndez (Universidad Autónoma Ciudad de México) y Pedro Ortuño (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Murcia). A la ciudad de Murcia.

8. REFERENCIAS

Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro, Pluralismo sociocultural, Educación e Interculturalidad. Badajoz: @becedario. Pp. 167-182.

Alvord, S.H., Brown, L.D. & Letts, C.W. (2004). Social Enterpreneurship and Societal Transformation. The Journal of Applied Behavioral Science, 40(3), 260-282. https://doi.org/cmf5wz

Altınay, F. & Altinay, Z. (2018). Women as Social Enterpreneurship and Use of Technology. European Journal of Sustainable Development, (7)3, 183-190. https://doi.org/hpz2

Amin, S. (2013). [2012]. Tierra de extraños. Barcelona: Círculo de Lectores.

Arnáiz, P. (1997). Integración, Segregación, Inclusión. En P. Arnaiz y R. de Haro (Eds.), 10 años de integración en España: análisis de una realidad, perspectivas de futuro (pp. 313-354). Murcia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union-EUR 27939 EN. https://doi.org/hxpx

Cabero, J. (2022). Emprendimiento en un mundo digital. [Mesa redonda]. Seminario Emprendimiento Digital del alumnado universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2 de junio.

Conseyu de Mocedá de Xixón. (2015). Un futuro de cine. [documento PDF]. https://n9.cl/qzl3a

De Lucas, J. (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En A. García Martínez (Dir.), El diálogo intercultural (pp. 27-57). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Djian, L. (2008). «Cinéma. Cahier spécial». Les clés de l'actualité. janvier 2008. ? (France): La ligue de l'enseignement – MILAN jeunesse.

Emejulu, A., & Mcgregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. Critical Studies in Education, 60(1), 131-147. https://doi.org/gkbdvf

Etxeberria, J. (2004). Sociedades multiculturales. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Garrido, C. (2022). Emprendimiento en un mundo digital. [Mesa redonda]. Seminario Emprendimiento Digital del alumnado universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2 de junio.

Hennig, C., Vargas, A. y Duque, E. (2019). Digital Citizenship: A Theoretical Review of the Concept and Trends. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 18(2), 10-18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211194.pdf

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Boletín Oficial del Estado, 115, de 14 de mayo de 1982, 12546-12548.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Calificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 147, de 20 de junio de 2002, 22437-22442.

López de Ceballos, P. (1989). Un método para la investigación-acción participativa. Madrid: Editorial Popular.

Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f.). Modelo oficial de presupuesto de coste de película. [hoja de cálculo]. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. https://n9.cl/dl6b6

Morin, E. (2004). Educar all'era planetaria. En Gianluca Bocchi y Mauro Ceruti, Educazione e globalizzacione. Milano: Rafaello Cortina Editore.

Naïr, S. (2010). La Europa mestiza. Madrid: Círculo de Lectores.

Planella, J. (2008). Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de Acompañamiento Social. [n.l.]: Fundación ONCE. https://n9.cl/8thz3

Prendes, M.P. (2022a). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (12), 1–19. https://doi.org/10.6018/riiite.525101

Prendes, M.P. (2022b). Emprendimiento en un mundo digital. [Mesa redonda]. Seminario Emprendimiento Digital del alumnado universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2 de junio.

Reverte, F.M. (2021). El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación. In Memoriam José Molina Molina. (2ª ed.). Murcia: Diego Marín.

Sáez, J. (1994). El educador social. En J. Sáez (Coord.), El educador social (pp. 27–70). Murcia: UM-Servicio de Publicaciones.

Salinas, J. (2022a). Agencia del estudiante, competencia emprendedora y flexibilización de las experiencias de aprendizaje. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (12), 64–75. https://doi.org/10.6018/riite.524341

Salinas, J. (2022b). Emprendimiento en un mundo digital. [Mesa redonda]. Seminario Emprendimiento Digital del alumnado universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 2 de junio.

Saperstein, E. (2022). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. Prospects. https://doi.org/hj2k

Sen, A. (2007) [2006]. Identidad y violencia: la ilusión del destino. Madrid: Katz.

Identitiy and Violence: The Illusion of Destity, Norton, USA.

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/hxpq

Truffaut, T. (2008). Les clés de l actualité junior.no. 592. ? (France): La ligue de l enseignement –MILAN jeunesse. p. 2.

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA TOLERANCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA MONTSERRAT LEÓN GUERRERO
Universidad de Valladolid

JESÚS MARÍA APARICIO GERVÁS
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de una labor de investigación que venimos realizando desde hace ya unos años, contando con la colaboración de docentes universitarios, maestros en distintos centros escolares y, como no, alumnos tanto de Grado en Educación Infantil como Educación Primaria realizando sus Trabajos Fin de Grado en este marco de investigación.

Tomamos como punto de partida la aprobación y puesta en marcha de un Proyecto de Innovación Docente por parte de la Universidad de Valladolid y la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Catilla y León en el curso académico 2016-2017. El Proyecto se tituló "Percepciones sensoriomotoras y estrategias de convivencia intercultural en Educación Infantil".

Su puesta en práctica en un colegio público vallisoletano ofreció interesantes resultados, y nos convenció de la necesidad de centrar nuestros estudios preferentemente en Educación Infantil, pues es una etapa educativa en la que se vienen realizando escasas experiencias prácticas sobre educación en valores, interculturalidad, educación para la tolerancia, etc.

1.1. Educación para el desarrollo y la tolerancia

La Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia, en la que los niños construyen sus primeras explicaciones sobre el mundo que les rodea. Debemos facilitar que los alumnos tomen conciencia y se responsabilicen ante esta necesidad de convivencia. Una educación cimentada principalmente en aquellos valores y actitudes que potencien el respeto, la tolerancia, la igualdad, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el espíritu democrático (Aparicio y Delgado, 2017), frente a la intolerancia, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y estereotipos, la violencia y la incomprensión, entre otros.

Es el momento para comenzar a generar estrategias de convivencia intercultural que nos permitan fomentar el respeto, la tolerancia y el trabajo colaborativo. Se trata de construir una identidad, pero que sea "incluyente", en la que cada niño se enriquezca por su diferencia con los demás, pero a la vez, se identifique con elementos culturales propios con los que comparte su espacio de convivencia (Aparicio y León, 2018).

Las sociedades están cada vez más conectadas entre sí por lo que es difícil entender una educación que no se centre en la convivencia entre distintas identidades y la interculturalidad. Teniendo en cuenta los cambios vividos en la realidad de las aulas, pensamos que se pueden cubrir esas necesidades a través de la implantación de programas de Educación para el Desarrollo, la Ciudadanía Global, y la Tolerancia, es decir un proceso de aprendizaje que fomente el pensamiento crítico y especialmente los valores enfocados a la justicia social y la equidad.

La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo que, según Argibay, Celorio y Celorio (1997), pretende favorecer el Desarrollo Humano sostenible tanto a nivel individual, comunitario-local, como internacional. Es decir, facilitar la comprensión de los nexos de unión que hay entre las realidades de nuestras vidas y las de las otras personas de otras culturas, de otros lugares. Además, pretende fomentar unos valores, actitudes y destrezas que formen a personas capaces de responsabilizarse de sus actos y entiendan que sus decisiones también afectan a la vida de los demás al igual que a las suyas.

Pero todos sabemos que no es suficiente con alcanzar unos objetivos prácticos cuando se trata tan solo de unos contenidos de formación teórica. La Educación para el Desarrollo, y la de la Tolerancia no conciben la teoría académica sin la formación del individuo en valores y actitudes. Por eso, para que llegue a ser una realidad, es necesario desarrollar, al menos, la cooperación, la comprensión, autoestima, solidaridad, tolerancia y empatía.

Debemos recordar además que la intolerancia es un fenómeno complejo, en el que influye lo que sentimos, lo que pensamos, y cómo nos comportamos o reflejamos esos sentimientos. En el entorno educativo debemos orientarlo a tres aspectos/componentes, el cognitivo, el emocional y a la tendencia a comportarnos de manera negativa con los miembros de otro grupo rechazándolos o marginándolos (Díaz Aguado, s.d.)

Educar para la Tolerancia nos ayudará a todos a mejorar la calidad de la vida y enseñar a construir la felicidad desde la educación, más en un mundo tan globalizado que genera un alto nivel de inseguridad en relación con la propia identidad, lo que puede activar la intolerancia y a generar conflictos.

Algunas pautas que nos ayudarán a educar en la tolerancia y el respeto desde pequeños son:

- no fomentar los estereotipos.
- evitar prejuicios.
- mantener un contacto estrecho con las familias para de manera conjunta ser su ejemplo.
- educar en el respeto hacia los demás desde el ejemplo.
- construir algo nuevo a partir de lo mío y de aquello que considero valioso en el diferente (conocer el “yo” y el “otro”).
- proporcionar valores y relaciones basados en la empatía.
- comprender que no podemos ir a los extremos bueno/malo, blanco/negro.
- favorecer la construcción de una identidad.
- tener cuidado con las tecnologías y todo aquello que pueda influir en la formación del niño.

Si comenzamos a desarrollar estas pautas en la Educación Infantil evitaremos la intolerancia en la adolescencia y por supuesto en la vida adulta.

Evidentemente la lucha contra la intolerancia requiere leyes, y los Estados deben proteger con ellas los derechos humanos, prohibir y castigar los crímenes motivados por el odio y la discriminación de las minorías. Pero de lo que no hay duda es de que la lucha contra la intolerancia necesita a la educación. Educación para la tolerancia que se debe enseñar y aprender prácticamente desde que nacemos, tanto en casa como en la escuela, y a lo largo de toda nuestra vida.

Estamos de acuerdo con Natalia Salas (2005, p. 119) cuando indica que

> Se requiere la aplicación de normas que, sin oprimir, permitan disfrutar plenamente de los derechos humanos. Se requiere de un cambio de acciones concretas y pasos definidos. Vivir es convivir y eso significa construir comunidad. Significa ser con otro; significa compartir la vida, cooperar y ser solidarios. A convivir, a tolerar y a fomentar paz se aprende, con el ejemplo, con los modelos y con la experiencia plena de aprender haciendo.

Pero ¿cómo conquistar la tolerancia? Es una difícil pregunta a la que solamente se puede responder de una manera: a través de la educación. Por ello hemos pensado algunas actividades que permitan generar en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, actitudes y valores positivos de convivencia intercultural, a través de estrategias apoyadas en la construcción de la identidad, con el fin de conseguir una sociedad respetuosa que acabe con las situaciones de rechazo o discriminación por razón de género o cultura, mediante la educación para la ciudadanía global y la tolerancia.

2. OBJETIVOS

Debemos tener presente que vivimos en un mundo globalizado pero inundado de injusticias sociales, lo que complica nuestra tarea de encontrar un enfoque educativo adecuado para su trabajo en el aula. Necesitamos un modelo más global que no trate tan sólo teóricamente estos temas, en todas las etapas educativas, y especialmente en Educación Infantil.

Pensamos en un modelo que incluya entre sus objetivos el desarrollo de actitudes y habilidades pues nuestro objetivo principal es luchar contra la intolerancia, que vulnera los derechos humanos, la democracia y la paz.

2.1. Otros objetivos son

- Conseguir concienciar acerca de la importancia de implantar estos tipos de Educación en la educación formal, para el desarrollo íntegro del alumnado y lograr una sociedad más justa e inclusiva.
- Facilitar que los alumnos tomen conciencia, se responsabilicen y actúen frente a todo lo que tiene que ver con la convivencia y con el desarrollo de los derechos humanos en el mundo, abordando la identidad, la diversidad y el apoyo mutuo.
- Inculcar en el docente la concepción de una educación intercultural, ya que guarda una estrecha relación con una educación para la paz en el sentido de que promueve el respeto mutuo.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

3. METODOLOGÍA

Evidentemente trabajar en Educación Infantil requiere usar metodologías propias de esta etapa, como el aprendizaje significativo, teniendo presente el aprendizaje cooperativo, utilizando metodologías activas, participativas y creativas, y con enfoque interdisciplinar, que otorgan gran importancia a lo vivencial y afectivo y potenciando la educación en valores.

Ya que la metodología empleada afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos objetivos y contenidos, son muchos los autores que consideran que no existe una única metodología para la Educación de la Ciudadanía Global y la Tolerancia. Por eso remarcan la existencia de metodologías adaptadas a contextos particulares, a los objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar en cada caso.

El problema es que muchas veces contenidos y metodologías se trabajan de manera independiente y es necesario fundirlas.

Como indican Escudero y Mesa (2011), aunque no se puede hablar de una metodología específica, existen unos rasgos que comparten las diferentes metodologías empleadas en los programas de educativos para el Desarrollo y la Tolerancia como las ya mencionadas de enfoque interdisciplinar, que opte por un aprendizaje aplicable, abierto al entorno y al contexto, y desarrollen formas de pensamiento global. Que den gran importancia a lo vivencial y afectivo; que faciliten el trabajo autónomo, la investigación, el análisis y la comunicación. Por lo tanto, aplicamos una metodología crítica, basada en problemas y en el diálogo, que desarrolle formas de pensamiento global y potencie la educación en valores.

Debemos comenzar a construir las bases de una convivencia intercultural desde estos primeros años, planteando estrategias de intervención educativa que faciliten la interacción entre escuela - familia y agentes sociales y, como no, entre docente y alumno.

Es decir, llevar a la práctica una Educación Infantil en la que se desarrollen procesos de enseñanza aprendizaje que faciliten transmitir contenidos, pero además y sobre todo actitudes, aptitudes y valores que impliquen al docente, al alumno, y a su entorno social. Logrando así herramientas para afrontar cualquier diferencia o controversia.

Para ello realizaremos una serie de actividades que lo faciliten, utilizando el útil recurso del cuento como hilo conductor, como veremos en el siguiente apartado.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y RESULTADOS

Utilizando como referencia el Proyecto de Innovación Docente indicado, nuestro planteamiento era comenzar a implementarlo en otro colegio y ciudad para poder comprobar los resultados, y reforzar así los puntos fuertes y mejorar los débiles. como planteamos hacer con mis alumnos del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) el curso 2019-2020.

La intención era desarrollarlo en un Trabajo Fin de Grado, pero el COVID 19 hizo que esta propuesta tan solo pudiera ser llevado parcialmente a la práctica y nos replanteáramos tanto el planteamiento de fuentes como el desarrollo de posibles actividades simplificando la idea inicial, contando con una de las maestras de segundo curso de Educación Infantil del centro en el que el alumno desarrollaba sus prácticas.

Decidimos centrarnos entonces en la Educación de la Ciudadanía Global y la Tolerancia, teniendo presente que la identidad es un derecho humano básico de especial relevancia a la hora de buscar caminos hacia la tolerancia. Pensamos por ello que cualquier programa educativo debería valorar las diferentes identidades tanto dentro como fuera del aula. Es más, alcanzar una sociedad plenamente inclusiva es uno de los diecisiete objetivos prioritarios de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, para lo que entendemos que es necesaria una educación intercultural, equitativa y de calidad.

Con la realización de este Trabajo Fin de Grado (García, 2020) pretendíamos comprobar que todo ello puede llegar a ser una realidad implementando en el aula de Educación Infantil programas sobre Educación para la Ciudadanía Global, la Educación para la Tolerancia y la Educación para el Desarrollo con el fin de encontrar una solución a las necesidades educativas de los alumnos y contribuir en su desarrollo íntegro, procurando lograr su puesta en práctica a través de distintas actividades y propuestas de intervención.

Como sabemos, 1995 fue elegido por la ONU como el año de las Naciones Unidas para la Tolerancia. La UNESCO toma entonces como directrices pedagógicas sobre el tema la publicación "Tolerancia: el umbral de la paz" (Reardon, 1994). Esta obra está distribuida en varios volúmenes, dedicados algunos de ellos a ofrecer ideas prácticas para su implementación en el aula, así los volúmenes 2 y 3 se centran en la educación primaria (Reardon, 1999a) y secundaria (Reardon, 1999b) respectivamente. Este es uno de tantos ejemplos que nos muestra que, cuando encontramos ideas para realizar actividades sobre Educación Global y para la Tolerancia, la mayoría de los estudios nos ofrecen sugerencias a partir de Educación Primaria. Por ese motivo, nosotros venimos esbozando

algunas actividades que podemos desarrollar en Educación Infantil y que ahora tan sólo apuntamos por cuestiones obvias de espacio.

A la hora de diseñar la propuesta de intervención educativa para segundo curso de Educación Infantil (23 alumnos de entre 4 y 5 años), seleccionamos objetivos y contenidos atendiendo al nivel madurativo y características de los alumnos. La intervención se plantea para llevarla a cabo a lo largo de cuatro semanas (en el tercer trimestre), para que se trabaje el tema de forma constante y paulatina en un momento en que el alumno habrá desarrollado una necesaria cohesión de grupo y adquirido las rutinas de manera adecuada.

La idea/objetivo inicial es que los alumnos obtengan una percepción de sí mismos en la que vieran al otro como alguien diferente, pero haciendo hincapié en todo aquello que nos hace iguales socialmente, y analizando las posibles diferencias, pues todo ello nos permite valorar nuestra riqueza cultural y comprendernos a nosotros mismos a través del conocimiento del otro, o los otros.

Nuestro planteamiento práctico de actividades comienza teniendo en cuenta que el cuento ayuda a desarrollar el interés por discriminar, por valorar positivamente lo diferente y por estimular el trabajo colaborativo, a través de una narrativa muy corta, que se complementa con imágenes ilustrativas. Herramienta que es más que adecuada para su utilización con alumnos de Educación Infantil.

Puesto que, tal y como estamos indicando, uno de los recursos más utilizados y que más ayuda a los docentes a transmitir conocimientos, actitudes y aptitudes es el de los cuentos, comenzaremos la propuesta didáctica con la presentación de un cuento motor, vamos a tomar como referencia "La rutina de Rakiba", cuento creado para la realización del Trabajo Fin de Grado indicado. Con él pretendemos que los alumnos conozcan otros modos de vida y desarrollen la empatía, pues Rakiba es una niña de Ghana que tiene unas actividades diarias muy distintas a los alumnos de nuestra clase en un día normal de colegio.

Este es un extracto del cuento al que hacemos referencia: se levanta a las 6 de la mañana, camina durante mucho tiempo para poder ir al colegio cruzando un río, y claro debe regresar igualmente a pie al finalizar

la mañana. Ya en casa debe ir a por agua al pantano, porque no sale del grifo, no tienen tuberías. Rakiba transporta el agua ayudada por un cubo que lleva apoyado en su cabeza. De nuevo en casa debe recoger la ropa, ir al huerto comunitario para recoger patatas para la cena. Como último esfuerzo del día, aunque está cansada se pone a hacer los deberes porque está contenta de poder cumplir su sueño de estudiar para ser algún día una gran científica. Finalmente puede descansar después de un largo y agotador día, porque el siguiente tendrá que hacer unas tareas parecidas.

Mientras se narra el cuento, un niño voluntario lo representa ante sus compañeros para comprobar visualmente la dificultad de esa rutina.

Una vez finalizado el recorrido, la maestra les dice que la rutina de Rakiba podría ser algo más sencilla, y propone a los alumnos que aporten ideas sobre cómo hacer que Rakiba niña haga el recorrido a la mañana siguiente sin pasar por tantas dificultades.

El cuento se lee de nuevo, de manera que los niños se dividirán por parejas o tríos en los que habrá una "Rakiba", sus otros compañeros serán sus vecinos que la ayudan en todas las tareas del día.

Tras esta segunda lectura se hacen preguntas como

¿Es mejor estar solos en un camino difícil o tener ayuda de los demás?, ¿Creéis que el pueblo de Ghana y nuestro pueblo, aquí en España, se parecen en algo?, ¿qué diferencias creéis que hay?

Una vez puesto en marcha nuestro proyecto con esta actividad inicial o motivadora, se desarrollarán una serie de actividades como:

1. La macedonia de la paz: consiste en realizar una macedonia de frutas con una receta especial. Pondremos todos los ingredientes a la vista de los alumnos y debajo de cada fruta se coloca un papel con un valor necesario para la paz (respeto, tolerancia, amor y amistad) en formato de pictograma y escrito. Debajo de cada ingrediente que no se usa para la macedonia, como por ejemplo ajo, cebolla, pan, etc., se coloca un papel con un valor opuesto a la paz (egoísmo, engaño, envidia, etc.). Mientras elegimos los ingredientes necesarios para la macedonia reflexionamos sobre dichos valores y se pedirá a los

alumnos que digan una situación en la que se da ese valor. También se hablará sobre lo tristes que nos ponen todos los valores negativos.

2. Repartos desiguales: La clase se dividirá en grupos, de 4 o 5 alumnos cada uno. La maestra les explica que tienen que dibujar el entorno natural que ellos elijan. Para ello se les repartirá un lote de material a cada grupo, reparto que será desigual. Se espera un reproche por parte de los equipos que tienen menos material, por lo que la maestra convocará una Asamblea extraordinaria para hablar de lo que ocurre, pero primero deberán hacer los dibujos con el material asignado.

   Al terminar, unos dibujos quedarán mucho más decorados que otros. En la Asamblea se reflexionará a través de un diálogo fluido sobre las diferentes oportunidades que tiene cada persona que habita el planeta. Se incidirá en la idea de que no todos los niños parten de las mismas ventajas, y que será necesario trabajar juntos para que todos tengan las mismas oportunidades en la vida.

   Por último, se pedirá a los alumnos que repartan el material equitativamente para que en el próximo dibujo que hagan todos tengan lo que necesitan.

3. Este es mi pueblo: Los alumnos se dividirán por parejas o en grupos de tres. Cada uno de ellos tendrá que diseñar un pueblo completamente inventado por cada equipo. La actividad se llevará a cabo en cuatro días distintos, a lo largo seis sesiones en que deben elegir el nombre del pueblo y hacer su bandera; escoger las normas/leyes de cada pueblo; dibujar a los habitantes, sus rasgos físicos teniendo en cuenta que no deben ser iguale a ellos mismos. Cada pueblo elegirá también unos derechos entre los básicos indicados por la maestra (a la educación, a una casa, a la alimentación…); etc.

   Finalmente, los equipos presentarán su pueblo al resto de compañeros mediante la explicación de los elementos que han servido para crear "su" pueblo, exponiéndolos en un mural.

4. Somos diferentes, somos increíbles: La primera parte de esta actividad se llama "La tela de araña". Es un juego en el que

los alumnos se sientan en círculo y uno de ellos tiene un ovillo de lana. Dicho alumno deberá decir una cualidad que le defina, un adjetivo que le represente o un gusto poco común. Es decir, tendrá que nombrar lo que le hace distinto de sus compañeros. Después lanzará el ovillo de lana a otro compañero, agarrando el cabo. De esta manera todos los alumnos irán diciendo sus cualidades mientras se forma una tela de araña. Al terminar el docente incitará a los alumnos a reflexionar sobre la importancia de todas esas cualidades que nos hacen distintos para poder formar una tela de araña fuerte y resistente, así como lo bonito que es que todos podamos tener identidades tan variadas.

La segunda parte de la actividad se llama "¿Quién es quién?". En este juego irán saliendo voluntarios para describir a un compañero de clase. Podrán ayudarse de las cualidades que han dicho en la tela de araña. Por ejemplo, sale una alumna llamada María. El docente le enseña un papel donde está escrito el nombre de su compañero Juan, teniendo en cuenta que lo único que saben leer en esta etapa son los nombres de la clase. María describiría a Juan de esta manera: Es una persona que lleva gafas, le gustan mucho las flores y siempre ayuda a los demás cuando acaba la tarea rápido. El resto de alumnos levantarán la mano para acertar el nombre de la persona.

5. Actividad final: se realizará esta actividad a modo de conclusión y reflexión final. Consistirá en realizar un mural con pinturas de mano y rotuladores. Se les indicará que pueden expresar de manera plástica cómo se sienten cuando están en paz con los amigos, cuando han trabajado en equipo, dibujar lo que le recuerde a la paz, la tolerancia, la amistad, el amor, etc. Esta actividad la realizarán en los mismos grupos en los que están distribuidos en pupitres en el aula.

   Cuando los murales estén terminados, se colocarán en el pasillo y se invitará a las otras clases de infantil para que los alumnos que han realizado esta UD puedan explicarles lo que han aprendido y les muestren sus murales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ya mencionamos que comenzamos con este proyecto en 2016-17. En aquella ocasión nuestra muestra de alumnos de entre cuatro y cinco años nos permitió comprobar que la etapa sincrética infantil dificulta el proceso de análisis y, en consecuencia, el de superar algunos prejuicios y estereotipos; la etapa psicoevolutiva en estas edades dificulta también la posibilidad de trabajar en equipo y de forma colaborativa y, finalmente, en estas edades, se presentan dificultades a la hora de respetar el orden, los tiempos y los espacios.

Por ello decidimos aplicar estrategias didácticas que nos permitieron penetrar en el mundo infantil para, de forma transversal, generar espacios sociales inclusivos, que promovieran la convivencia intercultural. Lo hicimos a través de un cuento en el que los protagonistas (duendes de colores), representaran a grupos sociales que conviven en el entorno del niño o niña. Cuento que se encuentra publicado en la obra de Aparicio et al. (2017).

Durante los cursos siguientes intentamos hacer nuevas experiencias que nos permitiera reforzar las debilidades apreciadas con representaciones teatrales y otras actividades de mejora, como la realizada en 2019-2020, plan que desafortunadamente se vio entorpecido por la llegada del COVID 19 y que acabamos de explicar brevemente.

Con esta experiencia nos hemos reafirmado en la idea de que en nuestro mundo globalizado es necesario un modelo educativo humanizado que no se limite a tratar estos temas de manera meramente teórica, especialmente en Educación Infantil, sino que pretenda unos objetivos en los que se incluya el desarrollo de actitudes y habilidades.

Su desarrollo en los niveles iniciales de educación hará posible iniciar el camino hacia una sociedad libre y más justa.

la Educación para la Ciudadanía y para la Tolerancia son imprescindibles en cualquier etapa educativa, y propuestas como la planteada son factiblemente realizables en otros cursos de Educación infantil y primaria siempre que se adapte a las características del alumnado y sus capacidades cognitivas. Para ello inevitablemente debemos tener presente que la viabilidad de poner en práctica esta metodología y actividades y

que los alumnos puedan aprender, comprender y desarrollar capacidades relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la Tolerancia, conlleva que el profesorado, a su vez se comprometa a adquirir y desarrollar estos tipos de Educación o a lo largo de todas las etapas educativas.

Recordemos que el Informe Delors (1996), en su apartado "La educación o la utopía necesaria" nos dice que la educación es indispensable para que la humanidad logre los ideales de paz, libertad y justicia social. Pero cualquier educación no es válida para ello pues la educación representa un medio al servicio del desarrollo humano, y, por lo tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra.

Por lo tanto, la educación debe promover un componente ético de la vida que facilite que los alumnos tomen conciencia, se responsabilicen y actúen en todo aquello relativo a la convivencia y el desarrollo de los derechos humanos en el mundo.

Pensamos que el desarrollo de actividades como las esbozadas aquí brevemente permiten la existencia de una educación que no se limite a transmitir conocimientos y habilidades técnicas. Una educación que privilegie el ser sobre el tener. Una educación para la vida, que potencie las competencias transversales para hacer frente a los problemas globales de nuestra sociedad.

La educación para la tolerancia procura contribuir a un proceso social de consolidación de la paz mediante el respeto de los derechos humanos y la práctica de la democracia, facilitando así el objetivo de luchar contra la intolerancia, que vulnera gravemente los derechos humanos, la democracia y la paz. Es un modelo de enseñanza que desarrolla en los alumnos aptitudes y herramientas para afrontar constructivamente cualquier tipo de diferencias humanas, controversias y conflictos sociales.

Para ello la tolerancia no será un fin, sino un medio. Con tolerancia es posible hacer realidad diversas posibilidades humanas y sociales, y concretamente la evolución de una cultura de paz. Para que efectivamente consigamos promover la tolerancia a nivel educativo y social necesitamos, más que un cambio legal, uno cultural y social. Necesitamos fomentar los valores en el hogar, la transmisión de valores positivos, la comprensión y la tolerancia como ejemplo edificante. un cambio de

acciones y pasos concretos, definidos, aprender a vivir y a convivir. Y eso solo se aprende con el ejemplo, con el aprender haciendo.

Nos gustaría finalizar con las palabras que pronunció Mayor (1995) en el discurso de la ceremonia inaugural del Museo Beit Hanoah de la Tolerancia en los Ángeles (recogidas por Reardon, 1994)

> un futuro de paz va a depender de nuestros actos y gestos cotidianos. Eduquemos para la tolerancia en nuestras escuelas y nuestras comunidades, en nuestros hogares y nuestros lugares de trabajo, y sobre todo, en nuestros corazones y nuestras mentes

6. REFERENCIAS

Aparicio, J.M y León, M.M, (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. Revista Complutense de Educación, 29 (4), 1091-1108.

Aparicio, J.M y Delgado, M.A. (2017). Educación Intercultural. Valladolid: La Sombra de Caín.

Aparicio, J.M. (dir.) León, M.M, Tejerina V, et. al. (2017). Percepciones sensoriomotoras y estrategias de convivencia intercultural en Educación Infantil. Valladolid: La Sombra de Caín.

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (1997). "El espacio olvidado de la cooperación" Cuadernos de trabajo Hegoa. Ejemplar dedicado a Educación para el desarrollo. 19: 23-28.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.

Díaz Aguado, M.J. (s.d.). Educar a los niños en la tolerancia. Educar en valores. En https://www.conmishijos.com/educacion/valores/educar-a-los-ninos-en-la-tolerancia-educar-en-valores/. Consultado el 20 de abril de 2022

Escudero, J. y Mesa, M. (2011). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de Educación e investigación para la paz Fundación Cultura de Paz. Disponible en: www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo

García Sanz, Raquel (2020). La Evolución para el desarrollo y la ciudadanía global, Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50717

Mayor, F. (1995) Tolerancia. http:// www.livingvalues.neUespanol/valores/ tolerancia.html. Recuperado el 10 de junio de 2003

Reardon, Betty (1994). La Tolerancia, umbral de la Paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia (versión preliminar). Paris: UNESCO

Reardon, Betty (1999). La Tolerancia, umbral de la Paz. Unidad para la enseñanza primaria. Vol. 2 Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Reardon, Betty (1999). La Tolerancia, umbral de la Paz. Unidad para la enseñanza secundaria. Vol. 3. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Salas Guzmán, N. (2005). Tolerancia y Paz: un proyecto de Todos. Abra, 25 (34): pp. 109-117.

(IM)POSIBILIDADES PARA LA CONTINUIDAD DE ESTUDIOS Y LA INCLUSIÓN LABORAL DE ADOLESCENTES QUE HAN COMETIDO DELITOS E INGRESAN A ESCUELAS DE FORMACIÓN INTEGRAL EN CUBA

OSCAR ULLOA-GUERRA
Universidad Internacional de Valencia, España
Universidad Internacional de La Rioja, España

ILEANA ALEA-CASTILLO
Universidad de Oriente, Cuba

RICEL MARTÍNEZ-SIERRA
Universidad Internacional de Valencia, España
Universidad Internacional de La Rioja, España

MARÍA ELENA PÉREZ-OCHOA
Universidad Internacional de La Rioja, España

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos educativos de los adolescentes que se han visto implicados en hechos que la ley tipifica como delitos constituyen una prioridad para la sociedad cubana por la importancia que reviste incidir en la formación integral de las nuevas generaciones. Las Escuelas de Formación Integral en Cuba (EFI), son centros educativos de tránsito creados por el estado cubano al que se vinculan adolescentes menores de 16 años implicados en infracciones o hechos que la ley tipifica como delitos. Estas escuelas se encuentran bajo el asesoramiento de dos organismos: el Ministerio del Interior, encargado del internamiento y los procesos investigativos y legales, y el Ministerio de Educación a cargo de todo el accionar docente y educativo.

La finalidad principal de estas instituciones es prevenir la reincidencia delictiva, así como garantizar la continuidad de estudios y la inclusión laboral. Dicho propósito es alcanzable cuando la reinserción no solo se

concibe como un conjunto de acciones instructivas y formativas dirigidas a los menores que infringen la ley penal, sino de potenciación del papel de los agentes sociales (familia, comunidad, institución educativa) en la adaptación activa de los adolescentes al medio social.

Atendiendo a la complejidad del trabajo educativo que se desarrolla en estas escuelas, al cuestionamiento permanente de su efectividad, y la necesidad de perfeccionamiento de los procesos educativos, las Escuelas de Formación Integral se han convertido en un escenario de recurrencia investigativa para diversas ciencias humanísticas, sociales y de la educación. En este sentido, el perfeccionamiento de estos programas exige un análisis atento a los facilitadores y obstáculos existentes para su éxito.

1.1. Importancia de la continuidad de estudios y la inclusión laboral de adolescentes que han cometido delitos

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), contempla la adolescencia entre los 10 y los 19 años. El inicio de esta se encuentra determinado por aspectos biológicos relativamente universales y su culminación varía según el contexto cultural y socioeconómico del individuo. En ese sentido, las conductas consideradas como delito en la adolescencia son parte y resultado de la sociedad en la que ocurren (Thompson y Bynum, 2016).

Cualquier acto delictivo afecta la dinámica del bienestar social. Al respecto, los adolescentes que se han visto involucrados en actos delictivos y buscan vías o alternativas para insertarse a una sociedad funcional, dentro de la legalidad, requieren necesariamente un acompañamiento con acciones sociales que promuevan la contención y abran oportunidades positivas de experiencias de cambio en sus trayectorias de vida. A este respecto, la continuidad de los estudios y la inclusión laboral, son variables facilitadoras de estos cambios.

La importancia de mantener un vínculo con acciones formativas dentro de un sistema educativo tiene impacto, incluso, en la percepción de la ciudadanía, la legalidad y sensación de logro a nivel personal. La obtención de buenas calificaciones, por ejemplo, desencadena el reconocimiento, el orgullo y la satisfacción de los familiares y amigos cercanos

de los adolescentes, quienes experimentan esperanza con el logro de las metas educativas trazadas y alcanzadas. Así mismo, en un juicio, se valora positivamente la vinculación de los adolescentes en este proceso educativo, para acciones benevolentes como reducción de sanciones y otorgamiento de permisos, lo cual, se establece como un incentivo que estimula la participación y el compromiso frente a la formación (Bonilla y Tobón, 2020). Por tanto, generar un alto compromiso escolar, se considera factor protector contra el desarrollo del comportamiento delictivo (Torrado et al., 2021).

De tal manera, resulta favorable brindar a los menores la oportunidad de reintegrarse al sistema educativo y reactivar sus hábitos y rutinas de estudio canalizando sus potencialidades a través de la educación como herramienta clave hacia la consecución de metas a largo plazo. De este modo, se amplían las posibilidades de que orienten sus proyectos de vida en el marco de la legalidad, pues al momento del egreso, el menor podría continuar con su escolaridad al contar con certificaciones oficiales, que, además, posibiliten la entrada al mundo laboral (Bonilla y Tobón, 2020).

En ese sentido, la educación forma parte de esa transformación social que puede ocurrir en cualquier lugar y momento a lo largo de la vida de una persona. Se trata de un proceso continuo que ocurre dentro de un sistema reglado o no, que posibilita la adquisición de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas y habilidades; y que forma parte de un derecho humano fundamental y habilitante de otros derechos (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

También se debe tener en cuenta que, en relación con el factor laboral, en caso de no conducirse adecuadamente, resultaría en un elemento determinante, tanto para el inicio en la comisión del delito, como en su mantenimiento. Un facilitador que se puede presentar como una frustración respecto a las aspiraciones laborales y económicas por los medios tradicionales, lo que reforzaría el riesgo de cometer hechos delictivos (Metiffogo y Sepúlveda, 2005); o bien, y más complejo de intervenir, el ingreso a trabajos informales e ilegales.

En línea con lo anterior, junto al tipo de educación (reglada o no reglada), y su relación con la inclusión laboral, se ha observado el hecho

de que el interés formativo de algunos adolescentes reside en aprender algún oficio o desarrollar una habilidad que les permita encontrar un trabajo y generar ingresos para satisfacer necesidades relacionadas con compromisos familiares adquiridos y actividades de ocio. Que su interés se centre en el aspecto económico le resta importancia a la educación formal, pero al mismo tiempo se establece como oportunidad para la educación no formal orientada al desarrollo de habilidades en temas como carpintería, bisutería, etc., (Bonilla y Tobón, 2020). Se ha observado, además, que una buena preparación técnico-profesional de los adolescentes que han cometido delitos o infracciones mientras cumplen su sanción, reduce ostensiblemente el riesgo de reincidencias (Walter, 2009). Estudios menos actuales, ya han evidenciado la importancia del acompañamiento de programas reeducativos que ofertaban diversos oficios con especialización para facilitar la inclusión laboral de niños y jóvenes, con resultados favorables (Mallea y Campodónico, 1993).

Se requiere entonces desarrollar políticas públicas eficaces en la vinculación social de los adolescentes que han cometidos delitos, la educación y la inserción laboral que favorezcan la adecuada incursión de los jóvenes a una sociedad dentro de un ambiente de legalidad. No olvidemos que quizás uno de los factores más documentados en cuanto a incidencia en la comisión del delito juvenil y su reiteración, es la difícil inclusión en el sistema educacional y la desesperanza frente a las perspectivas laborales. Canales (2008), ya manifestaba la importancia de la capacidad o incapacidad del sistema social para retener y conducir a estos adolescentes y jóvenes a través de redes institucionales dispuestas para ello.

1.2. Continuidad de estudios e inclusión laboral: resultados y factores de éxito

A continuación, se intenta establecer una especie de relación entre los resultados que ofrecen algunos programas de reinserción e investigaciones de campo en esta temática, y los factores de éxito a tomar en cuenta para consolidar una adecuada guía de intervención para este tipo de población.

Identificar necesidades y experiencias. Los resultados de algunos estudios sugieren que un factor de éxito a tomar en cuenta en la preparación de los adolescentes y jóvenes para la reintegración en su comunidad es

conocer sus necesidades y experiencias. En ese sentido, la intervención plantea un enfoque coordinado y holístico entre los servicios sociales y educativos para agilizar el proceso de reintegración (Anthony et al., 2010). Lo que supone, en recursos, el adecuado fortalecimiento y ampliación de apoyos en múltiples niveles de programación de reingreso (Kubek et al., 2020).

El aprendizaje basado en el trabajo. Otro factor de éxito a tomar en cuenta, y en relación con lo que el aprendizaje puede ofrecer, puede ser, por ejemplo, el aprendizaje basado en el trabajo. Este ofrece a los jóvenes la oportunidad de conectar la instrucción en el aula con el mundo del trabajo y futuras oportunidades profesionales. En línea con esto, el aprendizaje experiencial, así como ofrecer programas de certificación profesional, educación cooperativa y pasantías, además de la Educación Técnica y Profesional, amplían las posibilidades de crecimiento e inclusión social (Escuelas Públicas de Chicago, 2021).

La participación social como factor de éxito. En estudios donde se ha analizado la participación escolar entre adolescentes y jóvenes que están en libertad condicional mientras asisten a las escuelas comunitarias, muestran, que, la promoción de actitudes prosociales y las conexiones comunitarias prosociales se asociaron significativamente con una mayor participación social. Ello supone una oportunidad para la contención de actos delictivos (Crumé et al., 2021).

La monitorización para el adecuado ajuste de las necesidades y experiencias adquiridas. La brecha dentro del continuo de atención a posterior tras la inserción de los jóvenes en la comunidad ha mostrado ser relevante para el adecuado ajuste de las necesidades y experiencias adquiridas en el día a día. Reforzar el acompañamiento por expertos se vuelve relevante (Altschuler et al., 1999).

Asociaciones y prácticas multisectoriales. Por ejemplo, en el caso de adolescentes y jóvenes que viven con enfermedades mentales graves y persistentes, se requiere de un trabajo colaborativo interinstitucional con equipos comunitarios de salud mental que brinden tratamiento y manejo de casos basados en la comunidad (Hancock et al., 2018).

2. OBJETIVO

Identificar los facilitadores y obstáculos percibidos para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de adolescentes de Escuelas de Formación Integral en Cuba.

3. MÉTODO

Específicamente en el campo de la investigación en educación, De Miguel (1988) refiere que un paradigma refleja "un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica" (p. 66). En esta dirección, para cumplir con el objetivo se adoptó una metodología cualitativa en sintonía con el paradigma humanístico interpretativo, que se fundamenta en los presupuestos filosóficos de la fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico, etnometodología, entre otros, centrados en el análisis de los significados de las acciones (Hernández et al., 2018).

El estudio abarcó una muestra no probabilística de adolescentes y personal educativo de dos Escuelas de Formación Integral del total de ocho escuelas que existen en el país. Se seleccionó una de la región oriental de Cuba y otra de la región occidental. A partir de la técnica de muestreo casual o por accesibilidad, se contó con la participación de siete adolescentes, una directora docente, dos profesionales de Psicología, dos docentes y una secretaria docente. En el muestreo no probabilístico la selección de los elementos muestrales se realiza a partir de criterios establecidos por el equipo de investigación y no por la probabilidad de que cada integrante sea elegido (Gallardo (2017).

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas entre el segundo semestre de 2018 y el primer semestre de 2022 con la finalidad de identificar los facilitadores y obstáculos percibidos para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de adolescentes de Escuelas de Formación Integral en Cuba. Las entrevistas fueron diseñadas por el equipo de investigación y validadas a partir de pruebas piloto que permitieron comprobar su coherencia y comprensión. Se optó por la entrevista por su carácter constructivo que permite trascender las respuestas dadas por las personas

participantes. “Toda entrevista es, por su propia naturaleza, un escenario nuevo dentro del que se producirán fenómenos y comportamientos totalmente imprevistos” (González, 1997, p. 195).

Para el análisis de las informaciones se siguió la Metodología de Análisis del Discurso del Sujeto Colectivo. Por tanto, se identificaron todas las respuestas que emergieron con relación a cada pregunta y se agruparon las respuestas del mismo contenido temático (las respuestas se separaron usando punto y seguido). Las frases repetidas se eliminaron, luego se realizó la síntesis de cada grupo de respuestas del mismo contenido temático y se extrajo la idea central de cada grupo. El grupo de respuestas del mismo contenido temático configuró el discurso colectivo que integró ideas compartidas con relación a una cuestión específica (Lefêvre y Lefêvre, 2003).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los análisis emprendidos permitieron identificar los principales obstáculos y facilitadores percibidos para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de adolescentes de las Escuelas de Formación Integral en Cuba. Los obstáculos y facilitadores fueron organizados en cuatro unidades del mismo contenido temático: a) facilitadores/obstáculos institucionales; b) facilitadores/obstáculos personales; c) facilitadores/obstáculos familiares; d) facilitadores/obstáculos del entorno social.

4.1. Facilitadores/obstáculos institucionales para la continuidad de estudios y la inclusión laboral

En las respuestas compartidas por el personal docente educativo en torno a las acciones facilitadoras para la continuidad de estudios de los adolescentes internados se evidenciaron expresiones de alta convergencia. Ello es posible notarlo en el siguiente discurso colectivo:

> Es una escuela de tránsito. No se rompe el vínculo con la escuela de procedencia. Es una institución educativa de carácter temporal. El vínculo con la escuela de procedencia se mantiene insertando en la EFI a profesores de las escuelas de procedencia que imparten materias específicas cuando no se cuenta con docentes de esa área en la EFI. Los adolescentes van a las escuelas de oficio a participar en talleres y prácticas

> cuando hay transporte o personal que lo pueda acompañar. Se gestionan los convenios para mantener el contacto con la escuela de procedencia. Secretaría docente se ocupa de ofrecer y gestionar la matrícula en las escuelas una vez que egresan de la EFI. La orientación vocacional se realiza en función de sus posibilidades, priorizando que puedan optar por cursos técnicos y de oficios. Se insertan en círculos de interés[1] dependiendo de su motivación. A muchos no les gusta estar en uno u otro círculo de interés. Por ejemplo, casi siempre se cogen a las niñas para los círculos de interés de belleza y a muchos no les gusta la peluquería, pero se les explica que como eres niña, hay que insertarte aquí porque te aporta beneficios. Se explican las ventajas de coger un obrero calificado o un técnico medio. Cuando el adolescente está próximo al egreso de la EFI se hacen las coordinaciones para la matrícula en el centro de estudios en el que continuará. Se nos prioriza como institución y antes de ofrecer las plazas para cursos técnicas y de oficios al resto de escuelas, se garantizan las solicitadas por los estudiantes de la EFI, excepto cuando quieren un curso técnico de alta demanda (discurso colectivo del personal docente educativo sobre medidas o acciones que se implementan para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

En este discurso se nota que las personas entrevistadas coincidieron en resaltar las principales medidas o acciones que se implementan para facilitar la continuidad de estudios de los adolescentes que entran a la Escuela de Formación Integral: mantenimiento del vínculo de los adolescentes con la escuela de procedencia, orientación profesional sobre las opciones para la continuidad de estudios y coordinación institucional para la matrícula en nuevos centros al egresar de la Escuela de Formación Integral.

Estos facilitadores también aparecieron en los discursos colectivos de los adolescentes:

> Me apoyan en la escuela. Me dicen que tengo que subir notas para coger el curso que quiero, que es Veterinaria. Los profesores me apoyan en los estudios para poder subir las notas. Cada día aprendo más. Aquí he seguido con mis estudios de Albañilería, el profesor viene a veces los jueves y los viernes. Me han dicho donde se estudia mi carrera y que, si no tengo nota, no la puedo coger. Estudiaba Construcción Civil y aunque estoy aquí, sigo mis estudios. Recibo clases aquí, pero no estoy haciendo

[1] El término círculo de interés se utiliza en Cuba para hacer referencia a espacios educativos de orientación profesional vinculados a las escuelas con la finalidad de que se conozcan las características de una determinada profesión y se adquieren algunos conocimiento y habilidades muy elementales

las prácticas (discurso colectivo de adolescentes sobre medidas o acciones que se implementan para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

Al mismo tiempo, en los testimonios recogidos es posible evidenciar algunos obstáculos institucionales para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de los adolescentes que han cometido infracciones o hechos tipificados como delictivos:

- inestabilidad en la asistencia a prácticas en las escuelas de procedencia debido a los problemas de transporte;
- la formación vocacional no siempre es sistemática y un tanto limitada a cursos técnicos y de oficios con poco énfasis o información sobre las posibilidades de acceso y tipos de carreras universitarias si realizan el bachiller en vez de cursos de formación profesional;
- reproducción de estereotipos sexuales y de género en la orientación profesional, corrigiendo elecciones consideradas 'inadecuadas'.

Estos obstáculos se encuentran conectados, teniendo como efecto, por un lado, una elección profesional no sustentada en una adecuada orientación o motivación y la consolidación de la idea de la universidad como opción inalcanzable. Resultados similares se encontraron en una investigación que verificó en los adolescentes de Escuelas de Formación Integral el desconocimiento del entorno universitario y representaciones e ideas distorsionadas acerca de las universidades, constituyendo una opción excluida de los proyectos de vida de los adolescentes (Alea et al., 2017).

La socialización de las características y campos de actuación de diversas profesiones, el acercamiento a la vida universitaria mediante un diálogo abierto y horizontal entre adolescentes y miembros de la comunidad universitaria puede propiciar el desmontaje de los estereotipos que poseen los adolescentes y el conocimiento de sus oportunidades de inserción en este escenario.

De igual forma, emergió en las entrevistas como un factor facilitador/obstaculizador el seguimiento comunitario del oficial de prevención y de la escuela, pues se mantiene el seguimiento dos años después de salir de la Escuela de Formación Integral. Cuando se acompaña a los adolescentes al salir de la Escuela de Formación Integral y se realiza una labor sistemática de acompañamiento y prevención, muchos adolescentes consiguen concluir los estudios.

Los obstáculos identificados señalan la necesidad de desarrollar acciones de formación sobre género y sexualidad para el personal docente educativo de las Escuelas de Formación Integral.

4.2. Facilitadores/obstáculos personales para la continuidad de estudios y la inclusión laboral

El discurso colectivo con relación a esta categoría analítica revela algunos obstáculos y facilitadores a nivel personal sobre los que se debe prestar atención para el éxito de las acciones que se llevan a cabo en la Escuela de Formación Integral:

> Para eso uno tiene que portarse bien. No faltar el respeto. Hay que controlarse. El respeto a mis compañeros es importante. Me enseñan a respetar. Uno no debe meterse en problemas. Hay que aprender de los errores. Aquí uno tiene más tiempo para estudiar y se corre menos riesgo de complicarse. Quiero ser mejor, ser alguien. Tengo que subir las notas. Yo, por ejemplo, quiero ser maestra. Gracias a tus estudios puedes tener tu futuro y puedes ser lo que quieres ser, depende de ti, claro. No hay nada que me pueda impedir estudiar Derecho, que es mi sueño. Quiero superarme y ser alguien para ayudar a mi familia (discurso colectivo de adolescentes sobre medidas o acciones que se implementan para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

En el discurso colectivo del grupo de adolescentes entrevistados se evidencia como facilitador personal el deseo de ganar reconocimiento social. Motivacionalmente, este es un facilitador de expresiva importancia que, con el apoyo social e institucional, contribuye a la continuidad de estudios, la inclusión laboral y la prevención de la reincidencia delictiva.

Por otro lado, se evidencian como obstáculos personales las dificultades de los adolescentes para la autogestión emocional y la negociación pacífica de situaciones de conflicto. Cuestiones que exigen la

implementación de programas de intervención que contribuyan al desarrollo de competencias emocionales.

4.3. Facilitadores/obstáculos de familiares para la continuidad de estudios y la inclusión laboral

Con relación a esta categoría se registró como discurso colectivo:

> Las condiciones materiales de vida son muy difíciles. Algunos viven con uno de los abuelos. La vivienda es una dificultad grave para la continuidad de estudios. Uno no se había incorporado a la escuela porque no tenía zapatos. En muchos casos el ambiente familiar es inadecuado caracterizado por la falta de afecto, confianza y respeto entre sus miembros. Uno ve muchas dificultades en la comunicación familiar. Por lo general, las relaciones son conflictivas a nivel familiar. Pienso que las pautas de crianza inadecuadas determinan mucho. En muchas familias los adultos no constituyen ejemplos a imitar por los menores. En estas familias predomina mucho la falta de control social hacia los adolescentes. Creo que los inadecuados métodos educativos por parte de la familia. También hay mal manejo del divorcio por parte de los padres. Es un problema en varios casos la relación familia-escuela (discurso colectivo del personal docente educativo sobre facilitadores/obstáculos familiares para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

Las dificultades económicas de las familias de los adolescentes vinculados a la escuela es una expresión recurrente y esta es una condición que en muchos casos los lleva a renunciar a las profesiones que los motivan para optar por formación en oficios que les permita acceder rápidamente al mercado laboral y poder apoyar económicamente:

> Tengo que ayudar económicamente a mi familia. Voy a trabajar en lo que me den porque necesito ayudar a mi mamá. Mi plan es trabajar lo antes posible. Quiero trabajar en algo con lo que ayudar a mi familia (discurso colectivo de adolescentes sobre facilitadores/obstáculos de familiares para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

Sin duda alguna, esta es una problemática que muestra la necesidad urgente de políticas sociales de subsidios y ayudas que garanticen la satisfacción de necesidades básicas en un sistema económico socialista.

Además, una lectura analítica de este discurso colectivo conduce a prestar atención a las dificultades en la función educativa de las familias, en la que parecen predominar estilos impositivos y sobreprotectores, justificativos y permisivos, así como el inadecuado control sobre las

actividades y relaciones que se establecen con los hijos. Además de deterioro en la función económica y disminución de la función afectiva espiritual.

Importante no ignorar que la reinserción social de menores es un proceso que implica a las familias, quienes, a través de sus diferentes funciones, pueden optimizar u obstaculizar este proceso. La familia facilita la adaptación de sus miembros a las nuevas circunstancias en consonancia con el entorno social, lo que se expresa en un funcionamiento armónico de la misma.

Es este un reto importante para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de los adolescentes de las Escuelas de Formación Integral que incluso ha fundamentado el desarrollo de programas de intervención psicosocial para potenciar la función educativa de las familias en el logro de la reinserción social de los adolescentes (Alea, 2016).

Este desarrollo del protagonismo personal y social de las familias se traduciría en la optimización de su función educativa, asociada en primer lugar a su capacidad de realizar una lectura crítica de su realidad familiar, una deconstrucción de lo asumido acríticamente y una resignificación que posibilite una actuación óptima de la familia como educadora de nuevas generaciones.

No obstante, resulta oportuno advertir que en los testimonios recogidos se hizo referencia al autorreconocimiento de las familias de los problemas de comunicación existentes, siendo esta una condición determinante para su apertura a participar en programas de intervención como el citado. Por tanto, un facilitador de importancia para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de los adolescentes la población de estudio. De igual modo, en el discurso colectivo de los adolescentes, era recurrente el apoyo familiar, aunque en general se ejemplificaba mencionando solamente las visitas a la Escuela.

4.4. Facilitadores/obstáculos del entorno social para la continuidad de estudios y la inclusión laboral

Al sintetizar e integrar las respuestas recolectadas sobre esta categoría, quedó registrado el discurso colectivo que se presenta a continuación:

> Lo principal es la mancha que queda. La sociedad los marca. Es difícil pasar por la EFI y que no se sepa en el barrio. Erróneamente algunos los ven como delincuentes cuando realmente son adolescentes que necesitan apoyo y formación. El tipo de barrio puede ser un obstáculo. Muchas veces reinciden por las malas compañías del barrio (discurso colectivo del personal docente educativo sobre facilitadores/obstáculos del entorno social para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

La estigmatización de los adolescentes que transitan por las Escuelas de Formación Integral es un obstaculizador que también es percibido por los adolescentes:

> Haber estado aquí puede ser un obstáculo. Tal vez no pueda acceder a alguna carrera por el pasado que tuve. Me pueden decir, esto no porque te pasó esto. Pueden enterarse de que estuve en una Escuela de Formación Integral y no querer contratarme (discurso colectivo de adolescentes sobre facilitadores/obstáculos del entorno social para la continuidad de estudios y la inclusión laboral).

Sin embargo, paralelamente, el barrio se considera por algunas personas entrevistadas como un entorno facilitador cuando se cuenta con la labor preventiva y de seguimiento de los líderes vecinales.

5. CONCLUSIONES

El discurso colectivo de cada unidad temática revela como principales obstáculos la desconfianza en sí mismos (personal), la falta de apoyo (familiar), la presión grupal (entorno social), y la exclusión de las carreras universitarias en la orientación profesional como oportunidad para la continuidad de estudios (institucional). Se perciben como facilitadores el deseo de ganar reconocimiento social (personal), el reconocimiento de la familia de los problemas de comunicación existentes (familiar), el apoyo de los líderes vecinales (entorno social), y la orientación profesional (institucional).

Los resultados del estudio permitieron explorar la percepción de obstáculos y facilitadores para la continuidad de estudios y la inclusión laboral de adolescentes que han cometido delitos. Tanto unos como otros se consideran relevantes para el perfeccionamiento de los programas educativos que se implementan en las Escuelas de Formación Integral en Cuba.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alea-Castillo, I. (2016). Función educativa de la familia en la reinserción social de adolescentes con conductas desviadas. Tesis de maestría en Intervención Psicosocial en Desarrollo Humano, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Alea, I. C., Mestre, Y. M., Fernández, I. C.Vinent, L. (2017, febrero 23). La orientación vocacional de adolescentes con conductas desviadas: una oportunidad para la reinserción social [presentación en congreso]. IV Taller Provincial de Orientación Profesional y Formación Vocacional, Santiago de Cuba, Cuba.

Altschuler, D. M., Armstrong, T. L., y MacKenzie, D. L. (1999). Reintegration, supervised release, and intensive aftercare. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention/Office of Justice Programs/U.S. Department of Justice.

Bonilla Ovallos, M. E. y Tobón Ospino, M. (2020). Menores infractores y procesos educativos: análisis cualitativo desde la perspectiva de los actores en Santander Colombia. El Ágora USB, 20(2), 190–203. https://doi.org/10.21500/16578031.5139

Canales, M., Fuentealba, T., Jiménez, J., Morales, J., Cottet, P. y Agurto, I. (2008). Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del delito adolescente. Señales, 1, 49-72. https://www.sename.cl/revistas-senales/Senales_01_2008.pdf

Crumé, H. J., Nurius, P. S, Kim, B.K.E. y Logan-Greene, P. (2021). Compromiso escolar entre los jóvenes que ingresan en libertad condicional. Journal of Youth and Adolescence, 50, 1098–1113. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01405-3

De Miguel, F. M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (coord.), Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea.

Escuelas Públicas de Chicago. (2021). Aprendizaje basado en el trabajo. https://www.cps.edu/academics/work-based-learning/

Gallardo E. (2017). Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo. Universidad Continental.

González, F. (1997). Epistemología cualitativa y Subjetividad. Pueblo y Educación.

Hancock, N., Smith-Merry, J. y Mckenzie, K. (2018). Facilitar la transición de la prisión a la comunidad a las personas que viven con enfermedades mentales graves y persistentes: una exploración cualitativa de las experiencias del personal. International Journal of Mental Health Systems, 12(45). https://doi.org/10.1186/s13033-018-0225-z

Hernández, A. A., Ramos, M. P., Placencia, B. M., Indacochea, B., Qjuimis, A., J. y Moreno, L. A. (2018). Metodología de la Investigación Científica. 3Ciencias.

Behen, J. K., Tindall-Biggins, C., Reed, K., Carr, L. E. y Fenning, P. A. (2020). A systematic literature review of school reentry practices among youth impacted by juvenile justice. Children and Youth Services Review, 110, 104773. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104773

Lefêvre F., Lefêvre, A. M. C. (2003). O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Educs.

Mallea, A. M., Campodónico, S. y López, R. (1993). Estudio de la población atendida en el sistema de rehabilitación conductual internado. Sename.

Metiffogo, D. y Sepúlveda, R. (2005). Trayectorias de vida de jóvenes infractores. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana. https://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_08_trayectoriadevida.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1999). Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU.

Organización Mundial de la Salud (2018). Desarrollo en la adolescencia. ONU. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Thompson, W. E., Bynum, J. E. y Thompson, M. L. (2016). Juvenile delinquency: A sociological approach. Rowman & Littlefield.

Torrado Duarte, O. E., Hernández Galván, A., Calvete Zumalde, E. y Prada Sarmiento, E. L. (2021). Factores protectores y de riesgo asociados a las conductas delictivas en adolescentes: una revisión sistemática. Revista Criminalidad, 63(1), 105-122. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082021000100105&lng=en&tlng=es

Walter, J. (2009). Estudios de reincidencia: fenómeno a estudiar para el diseño de un sistema de ejecución de la pena juvenil. Señales, 5, 27-34. https://www.sename.cl/wsename/otros/observador5/el_observador_5__%2028-34.pdf

EL TIPO DE APEGO EN LA INFANCIA. POSIBLES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN SU DESARROLLO. POTENCIEMOS LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MIGUELA DOMINGO CENTENO
Universidad Internacional De La Rioja

BELINDA DOMINGO GÓMEZ
Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades marcadas por la incorporación del alumnado, cada vez a edades más tempranas a la escuela, así como la difícil conciliación del trabajo de muchas familias, conlleva que cada vez el profesor tenga un papel más remarcable en el desarrollo emocional del alumnado.

Por estos motivos, el desarrollo emocional del alumnado, así como el apego son uno de los objetivos claves que el profesorado tiene que establecer en su aula.

Para ello el profesor debe tener un amplio conocimiento del contexto socio- familiar del alumno, lo cual le va a permitir concluir de la forma más temprana posible, el tipo de apego que está desarrollando el alumno. Este tipo de conocimiento repercutirá en el desarrollo de emociones específicas y la posterior utilización de diversas estrategias de regulación emocional

Una vez definido este tipo de apego, el profesor juega un papel esencial en el desarrollo de este. Para ello, entre los objetivos más esenciales se encuentra la creación de un aula en la que y el alumno se siente seguro, y de esta forma sea capaz de desarrollarse emocionalmente de la forma más apropiada, que le permite conseguir no solamente el éxito académico sino también la felicidad.

Numerosas estrategias pueden seguir el profesor para el desarrollo del apego, así como pautas de intervención, las cuales aparecen recogidas en este artículo.

Se destaca la creación de las normas del aula, la identificación de las emociones, la creación de personas empáticas, el desarrollo en el alumnado de estrategias de autocontrol emocional, el fomento del diálogo en los conflictos, así como valorar al alumnado, y destacar las cualidades que posea.

Todos estos conocimientos, le permitirán al profesorado desarrollar en el aula, no solamente actividades de carácter intelectual sino emocional, que tanta falta hacen, en la sociedad actual.

Actividades emocionales que permitirán al alumnado alcanzar la felicidad, objetivo último del proceso educativo, que en muchas ocasiones es olvidado, poniendo demasiado énfasis únicamente en el desarrollo intelectual del alumnado.

2. OBJETIVOS

Con el desarrollo de la revisión de diversos estudios publicados sobre el apego, se trata de conseguir que el alumno se desarrolle plenamente, con el desarrollo de la educación emocional de forma correcta. Con el fin de facilitar la comprensión de este objetivo general, se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Conseguir que el profesorado y las familias, tengan un amplio conocimiento sobre el apego.
- Dotar a las familias y profesorado de los contenidos esenciales que les permita identificar el tipo de apego, que está desarrollando el niño en cuestión.
- Conseguir por parte de las familias y el profesorado las herramientas necesarias para reorientar el desarrollo del apego, hacia un apego seguro.

Con todos objetivos, que aparecen reflejados en los diversos contenidos del artículo, tanto el docente como las familias tendrán recursos

suficientes para que el niño desarrolle el apego, de la forma más segura posible.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de dicha investigación, se han examinado los estudios publicados desde el año 2015, hasta la actualidad, relativos al apego. Las bases de datos electrónicas que se han consultado son SCOPUS, Dialnet, Redalyc y PsycINFO.

Las palabras claves utilizadas para la búsqueda han sido: apego, características del apego, tipos de apego, intervención con el alumnado y avances clínicos del vínculo de apego.

Los artículos que se han seleccionado están escritos en castellano. Los estudios que se han seleccionado son los que tienen muestras de alumnado en edad escolar, entre las edades de 3 a 12 años. En dichas muestras, se han elegido aquellas en las cuales aparecía el desarrollo de la relación profesor- alumno en el desarrollo del proceso académico.

4. DISCUSIÓN

Con el fin de establecer una visión, sobre las diversas teorías y definiciones de apego, se ha realizado una revisión de las mismas, en los últimos 25 años.

De esta forma, según López, 2003; Gómez-Zapiain, 2009; Geddes, 2010, el apego es el vínculo afectivo que el niño establece con las personas que se encargan de su cuidado. Por este motivo, suele ser la madre, la persona que se encarga de los cuidados básicos, y se convierte en la persona de apego principal.

Bowlby (1969), ha desarrollado una de las teorías que más han destacado a lo largo de la historia sobre el apego. Según dicho autor, el apego se adquiere durante los primeros años de vida. El apego será la base de lo que suceda en el desarrollo posterior del ser humano.

Bowlby (1969), indica que el desarrollo del apego está relacionado con diversas habilidades sociales, la inteligencia, la autoestima, las habilidades adaptativas y los aspectos internos que se disponen, para hacer frente

a las situaciones adversas, llamada resiliencia (Marrone, Diamond y Juri, 2001).

Para Bowlby (1980), el comportamiento de apego es el que permite al niño, conseguir una relación de proximidad con otra persona de forma diferenciada. Esta relación de apego se inicia con la necesidad de establecer un vínculo afectivo con sus cuidadores, que le comenzarán una base segura, que le animan a explorar otras figuras de apego y establecer relaciones con ellas.

Por su parte, Delgado (2004), indica que la necesidad de relacionarse con los demás, se le conoce como apego. El apego surge de la necesidad social de relacionarse con sus semejantes, que le permitirá conseguir una percepción de protección, de seguridad emocional y de apoyos básicos, que le ayudarán al alumno a responder a las demandas psicológicas y biológicas, que se presentan a lo largo de la vida.

Erickson (1968), indica que el apego está asociado a edades tempranas y considera el primer año de vida del alumno fundamental para su desarrollo. El apego está relacionado con las conductas de búsqueda de proximidad, la satisfacción en las relaciones de los demás y las manifestaciones de conductas de proximidad. También indica que la figura de apego está formada por tres elementos, el representacional, el emocional y el conductual.

También existen diversas investigaciones que indican la importancia del profesor en el desarrollo del apego y el desarrollo escolar.

Los tipos de relaciones que se producen entre el niño y el cuidador indicarán la calidad del vínculo según Bowlby (1980). Dicho autor identificó diversos modelos operantes internos, que son las expectativas que el niño posee sobre su propia conducta y sobre los demás, lo que le permite anticipar, interpretar y responder a la conducta de sus figuras de apego.

De la misma forma, Bowlby (1980) indican que, con el desarrollo de las experiencias repetidas de sus figuras de apego, los niños comienzan a desarrollar expectativas relativas a la naturaleza de las interacciones. Por este motivo, las relaciones tempranas de apego tienen una amplia influencia en la capacidad para la regulación del estrés y de la atención.

Moreno (2010) indica igualmente modelos internos, los cuales implican una forma concreta de procesar la información acerca de la conducta de las figuras de apego.

Más concretamente, Birch y Ladd (1997), indican que la existencia de una conexión significativa entre el alumno y el profesor repercute en el ajuste escolar. De esta forma, es considerado el docente como un indicador de éxito o fracaso en el alumnado, no solamente en la Educación Infantil y Primaria sino también en los niveles académicos superiores.

Ochaíta y Espinosa (2004), indica que el desarrollo del apego comienza con la necesidad afectiva, que está relacionada con la supervivencia, las necesidades biológicas y la alimentación, que el niño necesita cuando nace.

Esta necesidad afectiva, además está relacionada con el desarrollo de la personalidad y las relaciones interpersonales, que poco a poco se van desarrollando en el niño, con las relaciones de los otros (Bowlby, 1980).

Las interrelaciones y las confluencias de todos estos factores anteriormente citados, como la necesidad afectiva, las relaciones sociales e interpersonales, provocan el desarrollo de diversos tipos de apego.

Diferencias individuales en la calidad del apego

Ainsworth (Fenney & Noller, 2001) realizó las primeras investigaciones sobre las diferencias individuales en el apego. Ainsworth (2001), trabajó con Bowlby de forma conjunta, para el desarrollo de diversas teorías sobre el apego.

Para ello realizaron una serie de observaciones, las cuales se realizaron con un procedimiento de laboratorio denominado “ strange situation” (situación extraña) con las interacciones madre- hijo.

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) realizaron la primera clasificación de apego en niños. Dichos autores describieron tres patrones generales: el seguro, el inseguro evitativo y el ambivalente.

La clasificación se realizó en una situación extraña, en la cual los bebés con apego seguro desarrollaban conductas de exploración de tipo activa. Los bebés muestran disgusto cuando se separan del cuidador. También muestran una respuesta positiva cuando vuelve y les consuela con facilidad.

En dicha clasificación, también se incluyen los bebés con apego evitativo, los cuales muestran una conducta de distanciamiento y no suelen llorar en el momento que se separan de su progenitor.

Para concluir la clasificación, se observan bebés con apego ambivalente. Estos bebés reaccionan de forma fuerte a la separación, desarrollando conductas de protesta y ansiosas como el aferro, la protesta y la rabio. Esta tipología de bebés, no se suelen calman fácilmente.

Más tarde, Main y Solomon (1986), indicaron una categoría más, la cuarta categoría desorganizada, en la cual se incluyen los bebés, lo cuales muestran conductas desorientadas cuando están con el progenitor. Esta cuarta categoría está basada en la expresión y regulación, al igual que en la calidad del apego (Sroufe, 2000b).

Actualmente, existe un acuerdo, relativo a la presencia de emociones específicas, en cada tipo de apego, lo que determinará el tipo de apego del que se trata.

Baker (2006), indican, que los niños con apego seguro, cuando se encuentran en una situación extraña, sienten cierta angustia cuando se separa del cuidador, y se calme cuando vuelve. El niño con apego seguro muestra calidez, seguridad y confianza, en la relación con el cuidador.

1. Seguro.

El alumno desarrolla un auto valía elevada y se siente bien al mantener relaciones íntimas.

Desarrolla una baja ansiedad y evitación.

Moreno (2010), señala que los bebés con apego ambivalente cuando se encuentran en una situación extraña se angustian de forma exacerbada cuando se separan del cuidador y les cuesta mucho calmarse. Estos bebés muestran el enojo, la preocupación y la interacción en la relación con el cuidador.

2. Preocupado o evitativo- rechazante o Inseguro-Evitativo

El alumno busca la aceptación y aprobación constante de los demás. Por este motivo, la autoestima y la seguridad depende de los otros.

Baker (2006), enumera que las emociones que son frecuentes con esta tipología de apego, en una situación extraña son el enojo, la ausencia de angustia, cuando se separan del cuidador. También muestran indiferencia cuando el cuidador vuelve.

3. Rechazante o Desorganizado

Desarrolla ideas positivas de sí mismo, pero negativa de los demás. Suelen ser alumnos que muestran una alta evitación y desarrollan una baja ansiedad.

4. Temeroso o evitativo o Ambivalente

Esta tipología de alumno tiene una representación de sí mismo muy negativa y también de los demás. Suele desarrollar una alta evitación y ansiedad. Trata de evitar las relaciones íntimas y cercanas, puesto que le pueden evitar el dolor de rechazo.

***FIGURA.1**. Tipos de apegos.*

Tipos de apego	Seguro
	Preocupado o evitativo- rechazante-Inseguro-Evitativo
	Rechazante-Desorganizado
	Temeroso o evitativo- temeroso o Ambivalente

Según Acer y Akgun (2010), las características de la figura de apego se definen de la siguiente forma:

- Es una base de seguridad que el niño tiene desde que nace. Esta base le permite sobrevivir y explorar el mundo que le rodea.
- Es el refugio que el niño necesita en diversas situaciones de tristeza, peligro y angustia, entre otras. Este refugio a la vez lo utiliza para afirmarse, asegurarse y controlarse.
- Cuando la figura de apego desaparece, se produce una pérdida o ausencia, se produce ansiedad en el niño.

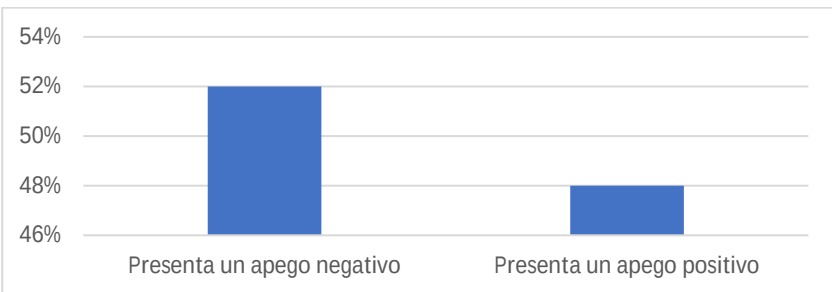
- En el momento que el niño percibe un estado de amenaza o necesidad, el sistema de apego se activa. Se incita de esta forma, a la búsqueda de la proximidad y el contacto con la figura de apego.
- Si la relación de apego es apropiada, el niño comenzará a desarrollar sentimientos de seguridad relativos a su contacto y proximidad.
- De la misma forma, si la establece una relación adecuada con la figura de apego, se generarán expectativas positivas sobre el niño, que le permitirán desarrollar un desarrollo socio- emocional seguro, que a la vez incidirá la consolidación de un apego positivo en el alumno.

Se han realizado diversas investigaciones sobre los diversos tipos de apego, las cuales indican que los adultos desarrollarán un base segura o insegura dependiendo del tipo de apego que posean.

Este tipo de apego desarrollado por los adultos, tanto por los padres, como por los profesores, serán decisivos para el desarrollo del apego en el niño.

Entre las investigaciones que se han realizado conviene destacar la desarrollada por Acer y Akgun (2010),la cual indica el tipo de apego que tiene el profesorado de Educación Infantil. Esta investigación concluye que de la muestra seleccionada el 52%, presenta un apego negativo y el 48%, un apego positivo. Igualmente destaca dicha investigación, que los varones tienen la media más alta de apego seguro.

FIGURA 2. *Muestra de tipos de apego en el profesorado.*



Esta intervención del profesorado, cuyo objetivo final es lograr el desarrollo en el alumnado de un apego positivo, se puede enmarcar dentro de los siguientes aspectos como las cualidades del profesor, el enfoque que desarrolle, así como y los procesos de regulación emocional de las relaciones de apego.

Respecto a las cualidades del profesor, es importante considerar los siguientes aspectos:

- La constancia y la disponibilidad de este.
- La sensibilidad desarrollada, así como el tacto para responder de la forma más empática posible a las comunicaciones tanto verbales como no verbales del alumno en cuestión.
- La autenticidad.
- La capacidad de reconocer el papel que ha jugado en las desavenencias surgidas en las relaciones con el alumnado.

Según Baker (2006), y la teoría motivacional desarrollada por ambos sobre el enfoque de apego a desarrollar, es primordial considerar los siguientes aspectos:

- Las funciones, el profesor tiene que buscar el cuidado y la protección del alumnado.
- La meta, es considerada como la proximidad física o emocional.
- La forma, por la cual se regulan los vínculos de apego mediante el desarrollo de diversas estrategias que crean seguridad en el alumnado.
- Las condiciones, que permiten la activación y desactivación de los sistemas de apego y cuidado.

Para activar el sistema de cuidada de apego, se tienen que percibir las señales de peligro y aflicción. Por el contrario, para activar los factores desactivantes, se tiene que sentir el alumno protegido y cuidado.

– El desarrollo.

Para el desarrollo del apego positivo, es primordial considerar motivaciones básicas como el deseo de ser reconocidos, la exploración, las reacciones de huida o fuga, y el dominio basado en el deseo de enlace social, el cual está basado en la igualdad y la cooperación.

Y, por último, los procesos de regulación emocional de las relaciones de apego. Para ello conviene inferir en el tipo de estrategia de regulación emocional que se observa en el alumnado.

Dependiendo del tipo de estrategia de regulación emocional que se observe, las estrategias de regulación emocional que se pueden desarrollar son las siguientes:

– Las operaciones de seguridad y regulación emocional seguras.

– Las operaciones de seguridad que amplifican las expresiones de apego.

– Las operaciones de seguridad defensivas controladoras en las cuales puede hacer una inversión de roles en la relación del vínculo de apego, y donde suele haber actitudes y conductas dominantes.

Por todos los datos anteriormente expuestos, el presente trabajo, se centra en el papel que juega el docente en el desarrollo del apego del alumnado en el contexto educativo. Los tipos de apego, así como la intervención derivada de la tipología de estos, son aspectos destacables que el docente tiene que conocer con el fin de lograr una intervención eficaz en el desarrollo del apego en el alumnado.

El apego desarrollado por el alumno es en definitiva la confluencia del apego de los padres y del profesor, y no en todos los casos el apego será seguro.

Por este motivo, el profesor tiene que disponer de una serie de estrategias que le permitan reorientar el apego hacia el seguro.

De esta forma según Baker (2006), indica las siguientes estrategias, a considerar por el profesor:

- El profesor tiene que reconocer el esfuerzo y los logros del alumnado, considerando en todo momento las características de cada uno de ellos.
- Se tiene que mostrar muy atento con el alumnado, escucharlo y animarle a que escuche a los demás.
- El docente tiene que ser capaz de redirigir a los alumnos, cuando tengan un comportamiento inapropiado.
- El aula, y el colegio en sí, tiene que ser un lugar en el que el alumno se sienta seguro, proporcionándole en todo momento, un contacto cálido y sensible.
- La forma de dirigirse al alumno será siempre agradable, de forma tranquila y con un lenguaje sencillo, que permita que el alumno desarrollar una confianza en el docente.
- Es recomendable en muchas ocasiones, cuando se habla con el alumno, ponerme a la altura del niño, para mantener un contacto visual y una interacción cara a cara.

Las pautas generales de intervención que se pueden desarrollar para conseguir un aumento en la seguridad emocional en los alumnos de Educación Infantil según Moreno (2010), son las siguientes:

- La primera pauta general de intervención es detectar el tipo de apego que se está desarrollando en el alumnado.

Con la identificación del tipo de apego que el alumnado está identificando, es el paso primordial para que el profesor comience a trabajar, con el fin de reorientar en todo caso la intervención, hacia el apego seguro.

- Otra intervención, que se suele realizar y es muy funcional a nivel de aula, es la creación de las normas de aula, por todo el alumnado de esta.

Es una actividad que se realiza a principio de curso, que permite que el alumnado reflexione sobre lo que está permitido en el aula, y lo que no; las pongan en común; reflexionen sobre las mismas y realicen un trabajo

cooperativo, que las permita plasmarlas en un trabajo conjunto que se expondrá en el aula.

- La enseñanza de la identificación de las emociones y el desarrollo de la empatía.

El profesor tiene ser capaz de enseñar al alumno, cómo se siente, cómo se sienten los demás, ponerse en el lugar del otro, y de esta forma entender los sentimientos que ello conlleva. De esta forma, se desarrollará la empatía en el alumnado, una de las bases de la seguridad emocional.

- El autocontrol, que tanto les cuesta a los alumnos, en muchas ocasiones. El profesor tiene que dar pautas al alumno para que sepa controlarse, que sepa expresas sus emociones de forma correcta y que se contenga en muchas ocasiones, con el fin ir desarrollando la capacidad de autocontrol.

- Ante cualquier conflicto, en todo momento se tiene que fomentar el diálogo en el alumnado. El profesor es el que debe trasmitir tranquilidad en todo momento ante cualquier conflicto, que se tranquilicen, y después abordar la resolución del mismo, de la forma más tranquila posible, con capacidad de escucha de todos los implicados, así como de diálogo, como la forma más eficaz de la resolución de los problemas.

- Las expectativas que el profesor realice sobre el mundo, el ser humano y la vida, en todo momento tienen que ser positivas. De esta forma, estas expectativas potenciarán la creación de un clima positiva en el aula, que propiciará el desarrollo del apego seguro.

El aprendizaje es producto de las interacciones que se producen entre el niño y los demás en los diversos entornos, tanto dentro como fuera de la escuela.

En la escuela más concretamente, conviene darle la importancia que corresponde a la educación emocional. En dicho contexto, es el lugar en el cual se producen los primeros cimientos, para expresar y regular las emociones.

El ser humano, es un ser social por naturaleza, por este motivo, comenzará a expresar y regular sus emociones con nombres a partir de los cinco años. También a esta edad, será capaz de ponerse en el lugar del otro.

Pero todo este desarrollo se realizará con la ayuda de las personas que lo rodean y de forma más específica con las personas que lo rodean en la escuela. Cabe remarcar que los cimientos se inician en la escuela, con el desarrollo de la compasión, la empatía, y en definitiva el desarrollo integral del alumno, que, a la vez, puede incidir en en dificultades en el desarrollo intelectual como la atención, la memoria, la percepción y la abstracción (Moreno, 2010).

La Neurociencia, la emoción es definida como "una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos.

El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales. Desde la tradición psicofisiológica, el término emoción la describe como los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho emocionante, y nuestra sensación de los mismos cambios que ocurren es la emoción

Esta definición encaja con Moreno (2010), para el cual "las emociones son las "olas" del mar emocional, reacciones concretas, de corta duración que nos empujan o preparan la acción" (p. 13).

Bisquerra (2011) comparte esta visión y describe la emoción como

> "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p. 61).

Moreno (2010) indica que las emociones, en tanto reacciones, no son tan sólo sensaciones interiores a uno mismo, son procesos de reacción a los acontecimientos que son relevantes o significativos a nivel personal. No son únicamente experiencias intrapsíquicas, sino procesos de cambio –iniciar, mantener o finalizar una relación- con el entorno –interno o externocuando dicha relación es relevante.

Bisquerra (2005), define la emoción como "algo que nos pone en movimiento, que nos impulsa desde nuestro interior, que nos mueve al exterior y nos impulsa a actuar" (p. 17). Estas quedan reflejadas en nuestro cuerpo a través de gestos, posturas corporales y expresiones.

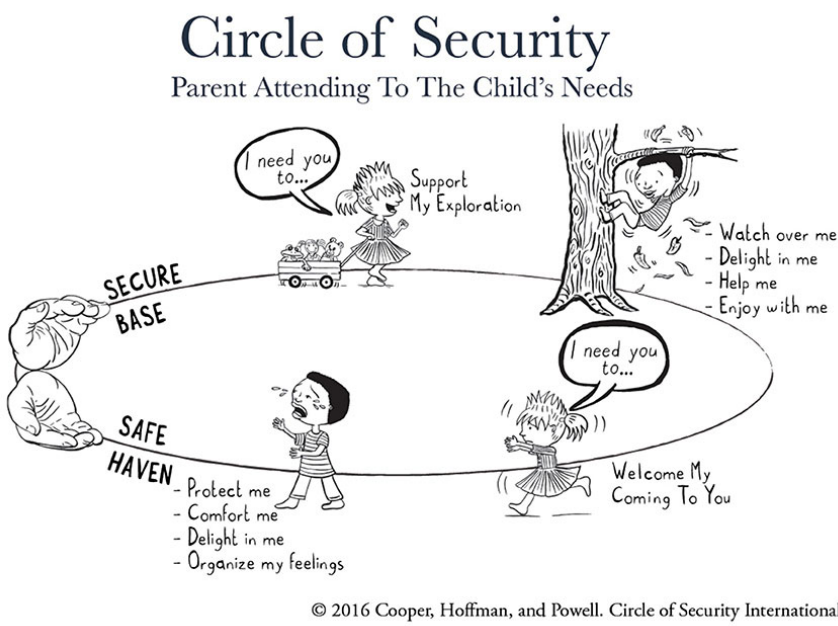
Para concluir y a modo de resumen, se puede concluir que las emociones son las reacciones a los estímulos externos o internos, que producen una respuesta, que no solamente es interior, sino que también indica una acción en el exterior Bisquerra (2005), y por consiguiente a actuar.

Todos estos procesos emocionales, se experimentan con el desarrollo de los siguientes componentes (Bisquerra, 2011):

- El componente neurofisiológico, a través del cual se producen respuestas de forma involunataria como la sudoración, la taquicardia y la respiración, entre otras.
- El componente conductual, el cual está relacionado con la expresión corporal y facial, al igual que con el tono de voz utilizado.
- El componente cognitivo, que está relacionado con las vivencias subjetivas y permite que se etiqueten las emociones, según el lenguaje utilizado.

Moreno (2010) define el desarrollo emocional del niño como "el conjunto de cambios que se dan en las diferentes dimensiones de la vida emocional: expresiones emocionales, comprensión emocional, objetivos y comportamientos" (p. 27).

***FIGURA.3**. Circle of Security. https://bit.ly/3NyXpK9*



Pero el alumno y sus emociones innatas y adquiridas en determinados momentos de su existencia deben hacerle sentirse una persona valiosa, y con cualidades que le permitan afrontar con éxito, las dificultades que se le presentan cada día. Para ello, el profesor tiene que conocer las necesidades y características de cada alumno, con el fin de conseguir adaptar lo máximo posible su intervención.

- El trabajo de los valores y por consiguiente la inculcación de estos en los alumnos, tiene que ser el trabajo de numerosas actividades que plantee el profesor en el aula.

- La puesta en práctica actividades que potencien las habilidades sociales, como la escucha activa, la necesidad de expresar aspectos positivos acerca de los demás, la capacidad de llegar a acuerdos que beneficien a todos, son esenciales para permitir que el alumno desarrollo la figura del apego de la forma más segura posible.

Además de estas estrategias y pautas generales de intervención, es conveniente remarcar el protocolo COS (Circle of Security Intervention), el cual es muy útil para reorientar el apego desorganizado en el alumnado de 0 a 5 años.

La intervención de dicho protocolo se realiza a través de las familias.

El objetivo de este es que los padres reflexionen sobre la relación de apego que están desarrollando con sus hijos, y sin culparse, establecer formas de mejorarlo.

De forma más concreta, los objetivos de dicho protocolo son los que se establecen a continuación:

- Aumentar la seguridad de apego del niño y los padres.
- Incrementar en los padres, la capacidad para ser capaces de darse cuenta, de las señales, las alertas, que sus hijos les están mostrando.
- Conseguir que los padres reflexionen de forma continua sobre el proceso de desarrollo de apego con sus hijos.
- Desarrollar en las familias el autocontrol, que les permita regular los diversos estados emocionales a los que se tienen que enfrentar.
- Ser capaces de darse cuenta y así poder cubrir las necesidades que sus hijos tienen en cada momento de tristeza, rabia, miedo y alegría; luego vendrían las adquiridas

Del Barrio (2005) concluye que el desarrollo de las emociones infantiles se desarrolla en consonancia con el proceso evolutivo en el cual influyen diversos aspectos en la constitución e implantación de las diversas experiencias emocionales. Entre estos aspectos se destacan el temperamento, la familia, la personalidad, y la sociedad entre otros.

Del Barrio (2005) indica que el niño desde su nacimiento expresa diversas emociones, ya que las experimenta y el adulto las discrimina. Entre estas emociones destacan las expresiones faciales involuntarias, los

gemidos y las posturas, entre otras, a partir de las cuales, el bebé expresa su desagrado o agrado.

Moreno (2010) afirma que, durante el segundo y tercer año de vida, el niño es capaz de ir expresando sus emociones socio- morales, como la culpa, el orgullo y la vergüenza, entre otras. Sin embargo, según otros autores, las emociones descritas anteriormente como la culpa, el orgullo y la vergüenza, comienza a aparecer a partir de los 18 meses, lo que va constituyendo el desarrollo del apego.

De esta forma, el niño es capaz de comenzar a identificar y diferenciar diversas emociones en las personas que les rodean, aunque no se ha podido demostrar de alguna forma, que el niño sea capaz de responder al significado emocional que ellas tengan en ese momento.

Con el fin de desarrollar estos objetivos, se han desarrollado ocho capítulos, que se pueden desarrollar en ocho sesiones, de unos 90 minutos. Dichos capítulos se presentan en un DVD, en los cuales aparecen situaciones cotidianas, tratando de hacer reflexionar e involucrar a los padres, que están visionando dicho DVD.

De esta forma, los padres en cuestión van visionando y adquiriendo otras formas de poder resolver diversas situaciones, que, en algunos casos, no serían capaces.

Con el desarrollo de todas estas estrategias, estas pautas generales de intervención y el esfuerzo del profesor para conseguir en todo momento, que el aula sea un sitio en el cual el alumno se sienta seguro, facilitará el desarrollo de un apego seguro en el alumno, que le permitirá desarrollar una personalidad segura, al igual que un mayor rendimiento escolar.

5. RESULTADOS.

Como se ha indicado anteriormente, los niños no nacen con la capacidad de regular sus emociones y sus estados de excitación por sí mismos. Para ello necesitan la figura de apego que les determinen dicha regulación.

La toma de conciencia y el “yo”, está ligado al proceso de autoconocimiento de las propias emociones.

Para conseguir que el alumno tome conciencia de sus propias emociones y de esta forma poder interpretarlas, debe tener el autoconocimiento consolidado. Por este motivo, el "estoy contento", es una forma lingüística de la expresión emocional. Cuando el niño afirma "estoy contento", significa que el estado emocional interno es la alegría y que lo ha percibido de esta forma, en el estado interno (Moreno, 2010).

En un primer momento, el desarrollo del apego del alumno se realiza a través de la figura materna debido a la necesidad de supervivencia. Una vez incorporado al centro educativo, los profesores son las figuras primordiales que complementarán el desarrollo del apego.

La confluencia de diversas variables como el tipo de apego de la familia, del profesor, así como otras variables como habilidades sociales, la inteligencia, la autoestima, las habilidades adaptativas y los aspectos internos que se disponen, para hacer frente a las situaciones adversas, llamada resiliencia determinarán el desarrollo del apego (Marrone, Diamond y Juri, 2001).

Diversas investigaciones (Pianta, 1992; Lynch y Cicchetti, 1992), han constatado que los padres seguros en más probable que tengan hijos con apego seguro; los padres preocupados es probable que tengan niños con apego inseguro- ambivalente y los padres rechazados, niños con apego inseguro- evitativo.

El desarrollo de este apego, con todas las variables y tipos que hemos indicado anteriormente, desarrollarán en el alumnado, con diversa magnitud, los siguientes aspectos, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito escolar:

- La regulación emocional.

Los alumnos que saben regular sus emociones tienen una mayor facilidad para adquirir los contenidos derivados de los distintos aprendizajes.

Según las aportaciones más recientes de Salovey y Mayer (1990), sobre la forma de desarrollar la educación emocional, está relacionada con el modelo de inteligencia emocional, que desarrolla cada sujeto.

La inteligencia emocional es definida como un modelo mixto, en el cual confluyen la atención, la motivación, los elementos cognitivos, la empatía y la motivación, entre otros (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Salovey y Mayer indican que cuanto más concreta es la expresión y la valoración de las emociones más rápido la persona en cuestión podrá percibir las emociones y responder a las mismas, a los demás.

La forma en la que se pueden expresar las emociones puede ser a través del lenguaje verbal como no verbal (Salovey y Mayers, 1990).

- La disposición a asumir retos e interdependencia.

El desarrollo de la regulación emocional de uno mismo y los demás, es un proceso en el cual destacan variedad de experiencias que uno tiene sobre sus estados de ánimo y las metaexperiencias.

Las metaexperiencias son el resultado del sistema regulador, que de algún modo supervisa, evalúa e incluso en muchas ocasiones trata de cambiar el estado de ánimo (Salovey y Mayers, 1990).

El alumnado con un apego seguro muestra las características de ser persistentes, seguros de sí mismos, tolerantes a la frustración e independientes de trabajar, al igual de ser capaces de enfrentarse a la crítica.

- La competencia social.

Con el desarrollo de la competencia social, el niño usará las emociones de forma adaptativa. Se realizará con el control de las propias emociones, con el fin de resolver los problemas o dificultades que se presenta el niño, en diversas situaciones. Se puede concluir que el estado de ánimo está definido por las emociones, que conforman los componentes y las estrategias para resolver los problemas.

El desarrollo de la competencia social es la base del rendimiento académico. Cuando el alumno está tranquilo y aprende a vivir en sociedad, el nivel de rendimiento aumenta.

- El alumnado tiene menor probabilidad de desarrollar déficits de hiperactividad y atención.

En la mayoría de los casos, el desarrollo de la ansiedad perjudica la habilidad para controlar la atención y la memoria, lo que repercute de forma negativa en el rendimiento del alumno, sobre todo en la resolución de problemas y en el incremento de los pensamientos de tareas irrelevantes.

Por este motivo, los alumnos inseguros, es más frecuente que sean diagnosticados como alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Dada la importancia del desarrollo del apego en el alumno, todos los aspectos que aparecen reflejados en este artículo, tienen que ser conocidos por los profesores, con el fin de desarrollar de la forma más segura posible, el apego de los alumnos.

6. CONCLUSIONES

Con la incorporación de los niños cada más de forma más temprana a la escuela y los horarios de trabajo tan complicados, en muchos casos de los padres, los profesores se convierten cada vez más, en figuras primordiales y determinantes para el desarrollo del apego en los alumnos.

Por este motivo, el profesor tiene que conocer los distintos conceptos de apego que han existido a lo largo de la historia, así como sus implicaciones educativas.

Igualmente es sumamente importante, es identificar los tipos de apego que tanto el profesor, como los padres y en consecuencia el alumno puede desarrollar, con el fin de reorientarlo en todos los casos, hacia un apego seguro.

Las características de cada uno de ellos, el apego seguro; rechazante; evitativo- rechazante o temeroso- evitativo- temeroso, así como sus implicaciones posteriores, en el desarrollo del apego en el alumnado, son primordiales para reorientar en todos los casos, las intervenciones hacia el desarrollo de un apego seguro.

El profesor no solamente tiene que desarrollar actividades que potencien el desarrollo intelectual, sino debe dedicar también un tiempo considerable, a que el alumno desarrolle las emociones y consiga un control de estas.

Para ello en este artículo, se indican una serie de estrategias, así como unas pautas generales de intervención que propicien en todo momento el desarrollo emocional de los alumnos, y por consiguiente el desarrollo del apego seguro.

La creación de un clima seguro en el aula, el conocimiento del tipo de apego que está desarrollando el alumno, así como el desarrollo de diversas actividades que permitan la adquisición de diversos valores en el aula, son las insignias que potenciarán el desarrollo de un apego seguro en el alumno, que incidirá como no podrá ser de otra forma, en la felicidad del alumnado, así como en su rendimiento escolar.

Por todo lo que se indica en este artículo, conviene destacar que cada niño es único, es decir nada con unas características propias que definirán su personalidad, sus cualidades, sus dificultades y su ritmo de vida, entre otros.

Montessori (1984), indica que los niños pasan por diversos periodos sensibles, durante el proceso de evolución, que les determinará la consecución de un rasgo determinado. na vez que el niño tiene ese rasgo determinado, la sensibilidad desaparece. Para ello es indispensable que el adulto vaya proporcionando al niño un entorno apropiado para su desarrollo. En este entorno el niño tiene que sentirse seguro y protegido. Esto se consigue cuando el adulto transmite al niño calma, experiencias para explorar y lo va adaptando a las necesidades de cada periodo. Estas experiencias desarrollan en el niño un espacio de libertad para explorar, moverse y manipular.

La educación, tiene que enfatizar en el niño el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la confianza y la creatividad, entre otros. La educación se tiene que desarrollar respetando en todo momento la disciplina y la libertad.

La libertad es la capacidad que el niño tiene para manipular y escoger lo que se le ofrece, respetando en todo momento a los demás en el aprendizaje.

Por consiguiente, el niño tiene una libertad lo que conlleva una serie de limitaciones. El orden, un espacio ordenado y adaptado, en todo momento va a favorecer el desarrollo de la autonomía. La forma de realizarlo es con amabilidad y con respeto, considerando las limitaciones y capacidades de cada uno de los niños.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acer, D. y Akgun, E. (2010). Determinar estilos de apego de los candidatos a maestros de preescolar. Procedia-social y ciencias del comportamiento, 2 (2), 1426-1431.

Baker, J. (2006). Contributionsof teacher–child relationshipsto positiveschooladjustmentduringelementaryschool.JournalofSchoolPsychology,44(3), pp. 211-229.

Bergin, C.,&Bergin, D. (2009). AttachmentintheclassroomEducationalPsychologyReview,21(2), pp. 141-170.

Birch, S. & Ladd, G. (1997).The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, 61-79.

Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer. Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Madrid: Wolkers Kluwer España. Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues del Llobregat (Barcelona). Hospital Sant Joan de Déu

Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en Educación. Madrid: Síntesis Bisquerra, R. (2016). 10 Ideas Clave. Educación emocional (Vol.26) Barcelona: Graó. Bizkarra, K. (2005). Encrucijada emocional. Recuperado de https://bv.unir.net:2067/lib/iunivunirsp/reader.action?docID=10472732

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, vol, I, Attachment. Londres: Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).

Bowlby, J. (1980).Asecurebase: Parent-child attachmentand healthyhuman development. Recuperadodehttp://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-A-Secure-Base-Parent-Child-Attachment-and-Healthy-Human-Development-1990.pdf

Del Barrio, M.V. (2005). Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención. Madrid: Pirámid

Delgado, O. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4 (1), 65-81.

Erickson, E.H. (1968). Identy: Youth and crisis. New York: W.W.Nortom

Gómez-Zapiain, J. (2009).Apego y sexualidad: entreelvínculo afectivo yeldeseosexual. Madrid:Editorial Alianza.

Hamre, B., &Pianta, R. (2005). Can instructionaland emotionalsupportin thefirst-gradeclassroommakeadifferencefor children atrisk of schoolfailure?ChildDevelopment,76(5), pp. 949-967.

Moreno. M (2010) (2001). La teoria de apego. Un enfoque actual. Madrid, España: Psimática.

Marrone, M., Diamond, N. y Juri, L. (2001). La Teoría del Apego. Un enfoque actual. Madrid: Psimática.

Montessori, Maria. (1984). El niño: el secreto de la infancia. México: Diana

Ochaíta, E., y Espinosa, M.A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del Niño. Madrid: McGraw-Hill.

Pianta, R.C. (Ed.) (1992). Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Salovey, P. y Mayers, J.D (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.

"ME DESPIDO DE TI Y ME VOY". IMPORTANCIA DEL COMPONENTE EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE TRÁNSITO EN PROFESIONALES MIGRANTES

EVA GARCÍA REDONDO
Universidad de Salamanca

DAVID REVESADO CARBALLARES
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El establecimiento de nuevas sociedades, caracterizadas por el valor de paradigmas como la globalización, el pensamiento postmoderno o la desterritorialización, implica, necesaria y urgentemente, una revisión práctica y teórica de las dificultades, carencias y necesidades que, al calor de las migraciones, surgen a nivel social (Arnáiz y Escarbajal, 2012).

Estas, específicamente, aunque no de manera exclusiva, son satisfechas desde el ámbito educativo que, tanto a nivel escolar como socioeducativo, ofrecen alternativas para el crecimiento individual y colectivo, presente y futuro. En este sentido, entendemos que la forma en la que se (de)construyen identidades e hiperconectividades, en sentido amplio, es uno de los principales elementos a considerar.

Reconocer quiénes somos, pero también dónde estamos y, esencialmente, hacia dónde queremos ir, es vital para constituir un ser, estar y actuar en el mundo, acorde a las circunstancias emanadas de estas sociedades actuales. Esa amplitud de cosmovisión no solo nos beneficia a nosotros mismos, sino que, gracias a la misma, es posible hacer aproximaciones, cesiones y comprensiones de la alteridad (Pérez, 2008). Esto, sin duda, contribuye al conocimiento personal, pero también, cómo no, al del otro, denotando un vasto carácter de lo que somos y de lo que los

otros son a nivel personal, social y, específicamente, laboral, porque, tal y como recuerdan Tavares et al. (2021), "los movimientos migratorios inciden directamente en la construcción de la identidad de los individuos, tanto de aquellos que se ven sometidos a dichos procesos, como de las personas que indirectamente han sido influidos por el proceso migratorio" (p.370). Esta idea encaja a la perfección con la defendida por Álvarez- Benavides (2020), en cuanto que "en los contextos multiétnicos esta alteridad se refuerza a partir de la interacción social, por lo que en los espacios translocales van a surgir conflictos simbólicos o reales entre las distintas identificaciones colectivas y categorizaciones sociales" (p.100).

Las migraciones profesionales y, por ende, el (des) encuentro derivado de su movilidad, constituye una realidad irrenunciable en las nuevas sociedades contemporáneas, las denominadas sociedades del conocimiento. Algunos autores, como Canelón y Almansa (2018), enfatizan en la necesidad de gestionar las migraciones desde un enfoque holístico que favorezca el trato humano de los migrantes. La complejidad que estas remiten obliga a comprender nuevos espacios, fronteras, culturas, idiomas, actuaciones y costumbres que, según el caso, vienen a sobrescribir, en parte, la historia previa, no solo profesional sino personal, de las personas migradas. Además, exigen una superación de los paradigmas clásicos y arraigados en pro de otros más flexibles y beneficiosos, social y laboralmente. En esta tarea son de gran ayuda, tal y como afirman Thomas y Znaniecki (2004), las redes de conocidos, paisanos o compatriotas que se establecen a la hora de iniciar un proyecto migratorio en lo que respecta, por ejemplo, a la ciudad de residencia, a la ubicación de la vivienda, a la regularización de su situación administrativa o a la obtención de un trabajo. Estas contribuyen a la conformación de su nueva identidad colectiva, lo que significa reconocer que el hecho migratorio viene acompañado, fehaciente e intencionalmente, por la asunción de distintos modos de ver y comprender el mundo o, si se quiere, nuevas formas de (re) creación social. Dentro de estas tiene especial importancia aquella que se concreta bajo la idea de "capacidad circulatoria", en tanto que posibilidad para desenvolverse a través de las mencionadas redes, sintiéndose de aquí y de allí al mismo tiempo (Tarrius, 2007).

> Ser diferente, en el caso de los inmigrantes, es una construcción relacional que se expresa cuando se llega a la sociedad de recepción, independientemente de que no se cumplan los estereotipos que parecen más obvios en la objetivación de los sujetos migrados (Álvarez- Benavides, 2020, p. 100).

2. OBJETIVOS

Tal y como hemos dejado entrever en la introducción, con el presente estudio pretendemos, inicialmente, (re) conocer, analizar y discutir sobre las circunstancias que, de manera prioritaria, refieren las migraciones laborales actuales (cualificadas y no cualificadas), así como las características que estas presentan.

De manera más específica, nuestro interés radica en mostrar ideas en relación con si la cualificación de partida (formación académica, profesional, ocupacional, etc.) influye en la manera de consignar las sinergias propias de la aculturación en las nuevas culturas de recepción, y cómo esta capacitación afecta al proceso de adquisición de pertenencias y a la construcción de identidades.

En este sentido, intentamos argumentar, a lo largo de este estudio, respecto a los cambios que el acto de migrar supone que, si bien no son iguales en todos los casos, y precisamente por ello, pueden explicar, en gran medida, las transformaciones más profundas de las identidades debido a una permutación y/o compensación de pertenencias que, de manera más o menos casual o informal, tienen lugar cuando una persona se circunscribe en un nuevo contexto, sea cultural, sea territorial.

Partimos de la premisa que alude a que las circunstancias del desplazamiento laboral, la situación del desplazado y el grado de presencia o ausencia de redes, afectan a la forma en la que migración tiene lugar y, por ende, al carácter que toma el proceso de (de)construcción de nuevas identidades de tránsito en profesionales. Siendo así, queremos demostrar si el valor que cobra la educación, en su más amplia expresión, es irrenunciable e imprescindible. Para ello, trabajamos por evidenciar cómo la educación, como mecanismo de "transformación de la realidad social y cultural" (Arriazu y Solari, 2016, p.149), es esencial en la construcción de identidades interculturales, libres y críticas, y capaz de hacer cara a

los inconvenientes y vicisitudes que envuelven el devenir social, cultural y laboral, tanto de las actuales sociales como de las venideras. En este sentido, pretendemos referir la defensa de la educación intercultural como bastión fundamental sobre el que ha de (re) constituirse y (re) formularse la identidad de los nuevos ciudadanos.

Como se puede observar, esta amplitud de planteamientos abiertos, creemos, va a contribuir a la apertura de una perspectiva mucho más amplia y preciada de lo que son las identidades constituidas al cobijo de la migración laboral, focalizando nuestra atención en aquellas denominadas "identidades de tránsito".

3. METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para la construcción del presente trabajo es la revisión narrativa de la literatura, convencional y no sistemática. Este tipo de revisiones analizan, de forma crítica, algunos estudios de investigación acerca de una temática específica y, generalmente, incluyen una descripción de los resultados de la investigación (Huelin et al., 2015). En este sentido, hemos de reconocer que se ha optado por este desarrollo metodológico, atendiendo a varios criterios.

El primero es porque se trata de un modelo que permite seleccionar una serie de fuentes que, aun siendo siempre científicas y validadas académicamente, no tiene por qué ajustarse al análisis sistemático, como sí lo requiere la revisión sistemática, propiamente dicha (Grant y Booth, 2009).

El segundo motivo es porque trata de una metodología ampliamente aplicada al estudio de realidades sociales, donde, de manera específica, destacan las educativas, orientada a su contextualización, a su desarrollo y análisis teórico y/o a fundamentar la discusión posterior de los datos y argumentos (Arnau y Sala, 2020).

Tercero porque, a diferencia de la revisión sistemática, su estructura más flexible y abierta, permite un proceso investigador menos lineal, estructurado y, si se quiere, exhaustivo (Rother, 2007) que nos permite sintetizar los elementos claves que conforman la realidad de las "identidades de tránsito", de manera que estos puedan servir en la creación de nuevas

acciones de impacto social y político. No obstante, sí requiere de una presentación de los pasos o fases seguidas en dicha búsqueda, así como del apunte relevante, relacionado y objetivo de los estudios seleccionados. En el caso concreto del presente trabajo, optamos, inicialmente, por llevar a cabo un diseño de la estrategia de búsqueda, atendiendo a criterios de temática. Para ello, tomamos como descriptores los términos "identidad", "migración", "modelos de gestión de la identidad cultural", "educación intercultural", "construcción de identidades" e "identidades de migrantes". A continuación, identificamos y seleccionamos aquella literatura que, habiendo resultado en la búsqueda, ocupase un lugar relevante (en relación al número de citas del documento y/o al valor atribuido a la publicación, autor, revista o libro, donde se albergase). Asimismo, atendiendo a los anteriores criterios, se consideraron aquellos cuya la fecha de publicación fuera más reciente, inferior a 10 años, salvo excepciones justificables a nivel investigador, histórico y/o teórico. En un momento siguiente, procedimos a la lectura, registro y acúmulo de los resultados de búsqueda, pasando, posteriormente, a su modelado y organización en forma de primera redacción. En último término, sucumbimos al análisis de los resultados elaborando una interpretación propia que, en forma de discusión, anticiparía las conclusiones.

4. RESULTADOS

En nuestro mundo actual, decíamos, globalizado y diverso, los flujos migratorios y la integración social participan y afectan a "las dinámicas identitarias, en las que se entrelazan procesos de identidad personal y colectiva, tendencias más estáticas y dinámicas" (Ares, 2020, p. 53).

Como hemos señalado en otro lugar, "el miedo a la pérdida de las señas culturales, la duda hacia lo desconocido y el recelo al cambio, son solo algunos de los argumentos que se vierten en estas nuevas sociedades, en las que, parece, estamos instalados" (García y Revesado, 2021, s.p). Atendiendo a ello, comprobamos que comprender la manera en la que las personas van conformando su ser y estar en el mundo, gracias a su vinculación con y entre pertenencias, es esencial en el establecimiento de identidades, máxime en el caso de las personas que llevan a cabo un

proceso migratorio y se insertan en un contexto cultural distinto al de origen (Labrador, 2001).

En este sentido, negar

> "la posibilidad de compatibilizar pertenencias (…) clave tanto para una construcción identitaria confortable y rica como para el entendimiento intercultural (…) ponen de relieve tanto las dificultades como las fortalezas" (Martínez-León et al., 2017, p.169)

que puede generar ese proceso de incursión cultural tan asimilacionista.

En relación específica al caso que nos ocupa, la construcción de las identidades de tránsito en profesionales migrantes, podemos comprobar cómo diversos autores de los 90, entre los que destacamos Giddens (1991) y Beck (1992), apuestan por hablar de la necesidad de avanzar hacia una identidad global, capaz de hacer frente a la "sociedad de riesgo" que envuelve los procesos migratorios con finalidad laboral. Sin embargo, las tensiones derivadas del cuestionamiento local-global, unido a las crisis personales y sociales, entre otras múltiples razones, no solo no contribuyen a la construcción de una ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1999), sino que amplían el riesgo de pérdida de identidad personal generando, a la sazón, conflictos interiores (Smith, 1992). Sin embargo, la globalización no se trata de un proceso inexorable. La creación de vínculos trasnacionales también fomenta dinámicas descentralizadas e hibridaciones, en donde la aparente homogeneidad del mundo a nivel macro coexiste con la heterogeneidad de los microuniversos locales (Hombono, 2019).

Siendo así, comprobamos cómo carecer de vínculos y referentes estables en la cultura de acogida, obliga a una flexibilidad que no siempre es bien acogida desde el punto de vista de la (re) conformación de las identidades (Sen, 2007). Siguiendo esta idea, Castells (2000) refiere la importancia que tiene, en el proceso de (re) identificación, dar prioridad a uno de estos tres tipos de identidades: la identidad legitimadora, detentada por las instituciones dominantes de la sociedad, que pretende expandir su dominación frente a los actores sociales; la de resistencia representada por aquellos que refieren posiciones marginales y desvalorizadas, y que, exclusivamente ofrecen resistencia y supervivencia; y,

finalmente, la identidad proyecto, la ideal, que tiene lugar cuando se crea una nueva gracias a compaginar, de manera personal, el grueso de las pertenencias con materiales culturales disponibles. Esta última, aunque refiere un proceso complejo hasta su consecución ofrece garantías de (re) construcción identitaria dentro de lo que se denominan modelos mixtos de integración, caracterizados por superar la imposición o el mero respeto cultural, por acoger elementos culturales, pero también sociopolíticos y legales, por implicar a la comunidad mayoritaria, dándose procesos de bi o multilateridad y por perseguir cambios de beneficio, no partidista sino social.

Como sabemos, las migraciones de trabajadores cualificados han sido extensamente analizadas, a nivel internacional, distinguiendo dos posibles modos de comprender esa movilidad. Atendiendo al grado de capacitación ocupacional, es clásico distinguir entre migración –altamente-cualificada y migración no cualificada.

> La primera exige profesionales especializados, conocimientos técnicos y específicos en un área determinada, es fomentada por los Estados en la medida en que el estancamiento del crecimiento demográfico no les permite el cubrimiento de estas plazas de trabajo con población loca. Por el contrario, la migración no cualificada, de baja o cualificación profesional y, generalmente, de carácter irregular, es objeto de las políticas restrictivas que tienen los Estados frente a la migración, a pesar del papel que juega esta migración en algunos sectores de la economía, (…) y en algunas actividades (…) (Bermúdez y Mendizabal, 2022, s.p.)

La demanda de oficios de baja cualificación y en situación de precariedad en los mercados de países desarrollados, en donde los empleadores demandan personas dispuestas a aceptar bajos salarios y condiciones de precarización, trae consigo connotaciones negativas para estos colectivos, que deberán enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad también en el nuevo contexto de acogida (Castles, 2010).

En relación con el primer tipo de migración, nosotros mismos hemos detenido, en algún momento, nuestra atención centrándola en los procesos educativos y/o formativos derivados de la Migración Altamente Cualificada (MAC), aludiendo a que ya:

> En los años 60 se comienza a observar en el mundo flujos migratorios que poco tienen que ver con los reconocidos hasta el momento (Brandi, 2006; Luchilo, 2015). Las migraciones a partir de esta década sugieren un cambio en la forma de concebir la movilidad, esencialmente porque quienes provocan este hecho ya no solo son hombres y mujeres con limitaciones competenciales, sino que, progresivamente, se van uniendo a la misma, personas con cualificaciones medias y altas, es decir, profesionales a quienes las características socio-económicas de su país les ofrece una oportunidad fuera de los mismos para realizarse a nivel profesional y, por ende, personal (García, 2016, p. 57).

En este sentido, se puede apreciar cómo la migración internacional se facilita cuando la persona que lleva a cabo este proceso cuenta con estudios superiores. Esto puede representar una amenaza para el país de origen, pero, a su vez, genera grandes beneficios sobre los países de acogida que, al contar con personas con un amplio nivel formativo, aumentan su competitividad interna (Loreto-Echeverri y Pérez-Rodríguez, 2019). Es decir, que la denominada migración cualificada beneficia a los países más industrializados que, por lo general, acogen a personas que realizan un trabajo cualificado a un menor coste económico (González et al., 2015).

Entendemos que, por lo tanto, no es hasta las últimas cuatro décadas cuando la investigación cobra mayor auge a través de la configuración de dos modelos teóricos de migración laboral: *brain drain* y *brain gain* (fuga y ganancia de cerebros, respectivamente). Estudios ya clásicos como los de Meyer y Brown (1999), Brown (2000) y, más recientemente, Sleutjes y Roterman (2014), reconocen la problemática de esta movilidad profesional vinculada, no solo a lo económico, sino a lo social, a lo formativo y, propiamente, al conocimiento. Esa misma problemática, si bien en otro sentido, es la que determina la migración no cualificada o con baja cualificación, mucho menos estudiada, al menos desde la perspectiva desde la que nosotros trabajamos.

Bien es verdad que el proceso de globalización anticipa un aumento, consecuentemente, de las migraciones,

> Pero no es menos cierto que se trata también de una máscara en el sentido de engaño. Dicho de otro modo, a más globalización más migraciones, sí, pero no libres, sino *forzadas*. La movilidad, valor central de la globalización, es medida en realidad con un doble rasero (de Lucas, 2003, p. 44),

que distingue entre "flujos buenos" (conformados por profesionales cualificados) y "flujos malos" o no deseados (por no cualificados) (Castles, 2002).

5.DISCUSIÓN

Sin detenernos más en el análisis de los diferentes modelos de integración, gestión de la diversidad y de cohesión social que crean la propia identidad (esencialmente, el modelo de construcción de identidades, los modelos clásicos de integración de inmigrantes – asimilacionismo, *melting point*, mosaico, multiculturalismo…-, el de conductas mayoritarias y minoritarias, o el más actual, el modelo integración mixto, entre otros), expandidos en las últimas décadas gracias a algunos autores (Castells, 2000; Retortillo et al., 2006; Segundo, 1973; Ares, 2017, respectivamente), sí pretendemos avanzar, por un lado, sobre la idea de identidad y su variabilidad cuando, de manera específica, se concreta en el conocimiento del caso de profesionales migrantes y la construcción de sus identidades de tránsito; por otro, en relación a cómo la educación afecta, o puede afectar, a la reconfiguración y/o expresión de las diversas identidades culturales.

Hablar de migración provoca, inicialmente, referirnos a la oportunidad que la mundialización, en sentido más amplio, ha traído consigo. Conocer nuevos espacios, culturas, personas, formas de comportarse y de enfrentar la vida, son, sin duda, ventajas de ese proceso globalizador, sin embargo, estas mismas pueden llegar a chocar con nuestras propias costumbres y tradiciones e, incluso, generar respuestas que, en ciertos casos, tensionen el *status quo* de la cultura mayoritaria. (Escarbajal, 2010, s.p.)

Este último argumento no responde más que a un conjunto de objeciones provocadas por el hecho de encontrarse instalado en un modelo de gestión de la diversidad clásico, asimilacionista, de integración etnocéntrica (Galaz et al., 2020), que aboga por una absorción de las minorías, en

favor de las mayorías, que aceptan, al tiempo, esa regla. Sin embargo, como bien nos recuerda Bellah (1985), para que una transformación cultural y social sea real, profunda y perdurable, no debe pasar solo por las mentes de las personas, sino por la implicación de su acción individual. Es decir, esta no puede darse como resultado de una imposición u obligación o, ni tan siquiera, como una "tradición", sino que debe ser resultado del conocimiento profundo e intercambio de experiencias culturales. Esta misma idea es la compartida por Freire (1987), para quien la reflexión y la acción, en el marco de diseño de una auténtica Pedagogía Crítica, son indisociables.

En ese sentido, defendemos que las migraciones por causa de trabajo han contribuido a cuestionar la forma clásica de ciudadanía y de identidades, así como a recodificar las estrategias educativas en favor de una Educación Intercultural. De manera específica, la religión, las fronteras, las costumbres y los ritos se perfilan como elementos que, gracias al traslado migrante, trascienden las fronteras nacionales y los modos cerrados, fijos e inflexibles de percibirlas. Siendo así, podemos afirmar que el carácter plástico que la movilidad de personas remite, en lo que se refiere a la expansión, conocimiento y comprensión de las culturas, afecta a la construcción de nuevas identidades, dado que, como propone Baeza (2021), un cambio en los análisis de las identidades enfatiza el carácter relacional y dinámico de los procesos identitarios. Es decir, el cambio genera cambio y es ahí donde cobra valor la estrategia educativa.

Sin embargo, no podemos olvidar que los contextos de salida de los migrantes determinan sus llegadas y procesos de aculturación (Sánchez, 2010). Concordamos, en este sentido, con la idea de Bermúdez (2010), en lo que respecta a que:

> La movilidad internacional obedece a una expectativa de ascenso ocupacional, mejoramiento de status laboral o salarial o si por el contrario constituye un mecanismo de refugio ante la adversidad e insatisfacción de las condiciones laborales en el país de origen. De otro lado, también influye el nivel educativo alcanzado – grado final obtenido- y la calidad de educación recibida de los migrantes calificados. De igual manera influyen de manera decisiva, las condiciones específicas del inmigrante, sus dotes de capital simbólico corporal y social que posee en el contexto de la migración (p. 144)

Tampoco debemos obviar que sus clases sociales "construyen modelos cognitivos, de valores y creencias que contribuyen a conformar el horizonte de expectativas de las personas, y por el otro, brindan contactos e información que permite la inserción social de las mismas" (Dalle, 2013, p. 376).

Sendos argumentos obligan a reconocer que el asimilacionismo no es un buen plan, dado que no tiene cabida el crecimiento de nuevas sociedades, reconociendo, al tiempo, que el modelo multicultural, aun siendo más avanzado que el anterior, revierte una coexistencia vacía en lo que refiere a la comprensión y el respeto del otro. Siendo así, el modelo intercultural de gestión de la diversidad resulta, por su parte, como el que más auténticamente "fortalece las propias identidades locales y la construcción de nuevas realidades globales." (Marcelo, 2021, p. 92).

Es, en este marco, donde comienza a cobrar sentido una "educación con identidad" que, en caso concreto de la formación de profesionales migrantes se materializa a través de un "interculturalismo funcional" (Tubino, 2004) que aflora

> cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades (p. 15)

Como bien sabemos, la educación siempre ha tenido la responsabilidad de atender el problema de formación de la identidad, circunscribiéndose y adaptándose a cada contexto, circunstancia y cultura. En esta línea, Touriñán (2014) aboga por que, partiendo del reconocimiento de lo cultural, aspecto intrínseco a lo educativo, tiene sentido la diversidad y la diferencia que, en ambos casos, deben de ser tomadas en cuenta en la conformación de las identidades profesionales de los migrantes.

En esta línea, si bien años antes, este mismo autor apuesta por pensar en la fórmula pedagógica de estrategias de encuentro partiendo del interculturalismo, como "garantía de efectiva posibilidad de establecer una esfera de identidad cultural compartible en un marco territorial de convivencia, abriéndose a la posibilidad de integrar algún aspecto de la cultura de otros grupos en la interacción" (p. 13). Sin embargo, apostar por

la estrategia interculturalista en el caso de profesionales migrantes, como medio para gestar su propia identidad con éxito sociocultural, remite

> una gran contradicción: sabemos que somos diferentes, pero las lógicas que guían el desarrollo económico y social actual suponen que los procesos que se deben implementar para lograr lo bueno para la humanidad, requieren procedimientos similares para todos los individuos que conforman una sociedad determinada, ignorando las distintas construcciones de significados y sentidos presentes en todo grupo humano (…) (Ibáñez-Salgado et al., 2012, 217).

Esta última idea es compartida por Morín (2010), para quien en una era como la actual, que pretende la homogeneización a través de los procesos de globalización, la balcanización es, sin embargo, cada vez mayor.

Esta encrucijada es la que enfrenta la pedagogía intercultural en tanto que facilitadora de reflexiones sobre los contextos, promotora de prácticas integradoras, ofertadora de propuestas prácticas y detentadora de la igualdad de oportunidades, siempre en atención a la diversidad. Siendo así, destacamos que su reto esencial, prioritario y cardinal es "la trascendencia del pensamiento de la identidad, para situarse en el marco de las relaciones e interacciones de la diversidad" (Guzmán, 2018, p. 207), diversidad que, como afirman algunos autores (Leiva, 2013; López, 2006), debe de ser irrenunciablemente comprendida, dado que enriquece e impregna todas las relaciones interpersonales que tienen lugar en los contextos sociales, a la vez que exigente con las actitudes y comportamientos que, escondidos bajo el palio de la normalidad, la tradición o la costumbre, ensombrecen cualquier práctica libre, respetuosa y moralmente aceptable, como son las profesionales. Esta línea es la adoptada por Maalouf (2008), para quien los procesos de integración social de los migrantes en las nuevas culturas de acogida, necesariamente han de reconocer que: "Si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío…, entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos" al tiempo que, "si este país me respeta, si reconoce lo que yo le aporto, si me considera con mis singularidades como parte de él, entonces tiene derecho a cuestionar algunos aspectos de mi cultura" (51), asumiendo, por otro lado, que "el origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación es la complejidad y, por último, la

finalidad de la cultura y la educación es la inclusión" (Guédez, 2005, p. 219).

En el caso concreto de los profesionales migrantes, la identidad en tránsito se construye gracias al soporte que ofrece la educación. Esta es fundamental para alcanzar el éxito integrador, para proteger la propia identidad cultural, para conseguir la autonomía personal y para disfrutar de los derechos en un mundo global como el actual (Touriñán, 2014).

6. CONCLUSIONES

La identidad constituye una fuente de sentido, que está conformada por un conjunto de significados con los que las personas y grupos se reconocen a sí mismos y, a su vez, son reconocidos. Hoy día, estas fuentes de sentido se constituyen dentro de un mundo globalizado, donde no todos los grupos y personas ostentan una misma situación de partida, ni tienen idénticas posibilidades para llegar a desarrollar un proyecto con el que sentirse identificados. De este modo, en un entorno global y homogéneo, la identidad de los sujetos se ve modificada y transformada como consecuencia de los procesos de movilidad que estos experimentan.

Partiendo de esta idea, destacamos el valor irrefutable que adquiere la educación en la construcción de identidades. Particularmente, en el caso analizado, la identidad de tránsito, la educación ofrece un soporte indispensable para alcanzar el éxito profesional y, cómo no, personal y social, por las relaciones existentes entre los diversos ámbitos. Sin embargo, se ha de reconocer que esta configuración identitaria también está condicionada por otros factores, como el hecho de disponer -o no- de redes sociales de apoyo. Dentro de este proceso migratorio.

Siendo así, instamos a las autoridades competentes a que incluyan, de manera prioritaria dentro de sus estrategias políticas, aquellas que incluyan la pedagogía intercultural o, en su práctica, la educación intercultural, como herramienta de (re) construcción de las identidades en el tránsito de trabajadores migrantes.

7. REFERENCIAS

Álvarez-Benavides, A. (2020). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto. Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, 1 (1), 97-115.

Ares, A. (2017). La rueca migratoria. Tejiendo historias y experiencias de integración. Universidad Pontificia Comillas.

Ares, A. (2020). Integración e identidad: un proyecto hacia la cohesión social. Pensamiento, 76 (228), 53-73.

Arnáiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultural, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. Teoría de la Educación, 24 (2), 83-106. Universidad de Salamanca.

Arnau, L. y Sala, J. (2020). La revisión de la literatura científica: pautas, procedimientos y criterios de calidad. Universitat Autònoma de Barcelona.

Arriazu R. y Solari, M. (2016). El papel de la educación en la estrategia Europa 2030: una aproximación crítica. RASE, 9 (1), 149-161.

Baeza, B. (2021). Identidades. En C. Jiménez y V. Trpin (coord..). Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje (pp. 171-180). Teseo Press.

Beck, U. (1992). Risk society: Towards a new modernity. Editorial Sage.

Bellah, R. (1985). Habits of the heart: individualism and commitment in American life: with a new preface. University of California Press.

Bermúdez, R. E. (2010). Migración calificada e integración en las sociedades de destino. Sociedad y economía, 19, 135-150.

Bermúdez, K. y Mendizabal, G. (2022). Alianza del Pacífico: Condiciones migratorias laborales. Universidad Externado de Colombia.

Brandi, M. C. (2006). La historia del brain drain. Revista Iberoamericana Ciencia, Tecnología y Sociedad, 3(7), 65-85.

Brown, M. (2000). Using the Intellectual Diaspora to Reverse the Brain Drain: Some Useful Examples. En The Regional Conference on Brain Drain and Capacity Building in Africa (pp. 1-14). United Nations Economic Commission for Africa (UNECA).

Canelón, A. y Almansa, A. (2018). Migración: retos y oportunidad desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Retos Revista de Ciencias de La Administración y Economía, 8 (16), 109–120. https://doi.org/https://doi.org/10.17163/ret.n16.2018.08

Castells, M. (2000). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad. Alianza.

Castles, S., (2002). Migration and Community formation undes conditions of Globalization. The International Migration Review, 36 (4), 1143-1168.

Castles, S. (2010). Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales. Migración y Desarrollo, 8 (15), 49–80. https://bit.ly/2QKShIJ

Cortina, A. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza.

Dalle, P. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. Trabajo y Sociedad, 21 (XVII), 373-401.

De Lucas, J. (2003). Inmigración y globalización acerca de los presupuestos de una política de inmigración. REDUR, 1, 43-70.

Escarbajal, A. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Narcea.

Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido (36a. ed.). Siglo XXI.

Galaz, K., Gissi, N. y Facuse, M. (2020). Migraciones Transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento. Social ediciones.

García, E. (2016). La fuga de cerebros en España, ¿hacia dónde deben dirigirse las políticas públicas para frenar el éxodo? Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, (25), 55–64. https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.04

García, E. y Revesado, D. (2021). La educación intercultural como respuesta socioeducativa frente a la diversidad. En A. S. Jiménez Hernández, M. Vergara Arboleda, E. M. Rahina Pereira, M. A. Martín Sánchez y J. Cáceres Muñoz, Construyendo juntos una escuela para la vida (pp. 772-778). Editorial Dykinson.

Giddens, A. (1991). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península.

González, A. M., Coca, J., Valero, J. A. y Aguilar, J. (2015). Migración cualificada en España: un análisis empleando una metodología de conjuntos difusos. Lurralde: Investigación y Espacio, 38, 69-88.

Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methologies. Health information and libraries journal. 26. 91-108. 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Guedéz, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En A. Arellano (Ed.), La educación en tiempos débiles e inciertos (pp. 205-234). Anthropos.

Guzmán, F. (2018). Los retos de la Educación Intercultural en el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 199-212.

Hombono, J. I. (2019). Glocalización: síntesis de lo global y lo local. Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, 37, 19-54.

Huelin, R., Iheanacho, I, Payne, K. y Sandman, K. (2015). What's in a Name? Systematic and Non-Systematic Literature Reviews, and Why the Distinction Matters. The evidence fórum, p. 34–37.

Ibáñez-Salgado, F. Díaz, T., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 59, 215-240.

Labrador, J. (2001). Identidad e inmigración: un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid. Universidad Pontifica Comillas.

Leiva, J.J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. Foro de Educación, 11 (15), 169-197.

López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'Ecola que inclou (pp. 11-52). Ajuntament de Torrent.

Loreto-Echeverri, G., y Pérez-Rodríguez, M.A. (2019). Migraciones en la sociedad contemporánea: Correlación entre migración y desarrollo. Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 9 (17), 145-159. https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.09

Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. Revista CTS, 3 (7), 105-133.

Maalouf, A. (2008). Identidades asesinas. Alianza.

Marcelo, A. (2021). Ética, globalización, interculturalidad y cultura. En M. P. Rodríguez, Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida (83-96). Universidad Nacional de Educación.

Martínez-León, P., Ballester Roca, J. e Ibarra-Ruis, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. Didáctica. Lengua y literatura, 29, 155-172.

Meyer, J. y Brown, M. (1999). Scientific Diasporas. A new Approach to the Brain Drain. Conferencia Mundial de Ciencia. UNESCO-ICSU.

Morín, E. (2010). ¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI. Paidós.

Pérez, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En J.M. Touriñán (Dir.), Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica (pp.54-75). Netbiblo.

Retortillo, A.., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B. y Lucas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. Revista universitaria de ciencias del trabajo, 7, 123-139.

Rother, E. (2007). Revisión sistemática x revisión narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, 20 (2), 9-10.

Sánchez, A. (2010). Las redes migratorias y la intervención social: un estudio de caso de la comunidad ucraniana en la región de Murcia. Cuadernos de Trabajo Social, (23), 65-83.

Segundo, J. L. (1973). Masas y minorías. En la dialéctica divina de la liberación. La aurora.

Sen, A. (2007). Identidad y violencia: La ilusión del destino. Katz.

Sleutjes, B., y Roterman, W. (2014). Urban Regions in the Delta. Stated preferences of international knowledge workers in The Netherlands. University of Amsterdam.

Smith, A. D. (1992). National Identity and the Idea of European Unity. International Affairs. 68.

Tarrius, A. (2007). La mundialización por lo bajo. Hacer Editorial.

Tavares, B, De Jesús, K. y Rodríguez, A. (2021). El desafío de la Pedagogía Intercultural. En la articulación de las identidades de los migrantes. En M.A. Santos, M. Lorenzo y A. Quiroga-Carrillo, La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía (pp. 370-371). Universidade de Santiago de Compostela Publicacions.

Thomas, W. y Znaniecki, F. (2004). El campesino polaco en Europa y en América. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Touriñán, J.M. (2014). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. Revista virtual REDIPE, 3 (7), 1-34. Arrias

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C.G. Garbarini (comp.). Rostros y fronteras de la identidad. Editorial Pehuén (pp. 1-9).

¿SE PUEDEN REDUCIR LOS PREJUICIOS HACIA LA POBLACIÓN INMIGRANTE A TRAVÉS DEL CONTACTO CON EL COLECTIVO? UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

ÁLVARO FERNÁNDEZ MORENO
Universidad Francisco de Vitoria

SONIA GARCÍA MERINO
Universidad Francisco de Vitoria

BELÉN OBISPO DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

INÉS GARCÍA RODRIGO
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

1.1 REALIDAD DE LA INMIGRACIÓN: CONTEXTO Y COHESIÓN SOCIAL.

A lo largo de la historia, el ser humano se ha movido por los diferentes territorios del mapa con el objetivo de encontrar estabilidad económica, geográfica, climática, o incluso por su propia seguridad (Barrios, 2021). Diferentes publicaciones exponen que este fenómeno se debe a la aceleración cuantitativa de los flujos de personas que traspasan las fronteras de sus países (Castles y Miller, 2009; Dervin y Ljalikova, 2008).

Según la estimación de las Naciones Unidas (2019) en dicho año había en el mundo aproximadamente 272 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,5% de la población mundial (Organización Internacional para las Migraciones, 2019). Sin embargo, las diferentes crisis económicas parecen ir acompañadas de una normalización de las fronteras nacionales y étnicas, incluso cuando las propias crisis revelan

el grado de interconexión e interdependencia del mundo (Glick y Salazar, 2013).

Concretamente en España, existe inmigración proveniente del este de Europa, del norte de África, de América y de otras partes del mundo (Reher et al., 2011). Según un informe emitido por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y realizado por Lacomba et al., (2017), España ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en uno de los cinco países del mundo que acoge a un mayor número de inmigrantes. Específicamente, en el año 2018 la cifra de población inmigrante alcanzó los 6,38 millones, lo que representa un 13,66% de la población española. En este contexto, España no podría explicar el crecimiento económico que conoció en la primera década del siglo XXI sin la contribución de la mano de obra inmigrante.

Según Benedicto et al., (2017) en el Informe para la Juventud, desde 2007, entre el 13 y el 15% de los niños nacidos en España son de pareja extranjera. Por tanto, se han incrementado el número de parejas mixtas, desde el 7% en 2007 al 11% en 2017. Como resultado, las familias españolas jóvenes se están transformando y volviendo más diversas en sus orígenes.

Ante esta realidad social, existe una segunda realidad, que tiene que ver con la cohesión social de los migrantes y las comunidades en las que residen. Para entender esta relación, hay que acercarse a los procesos psicológicos y sociológicos de adaptación recíproca de los migrantes y las comunidades de acogida. Este proceso de inclusión depende en gran medida, de las actitudes de las comunidades de acogida, de su receptividad (Lacomba et al., 2017).

1.2 INMIGRACIÓN Y CONTEXTO EDUCATIVO

La inclusión de la población inmigrante se ha hecho latente de forma especial en el contexto educativo. A lo largo de estos últimos años las aulas de los centros educativos españoles han vivido también una nueva realidad generada por la presencia de un creciente alumnado de origen inmigrante (Lacomba et al., 2017). Los centros educativos y las universidades se han convertido en espacios heterogéneos, y es por ello que las investigaciones se han centrado en destacar las desigualdades educativas

o los problemas del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos (Carrasco et al., 2018). Estas investigaciones han considerado a los estudiantes inmigrantes como receptores de enseñanzas, cuando realmente constituyen aportaciones reales a una educación enriquecedora y facilitadora de la integración (Garreta, 2004). Por tanto, los centros educativos pueden ser también espacios que promuevan la tolerancia y la cohesión social (Organización Internacional para las migraciones, 2019).

1.3 PREJUICIOS Y CONTEXO EDUCATIVO

Aunque las migraciones no son una situación nueva (Garneau, 2006), las personas inmigrantes aún sufren distintos niveles de rechazo, sobre todo cuando su apariencia física revela su procedencia (Licata et al., 2011). En este contexto, se hace necesario fomentar la integración de estas personas entre grupos culturalmente diversos, principalmente estudiando el prejuicio (Kessler et al., 2010). El perjuicio fue definido como "una actitud negativa hacia un grupo socialmente definido y hacia cualquier persona percibida como miembro de ese grupo" (Ashmore, 1970). Esta actitud ha sido investigada desde hace décadas desarrollando conceptos como prejuicio moderno, también conocido por sus dimensiones: prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. El prejuicio manifiesto es mucho más cercano, hostil y directo. El prejuicio sutil es más distante, frío e indirecto (Pettigrew y Meertens, 1995).

En esta línea, Montes (2008) manifestó que es muy común la existencia de actitudes prejuiciosas y a la vez el rechazo a la expresión de las mismas, pues es poco deseable socialmente manifestar actitudes prejuiciosas. Esta dicotomía entre la existencia de actitudes prejuiciosas y a la vez su rechazo, se convierte en un ocultismo en cuanto a la consideración de estas actitudes. Este sería un ejemplo del prejuicio sutil, y no por ser sutil es menos dañino (Molero et al., 2012).

Son numerosas las explicaciones que se han dado del prejuicio desde que se comenzó a estudiar en psicología social. Entre las casusas del prejuicio se encuentran fenómenos individuales como las diferencias interpersonales o los fenómenos grupales (Morales et al., 2007). El prejuicio es considerado un fenómeno social ya que explica el estado de las

relaciones intergrupales, pudiendo variar en el tiempo y en base a las circunstancias. Por ello, el prejuicio puede modificarse (Morales y Moya, 2007).

En este contexto de inmigración y auge del prejuicio como fenómeno social, el entorno educativo adquiere una gran importancia. Los jóvenes son los protagonistas europeos del mañana y deben aprender a vivir juntos en las diferencias. De lo contrario, conllevaría al auge del racismo y de la xenofobia (Calvo, 2001). Por ello, la educación superior es un espacio idóneo para la formación intercultural (Soriano y Peñalva, 2010). En este escenario, se hace extraño que estrategias como los programas de sensibilización para la prevención del prejuicio aún no se hayan considerado de especial interés como elementos competenciales transversales para los estudiantes (Olivencia, 2014).

Los prejuicios y estereotipos negativos sobre la inmigración están muy extendidos en los universitarios (Calvo, 2001). El informe de la juventud en España (Pérez et al., 2020) patrocinado por el Instituto de la Juventud, concluía que, de una lista de 15 temáticas de actualidad, la inmigración se sitúa en el puesto número 10 de interés hacia los jóvenes, siendo el trabajo, la educación y la igualdad entre hombres y mujeres los tres temas que más les preocupan. Por otro lado, cuando se les preguntó sobre si la llegada de inmigrantes ha supuesto una reducción de las ayudas sociales para personas nacidas en España, la mayoría de los participantes se mostraron neutrales. Asimismo, cuando se les preguntó sobre si los inmigrantes debían tener las mismas costumbres y cultura que las personas nacidas en España, sus respuestas también fueron neutrales. Estas respuestas arrojan mucha información sobre la desinformación y la baja importancia que le otorgan los jóvenes a la población inmigrante (Pérez et al., 2020).

Ante esta extensión del prejuicio, la teoría del contacto sostiene que uno de los factores que contribuye a la reducción de la hostilidad entre grupos, es el contacto entre los mismos (Allport, 1954). En este sentido, investigaciones anteriores han reforzado esta teoría del contacto. Entre las variables que influyen en las creencias estereotipadas y los prejuicios, el contacto interétnico desempeña un papel importante (Voci y Hewstone, 2010; De Caroli et al., 2013). En concreto, Voci y Hewstone (2010), demostraron que los programas educativos específicos basados

en el contacto con personas inmigrantes, reducían los estereotipos y los niveles de prejuicio. De Caroli y sus colegas (2013) mostraron que los adolescentes con amigos inmigrantes expresaban niveles más bajos en ambos componentes de prejuicio sutil y prejuicio manifiesto que los que no tenían amigos de otros grupos étnicos.

Otras investigaciones anteriores sobre prejuicios en enseñanza superior mostraron cómo los factores sociodemográficos se relacionaban con los niveles de prejuicio cultural y no cultural entre estudiantes universitarios de Corea, China y Japón (Chung et al., 2017). Otros estudios han investigado sobre el papel de los medios de comunicación y la acentuación del prejuicio en población universitaria (Santana et al., 2018). La investigación de (Lawson et al., 2010) comprobó que realizando ejercicios de role-playing similar al desarrollado por Plous (2000), aumenta la capacidad de los estudiantes para generar respuestas eficaces a los comentarios prejuiciosos. Aunque existen algunos estudios que han investigado sobre prejuicios en población universitaria, se hace necesario profundizar. Concretamente, aún son escasos los estudios que han comprobado si existe reducción del prejuicio a través del contacto con el colectivo (Imai y Imai, 2019).

2. OBJETIVOS

- Analizar si los alumnos con mayor nivel de prejuicio también presentan mayor prejuicio manifiesto tanto antes como después de la intervención (Objetivo 1).
- Analizar si los alumnos con mayor nivel de prejuicio también presentan mayor prejuicio sutil tanto antes como después de la intervención (Objetivo 2)
- Analizar si los alumnos con mayor prejuicio manifiesto también presentan mayor prejuicio sutil tanto antes como después de la intervención (Objetivo 3).
- Analizar si la experiencia de sensibilización acerca de una realidad social en las aulas reduce los prejuicios en los alumnos

de tercer curso del grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Objetivo 4).

- Analizar si la experiencia de sensibilización acerca de una realidad social en las aulas reduce los prejuicios manifiestos en los alumnos de tercer curso del grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Objetivo 5).
- Analizar si la experiencia de sensibilización acerca de una realidad social en las aulas reduce los prejuicios sutiles en los alumnos de tercer curso del grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Objetivo 6).
- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de prejuicios en función del sexo (Objetivo 7).
- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el prejuicio manifiesto en función del sexo (Objetivo 8).
- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el prejuicio sutil en función del sexo (Objetivo 9).

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Se contó con una muestra de 33 estudiantes de tercer curso del grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Los alumnos fueron seleccionados de manera intencional, ya que todos ellos cursaban la asignatura de Psicología Social y Problemas Sociales. Del total de participantes el 74.3% fueron mujeres y el 25.7% hombres. Por otro lado, el 9.1 % ha sido o es inmigrante en el momento de responder al cuestionario y el 90.9% no lo es o no lo ha sido. La edad media de la muestra fue de 22.06 (*DT*: 2.18) años.

3.2. INSTRUMENTOS

Para valorar los prejuicios, se empleó la escala PMPS-2015-20. Esta escala ha sido diseñada y validada por Pettigrew y Meertens (1995) y

adaptada al español por Frías-Navarro (2015). Esta escala está compuesta por 20 ítems, catorce de ellos pertenecen a prejuicio manifiesto y seis a prejuicio sutil. Entre ello, cinco de los ítems son inversos. Todos se responden en una escala tipo Likert de 1 (totalmente desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Para valorar la fiabilidad de la medida se estimó la consistencia interna de la escala. Los resultados revelaron valores adecuados de fiabilidad ($\alpha = .862$; $\omega = .879$), según las indicaciones dadas por Abad et al. (2011).

3.3. PROCEDIMIENTO

El trabajo se fundamenta en la metodología cuantitativa. Concretamente, en un diseño de tipo cuasi-experimental, pre-post, con un solo grupo.

El procedimiento que se llevó a cabo fue el descrito a continuación:

Tras la revisión de las asignaturas y sus contenidos por parte del equipo docente de la mención de Psicología Social del Grado en Psicología impartido en la Universidad Francisco de Vitoria, se planteó un proyecto de innovación docente para fomentar la competencia cultural dentro de los alumnos que cursaban la citada mención. Para ello se marcó como objetivo principal la reducción de prejuicios que pudieran existir ante migrantes. Se seleccionó una metodología de enseñanza basada en el conocimiento de otras realidades ajenas a su vida en el exterior del aula. Estas actividades, a pesar de ser voluntarias, serían monitorizadas y supervisadas desde las asignaturas Psicología Social y Problemas Sociales y el Diagnostico en Psicología Social.

Para la adecuada consecución de los objetivos se realizó un profundo trabajo de coordinación entre los profesores de las asignaturas, remarcando la necesidad de poner en el centro de la intervención a la persona, a ese usuario y esas familias que necesitan de una nueva mirada que aporte estrategias y acompañamiento de calidad y con calidez.

Antes de iniciar el contacto con realidades ajenas a nuestros estudiantes fue preciso dotar al grupo de participantes de los conocimientos y destrezas necesarias para la consecución de las actividades planteadas. Para ello, durante el curso 2020/2021, se diseñaron tareas que permitieron, en

primer lugar, profundizar en los factores que están implicados en el génisis y mantenimiento de los problemas sociales. En los contenidos de las guías docentes de asignaturas que abordan los problemas sociales desde una metodología tradicional de enseñanza, es muy frecuente encontrar como herramientas vertebradoras del conocimiento la detección de factores de riesgo y las variables predictoras de las conductas problema que se estudian estas materias. Desde este paradigma es muy fácil que, desde un reduccionismo cientificista, podamos perder de vista la complejidad del dolor humano, realizándose únicamente un análisis parcial de los problemas sociales. Esta parcelación puede producir una descontextualización y reducción, pudiendo producir un conocimiento incompleto, siendo preciso abrir el foco de conocimiento en las primeras sesiones de las asignaturas. Para poder realizar un abordaje integral de los problemas sociales se planteó durante el curso 2020-2021 que la primera actividad de la asignatura fuera estudiar y descubrir la raíz de las desigualdades sociales, la pobreza. Se inició la docencia con el estudio de dos documentos, una revisión sistemática del conceto de la antropología de la pobreza y por otro lado la definición que hace de esta la entidad Cruz Blanca. Se fomentó un debate en el aula sobre el contenido de los textos, se contextualizaron teóricamente los diferentes tipos de pobreza y se ejemplificaron en realidades concretas que los alumnos conocían. Una vez el alumnado ha generado una conciencia crítica sobre la pobreza se aborda sus diferentes expresiones a través de la definición de diferentes problemas sociales, categorizándolos en función de su impacto. El fundamento antropológico que generó el estudio de la pobreza fomentó una visión más competa del estudiante de los problemas sociales, pudiéndose abordar los contenidos teóricos de una manera más integrada, hilándose de modo más sencillo la definición de los conflictos sociales y las respuestas que se dan a los mismos tanto desde el ámbito público (Servicios Sociales) como desde el ámbito privado (Fundaciones, Asociaciones o diversas ONG).

En la asignatura de Diagnostico Social, fue preciso dotar del contenido teórico preciso para poder realizar un adecuado diagnóstico de un problema social, profundizando en la metodología de evaluación, herramientas, indicadores y procedimientos.

Una vez detectada la necesidad de poner en contacto a nuestros estudiantes con otras realidades sociales, se realizó una búsqueda de entidades sin ánimo de lucro que pudieran y quisieran colaborar en la reducción de prejuicios ante población migrante. Se estableció una colaboración entre la Asociación CESAL y la UFV para el desarrollo de una actividad de sensibilización dentro de los estudiantes del grado en Psicología junto con usuarios del CEPI gestionado por CESAL. Para ello se desarrolló una actividad de encuentro entre migrantes jóvenes en situación de riesgo de exclusión social y universitarios de edades similares. La actividad que se realizó fue un taller de fotografía con el móvil, espacio donde los jóvenes, independientemente de su origen y procedencia, pudieran compartir una afición. Como se ha comentado anteriormente, la teoría del contacto sostiene que uno de los factores que contribuye a la reducción de la hostilidad entre grupos, es el contacto entre los mismos (Voci y Hewstone, 2010; De Caroli et al., 2013), esperándose una reducción del nivel de prejuicio en los jóvenes de la cultura receptora tras el encuentro con jóvenes migrantes.

El cronograma de la actividad fue el siguiente:

11:00: Bienvenida y presentación y firma de lista de asistencia.

11:10: Introducción:

- Breve introducción sobre la dinámica. (5').
- Presentación de temas de conversación y composición de parejas mixtas (español-migrante). (10').
- Explicación de cómo hacer fotografías, principales tipos y muestra de ejemplos. (15/20').

11:45 Realización de las fotografías libremente al aire libre.

12:20 Vuelta al CEPI.

12:30 Conclusiones del taller:

- Muestra de las fotografías y explicación. (20' – 5' x pareja)
- Encuesta de evaluación. (5')

13:00 Despedida.

Para poder evaluar los objetivos de la presente investigación se aplicó en dos momentos temporales la prueba PMPS-2015-20 (Pettigrew y

Meertens, 1995) en su adaptación española (Frías-Navarro, 2015), una semana antes de la realización de la actividad y un mes después de la misma.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se estimó la consistencia interna de la escala empleada en la muestra. Para ello se aportaron dos indicadores: Alpha de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω).

Se llevaron a cabo análisis descriptivos (Distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de dispersión) para la descripción de la muestra.

Para dar respuesta a los objetivos se emplearon pruebas no paramétricas, ya que no se obtuvieron valores no significativos en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilks, y además no se contaba con un tamaño muestral elevado (muestra superior a 40 participantes por grupo). Concretamente, las pruebas empleadas fueron las siguientes: Correlación de Spearman (objetivos uno, dos y tres), para el resto de los objetivos se empleó la prueba de U de Mann Whitney. Es necesario precisar que los objetivos tres, cuatro y cinco, hubiera sido adecuado el análisis de Wilcoxon. No obstante, dado que por motivos de muerte muestral no se pudo obtener una muestra representativa de las medidas pre-post, se asumió que por características sociodemográficas y académicas, se trata de dos cohortes (cohorte uno antes de la intervención y cohorte dos tras la intervención). Por lo que, se comparó la puntuación de ambos grupos.

4. RESULTADOS

Respecto de los tres primeros objetivos se pudo observar que, en la cohorte de antes de la intervención, existió una correlación significativa y positiva entre los prejuicios y el prejuicio sutil ($Rs= .973$; $p<.001$), los prejuicios y el prejuicio manifiesto ($Rs= .916$; $p<.001$) y entre el prejuicio sutil y el prejuicio manifiesto ($Rs= .824$; $p<.001$). En el grupo tras la intervención, también se observó una correlación significativa y positiva entre los prejuicios y el prejuicio sutil ($Rs= .970$; $p<.001$), los prejuicios

y el prejuicio manifiesto (Rs= .819; p<.001) y entre el prejuicio sutil y el prejuicio manifiesto (Rs= .706; p<.001).

En segundo lugar, respecto de los objetivos cuatro, cinco y seis, los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas ni en el grado de prejuicio general (p= .396), ni en el nivel de prejuicio manifiesto (p=.114), ni en el grado de prejuicio sutil (p=.895) entre las puntuaciones de los participantes antes de haber vivido la experiencia de sensibilización y las puntuaciones tras la misma.

Por último, respecto de los objetivos siete, ocho y nuevo, los resultados en el grupo de estudiantes antes de la intervención no se apreciaron diferencias entre hombres y mujeres ni en prejuicio (p=.902), ni en prejuicio manifiesto (p=1) ni en prejuicio sutil (p=.837). Ahora bien, tras la intervención se obtuvieron resultados diferentes.

Se apreció una diferencia significativa en el nivel de prejuicio (z=-2.652; p<.01), en el nivel de prejuicio manifiesto (z=-2.789; p<.01) y en el nivel de prejuicio sutil (z=-2.368; p<.05). En todos los casos, fueron las mujeres quiénes menor nivel de prejuicio presentó.

5. DISCUSIÓN

La participación en el curso Formar para Transformar del equipo docente de la mención Social del Grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria propició un proceso de reflexión sobre las asignaturas Psicología Social y Problemas Sociales y Diagnostico en Psicología Social. Tras este proceso de reflexión se detectó la necesidad de incluir metodologías activas que giran en torno de la competencia de "aprender a aprender" (Benito y Cruz, 2005), siendo preciso que el aprendizaje del alumnado se extrapolara fuera de las aulas de la propia Universidad.

El objetivo del presente estudio era promover la formación integral de nuestro alumnado y dotar de sentido al aprendizaje de contenidos teóricos-prácticos en formación universitaria. Para ello se desarrolló una batería de intervenciones fundamentadas en una metodología basada en el encuentro y en el conocimiento de otras realidades sociales. Con ello se

pretendía promover en el alumnado una visión integral del papel del Psicólogo Social y aumentar su satisfacción con su proceso de aprendizaje, fomentando su competencia cultural. Para ello se diseñó una actividad de encuentro entre estudiantes universitarios y jóvenes migrantes en riesgo de exclusión social. Esta actividad se desarrolló en conjunto con la ONG CESAL.

De los resultados de la presente investigación se puede concluir que la aplicación de la metodología no ha sido lo suficientemente potente como para poder generar diferencias estadísticamente significativas entre el grupo pre y grupo post. A pesar de ello, se ha podido constatar que, a mayor nivel de prejuicios, también es mayor el prejuicio sutil y el prejuicio manifiesto. Además, a mayor prejuicio sutil también mayor prejuicio manifiesto. Por último, se ha constatado que, en la población femenina, tras la experiencia, presentan menor nivel de prejuicio, prejuicio manifiesto y prejuicio sutil.

El no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo pre y el post tras la intervención ha podido estar mediado por diferentes circunstancias. En primer lugar, es posible que no se haya diseñado una actividad lo suficientemente potente como para impactar en los prejuicios. En segundo lugar, es posible que los estudiantes de la mención de Psicología Social muestren de por si una sensibilidad especial que les haya permitido acercarse a los problemas sociales y que tengan un menor nivel de prejuicio que el resto de sus compañeros de estudios.

La mayor limitación del presente estudio ha sido el tamaño muestral, estando condicionado por el número de matriculados en las asignaturas donde se desarrolló el proyecto. De igual modo hubiera sido interesante poder controlar variables previas de los participantes, como su implicación en actividades previas de voluntariado, y el uso de un mayor número de pruebas de evaluación, habiendo generado una batería de pruebas a aplicar antes y después de la intervención.

Como prospectiva se propone el desarrollo de un estudio cuasi experimental, con un grupo control y otro experimental, donde poder aplicar dos condiciones de aprendizaje, una tradicional y otra basada en el

contacto con diferentes realidades sociales, aumentando el tamaño de la muestra para poder evaluar la eficacia de diferentes intervenciones.

6. CONCLUSIONES

El trabajo desde las aulas en experiencias que acerquen a los alumnos a la realidad es de vital importancia. Las prácticas docentes que fomentan aprendizajes deben estar vinculadas a la experiencia, ya que solo así se acercará a los estudiantes a la realidad. Trabajar en realidades sociales desde las aulas, favorece la reducción de prejuicios.

De cara a futuro se recomienda continuar con la implantación de este proyecto de innovación educativa, y promover una evaluación más completa e integral de la actividad realizada, como por ejemplo en la asignatura de Prácticas Curriculares, siendo de mucho interés poder medir la evolución de los prejuicios en función de los colectivos atendidos y las tareas desempeñadas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El principal agradecimiento es para la Universidad Francisco de Vitoria, por el gran esfuerzo realizado en el desarrollo del programa Formar para Transformar, donde se iluminó sobre las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Esta experiencia de participación no hubiera sido posible sin la ONG CESAL, muchas gracias por proponer actividades que permiten hacer de este mundo un lugar un poquito más justo.

De igual modo es necesario agradecerá la Dirección del Grado en Psicología de la UFV por su confianza y soporte. Gracias a doña Clara Molinero Caparrós por su incondicional apoyo.

Es preciso realizar una mención especial a la Dra. Noemy Martín Sanz, compañera, mentora y guía del presente trabajo.

Por último, se ha de realizar un reconocimiento especial a los estudiantes del Grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria, por su entrega, generosidad e implicación en las actividades propuestas durante

el desarrollo de este proyecto. Esperamos que las tareas realizadas durante el proyecto de Innovación Docente hayan impactado en vuestro aprendizaje de manera favorable.

8. REFERENCIAS

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Reading: Addison-Wesley.

Ashmore, Richard D. 1970."Prejudice: Causes and Cures." In Social Psychology: Social Influence, Attitude Change, Group Processes, and Prejudice, edited by Barry E. Collins.Addison-Wesley

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea.

Barrios, R. (2021). Tendencias actuales de la migración internacional. Mapa.

Benedicto, J., Echaves, A., Jurdado, T., Ramos, M., y Tejerina, B. (2017). Informe para la juventud en España 2017.

Calvo, T. (2001). Inmigración y universidad: prejuicios racistas y valores solidarios - Tomás Calvo Buezas - Google Libros. Editorial Complutense, S.A.

Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? Anuario CIDOB de la Inmigración, 2018, 212-236. https://doi.org/10.24241/ANUARIOCIDOBINMI.2018.212

Castles, S., y Miller, M. J. (2009). The age of migration : international population movements in the modern world. 307.

Chung, H. S., Jung, S. Y., y Lee, J. (2017). Socio-demographic factors affecting levels of cultural and non-cultural prejudice: comparing Korean, Chinese, and Japanese college students. Multicultural Education Review, 9(1), 30-43. https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276669

Dervin, F., y Ljalikova, A. (2008). Regards sur les mondes hypermobiles : mythes et réalités. 246.

Garneau, S. (2006). Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation : une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois. Université Lumière-Lyon.

Glick, N., y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. Journal of Ethnic and Migration Studies, 39(2), 183-200. https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253

Imai, T., y Imai, A. (2019). Cross-ethnic self-disclosure buffering negative impacts of prejudice on international students' psychological and social well-being. Journal of International Students, 9(1), 66-83. https://doi.org/10.32674/JIS.V9I1.279

Lacomba, J., Benlloch, C., Cloquell, A., y Veira, A. (2017). La aportación de la inmigración a la sociedad española: Informe final.

Lawson, T. J., McDonough, T. A., y Bodle, J. H. (2010). Confronting Prejudiced Comments: Effectiveness of a Role-Playing Exercise. Teaching of Psychology, 37(4), 257-261. https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510968

Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (2007). Psicología Social. En Psicología Social. McGRAW-HILL.

Morales, J., y Moya, M. (2007). El estudio del prejuicio en la Psicología social. Psicología Social, 591-617.

Olivencia, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 166-166. https://doi.org/10.6018/REIFOP.17.2.197171

Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020.

Pérez, M., Simón, P., Clavería, S., García-Albacete, G., López, A., y Torre, M. (2020). Informe para la juventud en España 2020.

Reher, D., Requena, M., y Sanz, A. (2011). ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. Revista Internacional de Sociología, 69(M1), 9-44. https://doi.org/10.3989/RIS.2011.IM1.385

Santana, M., Martínez de Morentin, J., y Medrano, C. (2018). Series de televisión y percepción de prejuicios acerca de la figura del inmigrante. Un estudio con universitarios. ZER - Revista de Estudios de Comunicación, 23(45), 203-225. https://doi.org/10.1387/ZER.20030

Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, Aula abierta, 39 (I), 117-123

ENTENDENDO OS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS COMO UM PROJETO COMUNITÁRIO

OSCAR ULLOA-GUERRA
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Internacional de La Rioja

ANDRESA SARTOR-HARADA
Universidad Internacional de Valencia

JULIANA AZEVEDO-GOMES
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Internacional de La Rioja

RICEL MARTÍNEZ-SIERRA
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUÇÃO

Nossa sociedade está imersa nas transformações provocadas pela revolução do conhecimento, em um processo marcado pela transição para modelos mais dinâmicos determinados pelo desenvolvimento econômico e social, e pelos avanços associados à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico. Diante do surgimento de novos paradigmas, os estabelecimentos de ensino adquiriram novas responsabilidades em termos de adaptação a essas transformações que estão ocorrendo.

Com respeito à estrutura dos processos educacionais, as modificações no currículo são um tema frequente de análise científica no campo da educação. O currículo deve refletir estas mudanças e exigências da sociedade, através de suas propostas para resolver os problemas mais urgentes. A qualidade do currículo e sua capacidade de tornar sua estrutura e conteúdo mais flexíveis dependerá da realização de treinamentos de indivíduos mais competentes e comprometidos. Os processos de atualização e melhoria dos currículos são frequentemente afetados pela

repetição mecânica de processos de treinamento que estão muito distantes das mudanças e das modificações sociais.

É através do currículo que as escolas - e outros espaços pedagógicos - são organizados. O currículo estabelece direções, metas e orienta o que ensinar, como e quando, assim como o que avaliar, quando e como. "O currículo estabelece a ligação entre educação e desenvolvimento" (Stabback, 2016, p. 4).

Talvez por causa deste caráter regulatório, o currículo se tornou significativamente produtivo: leis, decretos e políticas educacionais são projetados; existe a criação de revistas que focam seu interesse editorial no assunto; múltiplos eventos científicos são desenvolvidos que tomam o currículo como tema principal; grupos de pesquisa são fundados para ampliar os estudos nesta área; teses de pós-graduação são desenvolvidas com base em problemas relacionados ao currículo; e, é claro, geralmente em carreiras pedagógicas e em programas de mestrado ou doutorado em educação, sempre há alguma temática centrada no currículo. Este documento nos guia, nos atravessa, estabelece hierarquias, condiciona o aprendizado, gera controvérsias, provoca tensões, produz subjetivida3des, nos cativa e nos coloca em movimento.

A gestação de um processo curricular deve ser baseada em modelos e métodos com caráter argumentado, capazes de sistematizar os problemas dos ambientes que envolvem os processos de treinamento. Em outras palavras, eles devem estar baseados em uma estreita relação com o meio ambiente e suas características.

Neste sentido, partimos da necessidade de promover uma compreensão do currículo como um projeto comunitário intercultural em programas de graduação e pós-graduação no campo da educação. Isto requer a análise de três categorias chave: currículo, interculturalidade e comunidade, desestabilizando concepções tradicionais e consolidando propostas comprometidas com a descolonização do conhecimento e a democratização dos processos de gestão curricular.

2. OBJETIVO

De acordo com esta proposta, o objetivo deste texto é discutir aspectos chave de uma concepção teórico-metodológica para compreender o currículo intercultural como um projeto comunitário, uma questão que consideramos relevante a ser levada em consideração ao abordar o assunto em programas de formação docente.

3. MÉTODO

As reflexões que compõem o texto resultaram de análises e problematizações baseadas em métodos teóricos ou racionais, com destaque ao método analítico-sintético (Rodríguez e Pérez, 2017).

> Este método se refere a dois processos intelectuais inversos que operam em unidade: análise e síntese. A análise é um procedimento lógico que permite decompor mentalmente um todo em suas partes e qualidades: suas múltiplas relações, propriedades e componentes (Rodríguez e Pérez, 2017, p. 186).

Nesta direção, destacamos as teorias curriculares, as produções sobre interculturalidade, a compreensão do conceito comunitário e as bases que sustentam as práticas atuais de gestão curricular como objeto de análise. A crítica tem sido uma atitude permanente de pesquisa para a reformulação de estruturas conceituais. Como afirma Barahona (2013):

> Em sua dimensão crítica, a pesquisa teórica se preocupa principalmente com o exame rigoroso dos conceitos, hipóteses e teorias que constituem os diferentes corpos de conhecimento, com o objetivo de avaliar sua coerência interna, verificar a validade e integridade do raciocínio em que se baseiam e a consistência de suas consequências lógicas, a fim de determinar seu grau de compatibilidade com outros quadros conceituais existentes ou com dados empíricos disponíveis (pp. 9-10).

As pesquisas teóricas realizadas abrangeram o período de fevereiro de 2019 a setembro de 2021.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiro, partimos de uma forma de entender o currículo que desafia as posições tradicionais:

> O currículo não é a mera superfície especular sobre a qual o conhecimento supostamente refletido nele é mostrado, em toda sua presença cristalina e imediata, a um sujeito que coincide apenas consigo mesmo. [...] O currículo é ao invés disso, como a verdade, um puro jogo de diferenças, um desdobramento infinito de perspectivas e interpretações, uma dança sem fim mascarada que não cessa para mostrar, finalmente, a face "verdadeira" dos dançarinos e convidados (Tadeu da Silva, 2001, p. 31-32).

Portanto, o currículo nunca é neutro e reflete as relações de poder, pois constitui uma seleção de representações, significados e identidades resultantes dos conflitos e tensões do contexto. O currículo está "intimamente envolvido nas relações de poder e conhecimento, na produção de verdades, na construção de identidades e subjetividades através de uma variedade de práticas discursivas e não discursivas nas escolas, disciplinas ou no campo educativo" (Ortiz, 2017, p. 113).

Muitos pesquisadores na área da educação identificaram a necessidade de questionar as "verdades" que têm sido difundidas sobre o currículo. Nesta direção, Paraskewa (2016), em seus estudos teóricos, analisa criticamente a razão eurocêntrica que interfere no currículo, definindo-o como uma razão dominante, colonialista, fixa e homogeneizadora. Este autor dos Estados Unidos propõe uma teoria curricular itinerante que "dá origem a novas formas de pensar e sentir sobre a educação". A desterritorialização da teoria curricular implica privilegiar a diferença, a abertura epistemológica e a diversidade. Somente desta forma a teoria curricular pode ser a fonte de uma educação emancipatória" (p. 121). Uma proposta equivalente também é adotada por Del Basto e Ovalle (2015). Estes autores da Colômbia realizaram um estudo teórico que abrangeu pesquisas anteriores com o objetivo de problematizar os vínculos entre educação, currículo, sociedade e cidadania. A análise bibliográfica que fizeram permitiu-lhes concluir que o currículo deve ser assumido como uma oportunidade para a formação de sujeitos éticos:

> e políticos orientados para a construção de projetos sociais e culturais menos comprometidos com a reprodução dos valores convencionais sobre os quais, historicamente, repousaram nossa concepção e prática da democracia, orientados para a renovação de valores e iniciativas que promovem transformações estruturais na sociedade através da educação, pesquisa e intervenção na realidade social (Del Basto e Ovalle, 2015, p. 124).

Este são os horizontes mostrados para pensar em uma concepção teórico-metodológica para a gestão curricular, na qual é essencial:

- questionar o currículo como um dispositivo de poder político-pedagógico (Cantarelli, 2013);
- integrar uma perspectiva intercultural no desenho do currículo;
- considerar o currículo como uma construção coletiva, como um projeto comunitário.

Uma concepção teórica deste tipo exige a superação da lógica turística de abordagens pontuais e estereotipadas de diferentes culturas. Em vez disso, Leite (2005) propõe, inspirado em Connel (1997), um currículo contra-hegemônico baseado em uma teoria de justiça curricular na qual "cada grupo conhece e reconhece a si mesmo, sente-se reconhecido e no qual também reconhece e conhece os outros", afastando-se "do culto romântico da diferença ou do louvor da tolerância, no qual há uma atitude contemplativa ou piedosa em relação à diferença" (p.10). Em outras palavras, isto implica pensar em sociedades interculturais - marcadas pela coexistência - e não em sociedades multiculturais - marcadas pela coexistência.

As abordagens multiculturais permitem o respeito pela identidade do outro, mas não facilitam a construção de novas sociedades conjuntas. A interculturalidade, entretanto, enfatiza, como já explicamos acima, o diálogo e a convivência pacífica entre pessoas que vivem no mesmo território, sem anular as referências culturais, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades através da participação e interação dos grupos.

Pensar de forma intercultural poderia ser interpretado, em síntese, como uma leitura da sociedade aberta, enriquecida pela diversidade cultural, e que se propõe a superar a contradição entre o todo e a diversidade. Entretanto, sabemos que estes processos não ocorrem sem tensões, como aponta De Lucas (2006).

> Se a interculturalidade deve ser levada a sério, outras culturas devem ser levadas a sério por sua vez. Não devemos projetar neles o estigma da inferioridade, nem os julgar apenas segundo critérios culturais (nossos) identificados a priori como os únicos aceitáveis, os únicos civilizados, os únicos compatíveis com as exigências de legitimidade democrática, isto é, com os direitos humanos e o Estado de direito (De Lucas, 2006, pp. 37-38).

A interculturalidade refere-se à interação entre duas ou mais culturas em um nível horizontal. Neste plano horizontal, a interculturalidade é construída a partir das relações estabelecidas entre diferentes culturas que coincidem em um mesmo território. A interculturalidade promove esta comunicação entre culturas, o encontro e o aprendizado mútuo entre as partes que interagem, fazendo um reconhecimento e aceitação da diferença, o que leva ao estabelecimento de relações culturais respeitosas.

Em sintonia com esta perspectiva, Tapias (2013) enfatiza:

> [...] em nossas sociedades complexas onde convivem pessoas de diversas procedências e de diferentes culturas, o respeito se converte na indispensável chave necessária para afirmar que seja possível uma vida em comum à altura da dignidade humana. Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos expressão de sua alteridade. [...] Falar de respeito é falar de reconhecimento [...] (p. 126).

Surge então uma nova questão: é possível assumir esta compreensão do currículo, com ênfase intercultural, sem questionar as práticas atuais de sua elaboração e gestão? Como podemos falar de interculturalidade sem desestabilizar as relações verticais que permeiam os processos de planejamento e gestão de currículo? Neste ponto, é apropriado recorrer à comunidade.

Nossa posição, neste caso, é que a comunidade não é algo pré-existente ou reduzido a determinantes espaciais, geográficos, organizacionais ou econômicos. Isto significa, como proposto por Alonso et al. (2004), assumir a comunidade como "um grupo social que compartilha um espaço onde a participação e a cooperação de seus membros possibilitam a escolha consciente de projetos de transformação que visam a solução gradual e progressiva das contradições que potencializam seu autodesenvolvimento" (p. 52). Como é possível perceber, o conceito proposto reflete uma condição ou qualidade do desenvolvimento do objeto concreto, portanto, não faz uma equivalência entre comunidade e população. Ao mesmo tempo, estabelece o grau de presença de seus elementos constituintes e, portanto, o grau de desenvolvimento da comunidade no cenário específico onde o profissional atua para a intervenção comunitária.

A participação e cooperação de seus membros na escolha consciente de projetos de transformação são, portanto, os elementos operacionais chave na identificação dos pontos fortes a serem apoiados e/ou fracos a serem superados. Em outras palavras, a comunidade é assumida como um processo em construção que se distingue pela participação e cooperação de seus membros para a solução gradativa e progressiva das contradições que potencializam seu autodesenvolvimento.

> O comunitário é uma qualidade em formação, um modo de existência da subjetividade comunitária em processo, que incorpora motivos, objetivos, formas de ser, sentimentos, ideais e aspirações, que se concretizam em seus projetos para a transformação de suas condições de existência. Por sua vez, a comunidade começa a mediatizar todos os processos sociais nos quais participa e até mesmo mediar a subjetividade das pessoas que a formam. A gestação da comunidade como um processo de autodesenvolvimento é um processo à longo prazo, cheio de fadiga e luta (Méndez, 2016, p. 94).

A partir deste conceito, o termo comunidade não é resultado de usos arbitrários, eventuais ou flutuantes. É uma concepção assumida como um processo de autodesenvolvimento através da escolha consciente de projetos e da participação e cooperação das pessoas. A comunidade, vista desta maneira, não é algo que já existe, é uma qualidade que nasce. Isto implica, consequentemente, que cada bairro, localidade ou associação não sejam, necessariamente, uma comunidade, mas um agrupamento social que pode se tornar uma comunidade através da gestação de processos de participação e cooperação entre seus membros com o objetivo de superar os desconfortos e contradições que eles compartilham. A comunidade é assim entendida como um processo em construção, uma idealidade que deve ser desenvolvida (Krause, 2001).

Sob esta perspectiva, o conceito de comunidade não enfatiza a questão espacial ou geográfica. Em outras palavras, qualquer assentamento humano, qualquer grupo social, pode ser objeto de intervenção comunitária, e o objetivo deve ser criar processos de participação e cooperação para superar as contradições, ou seja, criar a comunidade. "Presume-se que a comunidade não está restrita a um espaço geográfico de convivência e que é entendida como um cenário e um instrumento para a valorização do desenvolvimento humano e social" (Castro, 2012, p. 142).

Quando falamos de cooperação, nos referimos à colaboração social como a lógica da ação do sujeito coletivo na atividade comunitária. Ela não constitui a soma de forças homogêneas, "mas a integração da diversidade proveniente de uma diferenciação estrutural de cada particularidade envolvida (como tipo social) e suas manifestações pessoais em termos de singularidade" (Rivero e Alonso, 2014, p. 55).

Por outro lado, a participação "constitui a forma pela qual a ação coletiva do grupo como sujeito da atividade é funcionalmente possível", portanto, "a participação deve ser concebida como a inclusão dos atores sociais como sujeitos da ação social" (Rivero e Alonso, 2014, p. 57).

Assumimos a comunidade como um processo em construção que se distingue pela participação e cooperação de seus membros para a solução gradual e progressiva das contradições que melhoram seu autodesenvolvimento.

> O comunitário é uma qualidade em formação, um modo de existência de subjetividade comunitária em processo, que incorpora motivos, objetivos, formas de ser, sentimentos, ideais e aspirações, que são incorporados em seus projetos para a transformação de suas condições de existência (Méndez, 2016, p. 94).

Com a integração do comunitário, reconhecemos seu valor na transformação do currículo escolar em um projeto intercultural através da consolidação de processos de cooperação e participação que envolvem todos os atores educacionais: professores, estudantes, diretores, famílias, voluntários, entre outros.

> O comunitário é um compromisso de práxis que promove esperanças, revitalizando energias e utopias para enriquecer a diversidade. Ele constitui um espaço multi-lógico e multissensorial, que permite aos indivíduos tornarem-se sujeitos ativos da atividade social multiforme (Méndez, 2016, p. 94).

Acreditar no currículo escolar como um projeto comunitário supõe então, como bem assinala Virginio (2006): "construir processos, situações, fatos, relações ou interações de caráter emancipatório [...] é uma questão de luta para aumentar a capacidade de 'ser um sujeito' de todos os atores" (p. 336).

Obviamente, o currículo escolar de uma instituição é mediado por políticas e normas curriculares mais amplas, mas nesta dinâmica, cheia de tensões políticas, professores, estudantes, gerentes e famílias devem ser atores principais. Suas opiniões e avaliações do currículo são importantes, não apenas devido ao valor de sua experiência diária, mas também por causa da lacuna que pode existir entre os especialistas nas tabelas de decisão curricular e aqueles que experimentam diretamente as práticas que são moldadas pelos currículos.

O maior desafio então é fomentar a construção coletiva de um currículo intercultural através de processos de envolvimento e cooperação. Em outras palavras, a construção do currículo intercultural como um projeto de autodesenvolvimento da comunidade.

Sendo assim, há muitos entraves para construir coletivamente currículos interculturais com foco no autodesenvolvimento da comunidade. Magendzo (2016), ao examinar os projetos curriculares no Chile, propõe uma visão controversa e nos convida a passar de currículos permeados por verdades homogeneizadoras para currículos que estejam próximos às motivações dos estudantes, que não reproduzam desigualdades e que contribuam para a formação de temas críticos e dialógicos. Uma educação, em suma, que dá peso à educação para a cidadania através de uma pedagogia crítica e reflexiva.

Esta proposta está em consonância com a visão dos autores que defendem uma ressignificação do currículo em nível epistemológico, uma ruptura com a abordagem curricular tradicional para desenvolver uma perspectiva sócio-construcionista, "concebendo o projeto curricular como um produto coletivo, uma prática social em busca de significados e sentidos para a comunidade escolar" (Barreto de Ramírez, 2011, p. 19). Assumir o currículo escolar como um projeto coletivo é dar voz e legitimidade a seus atores.

E quais são as diretrizes metodológicas para enfrentar este desafio?

Acreditamos que a construção do currículo como um projeto comunitário intercultural requere atravessar as seguintes etapas:

CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ CURRICULAR DE DIAGNÓSTICO (PRÉ-DIAGNÓSTICO E DIAGNÓSTICO).

Criação de espaços para análise do currículo escolar (currículo manifesto e currículo oculto):

- O diagnóstico curricular intercultural implica que as escolas revejam seus projetos curriculares, práticas pedagógicas, ações pedagógicas e atitudes pedagógicas que geram exclusão;
- Reconhecimento de limitações curriculares interculturais, nível de reprodução etnocêntrica do conhecimento e práticas pedagógicas não-inclusivas que reforçam atitudes discriminatórias;
- Identificação de práticas curriculares de 'folclorização' da diversidade, preconceitos, ideologias reacionárias, significados culturais que produzem desigualdades e hierarquias entre culturas e identidades;
- Problematização sobre como as diferenças são construídas, sobre o lugar em que a existência do outro considerado diferente é posicionada, como o currículo lida com a diversidade, se associada à migração, gênero, sexualidade, religião, raça, classe, etc.;
- Desconstrução das formas coloniais de conhecimento;
- Avaliação crítica da consolidação das culturas dominantes e dominadoras;
- Análise de seus efeitos;
- Reconhecimento de possíveis fatores condicionantes e obstáculos (crenças associadas, mediações, mecanismos de legitimação e extensão);
- Avaliação das potencialidades para superá-las.

Para a matriz de diagnóstico do currículo, pode ser útil inclusive, considerar as questões mais problemáticas, que costumam ter o caráter de

desencadear uma reflexão para a análise crítica do currículo. Como declarado por Montero (2006):

> O caráter crítico da questão problematizadora é expresso em sua liberdade. Não há norma a ser seguida para sua construção. A questão problematizadora não tem uma estrutura pré-determinada. Não há questionários padrão para medir a problematização, nem são necessários ou recomendados (p. 250).

Eles operam naquelas áreas onde os estereótipos, preconceitos, significados etnocêntricos e processos de naturalização foram consolidados. Questões problemáticas confrontam o senso comum, questionando significados sociais não construídos de forma crítica. Eles podem ser formulados em um sentido paradoxal, com base no distanciamento da vida cotidiana.

A interculturalidade como categoria analítica curricular nos leva a pensar em questões como: o que é ensinado através do currículo sobre laços interculturais, como são pensadas as identidades e diferenças nos currículos, qual é a relação entre desigualdades e diferenças, como é tratada a diversidade cultural, e qual é a relação entre estas discrepancias. Que representações circulam sobre a migração e aqueles que migram? Que discursos legitimam práticas etnocêntricas e discriminatórias? De onde vêm esses discursos?

Estas são questões problemáticas que ajudarão os epistemicídios e etnocentrismos curriculares. O termo epistemicídio, segundo Santos (2008), descreve como algumas culturas são colocadas em uma forma tão radical de exclusão como a exterminação, são extintas da memória cultural hegemônica, são esquecidas ou ignoradas, ou na melhor das hipóteses, subsistem através da caricatura que a cultura hegemônica faz delas a partir de uma atitude etnocêntrica. O etnocentrismo é:

> uma atitude que vê o mundo e os outros através do prisma da própria etnia e cultura. É, portanto, um processo básico para cimentar a identidade solidária do coletivo e ao mesmo tempo estabelecer diferenças e desigualdades em relação ao outro: o estrangeiro, o imigrante (Giner et al., 2006, p. 277).

A construção de currículos interculturais existe no sentido de romper com a consolidação de culturas dominantes e dominadoras, ou seja,

descolonizar currículos, o que implica deixar um lugar de silenciamento e desprezo para denunciar hierarquias entre culturas e conhecimentos resultantes de uma história de dominação, exploração e colonização através de formas explícitas ou simbólicas de violência. Esta ordenação e hierarquização de culturas e povos configurou a hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro, a consolidação de representações que mostram como inferiores aquelas culturas e povos étnico-raciais que se distanciam do paradigma considerado civilizado e culto (Gomes, 2012).

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE AÇÕES PARA UM CURRÍCULO INTERCULTURAL:

- Caracterização do currículo intercultural aspirado;
- Desenvolvimento inicial de indicadores de mudança para um currículo intercultural;
- Projeção de possíveis soluções;
- Definição de objetivos;
- Delimitação das ações a serem implementadas;
- Avaliação da viabilidade dos objetivos e ações (forças, potenciais, recursos, obstáculos, necessidade de trabalho em rede);
- Ajuste de indicadores de mudança para um currículo intercultural.

Os indicadores de mudança intercultural expressariam o resultado esperado em termos concretos; daí a importância de formulá-los com a maior precisão possível. Estes indicadores devem ser elaborados sob uma perspectiva axiológica que considere a construção de vínculos, respeito às diferenças, autonomia e dignidade.

Os indicadores de mudança constituirão as referências para a avaliação do projeto de comunidade intercultural que foi construído com base em processos de participação e cooperação.

A partir da primeira versão dos indicadores de mudança, é então necessário analisá-los, levando em consideração as possíveis soluções que eles implicam, os objetivos necessários para alcançá-los, as ações a serem implementadas, a avaliação da viabilidade dos objetivos e ações (forças, potencial, recursos, obstáculos, necessidade de estabelecer redes), a fim de finalmente ajustar os indicadores de mudança.

Dessa forma, a elaboração dos currículos interculturais, como advertem Ribeiro et al. (2020), deve ter em conta os reclamos dos diversos movimentos sociais que:

> ...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. [...] para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (Arroyo, 2011, p. 11).

AVALIAÇÃO:

- Avaliação sistemática das ações;
- Avaliação do impacto;
- Sistematização.

Avaliação e sistematização são dois momentos muito importantes no processo em que se verifica a correspondência entre os objetivos interculturais estabelecidos e os resultados obtidos (verificando a realização dos indicadores de mudança intercultural).

A avaliação de impacto está preocupada com o grau de desenvolvimento da comunidade e dos aspectos interculturais. Aspectos desta natureza devem ser avaliados como impactos por meio de diferentes instrumentos que permitam contrastar e complementar as informações a este respeito.

Por outro lado, a sistematização, como alertam Expósito e González (2017):

> é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, ordenando e reconstruindo-as, descobre ou explicita a lógica do processo, os fatores que intervieram nele, como se relacionaram entre si e porque o fizeram dessa forma [...] uma experiência através da qual o que aconteceu é interpretado para entendê-lo; portanto, permite-nos obter um conhecimento consistente e sustentado, comunicá-lo, confrontar a experiência com outros e com o conhecimento teórico existente, e assim contribuir para uma acumulação de conhecimento gerado a partir de e para a prática. Sistematizar é parar, olhar para trás, ver de onde viemos, o que fizemos, que erros cometemos, como os corrigimos para orientar o curso, e depois gerar novos conhecimentos, produto da crítica e da autocrítica, que é a dialética, para transformar a realidade (p.1).

Finalmente, deve ser enfatizado que não podemos pensar no currículo intercultural como um objetivo a ser alcançado. O currículo intercultural é dinâmico, portanto, deve estar sempre em contínua revisão, em permanente questionamento e em constante renovação.

5. CONCLUSÕES

O currículo não é um documento ou um produto, e sim, um processo em que os regulamentos curriculares produzem ações que são concretizadas nas práticas pedagógicas cotidianas. O currículo, tanto aberto como oculto, "molda práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções" (Melo et al., 2016, p. 202). Portanto, tudo o que acontece no ambiente escolar tem uma conotação curricular.

Embora encontremos na escola um currículo formalmente organizado que integra objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, não podemos ignorar a existência de outro tipo de currículo que poderíamos chamar de "oculto" e que se baseia em modos de ensino de conduta, hábitos, valores, atitudes, produção de identidades e posicionamento das disciplinas. Um currículo que, sem ser explícito, mostra um propósito, uma seleção de conhecimentos, suas próprias metodologias e mecanismos de controle e avaliação. O currículo explícito e oculto engloba um conjunto de conhecimentos e normas que são incorporados para construir identidades e perpetuar formas de ser e viver (Tadeu da Silva, 2007).

Uma escola que não é intercultural não se constitui como uma escola. Seria uma espécie de instituição instrutiva, mas não se encaixaria no projeto escolar porque sua existência só faz sentido quando está aberta a todos os públicos, quando incorpora o princípio de que ninguém pode ser descartado. Sua função social é bem-sucedida quando reconhece a todos como sujeitos educáveis, como indicam Vieira et al. (2018).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F. J., Pérez-Yera., A., Rivero P., R., Romero F., E. y Riera V., C. M. (2004). El Autodesarrollo Comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana. Feijóo.

Arroyo, M. G. (2011). Currículo, território em disputa. Vozes.

Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Rupturas, 3(1), 2-16.

Barreto de Ramírez, N. (2011). Algunas miradas a los referentes teóricos del currículo en la universidad venezolana Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 12 (1), 14-43. https://www.redalyc.org/html/410/41030367002/index.html

Castro, D. M. (2012), La psicología como una práctica social comunitaria y su lugar en la construcción colectiva. Pensando Psicología, 8 (14), 142-152.

Cantarelli, A. (2013). Dispositivos para la alineación de funcionarios docentes durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). Revista Colombiana de Educación, 65, 295-318). https://doi.org/10.17227/01203916.65rce295.318

Connell, R.W. (1997). Escuelas y justicia social. Morata.

De Lucas, J. (2006). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural. En J. Serafí Bernat y C. Gimeno (eds.), Migración e interculturalidad: de lo global a lo local (pp. 31-52). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Del Basto, S. L. M. y Ovalle, A. M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(1), 111-127. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226007.pdf

Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. Gaceta Médica Espirituana, 19(2), 10-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es

Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (2006). Diccionario de Sociología. Alianza Editorial.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, 12 (1), 98-109. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf

Krause, J. M. (2001). Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad. Cuatro Ejes para un análisis crítico y una Propuesta. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 10 (2), 49-60.

Leite, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-18. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2048/2/82304.pdf

Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7(19), 118-130. http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00118.pdf

Melo, F. C., de Oliveira, M. B. P. y Veríssimo, M. T. da C. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto? Evidência, 12(12), 195-203. http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/506/485

Méndez López, A. J. (2016). Paterna: una comunidad sujeto en gestación. Procesos de autodesarrollo. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de Valencia, España.

Montero, M. (2006). La problematización: procedimientos. En M. Montero, Hacer para transformar. El método en Psicología Comunitaria (pp. 229-256). Paidós.

Ortiz, E. M. E. (2017). La participación, un dispositivo de saber-poder usado en la construcción del currículo genérico de formación inicial en Ecuador. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 41, 111-124. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/5161/4665

Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una Teoría Curricular Itinerante. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30(1), 121-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573951

Ribeiro, D. de C. R. Moreira, W. W., Araújo, M. V. N. e Silva, D. G. (2020). Interculturalidade e currículo na educação integral: tecendo reflexões entre escola e comunidade. Revista Humanidades e Inovação, 7(7.7), 203-214.

Rivero Pino, R. y Alonso Freyre, J. (2014). Lo comunitario como lógica de la actividad transformadora. En R. Rivero Pino (Comp.), Lo local comunitario. Ámbito y cualidad de la educación de la sexualidad (pp. 51-69). CENESEX.

Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. Revista EAN, 82, 179-200. https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647

Santos, B. de S. (2008). A gramática do tempo: para uma nova cultura política (2ª ed.). Cortez.

Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. OIE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Tadeu da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curriculista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. Pensamiento Educativo, 29, 15-36. http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/197/420

Tadeu da Silva, T. (2007). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica.

Tapias, J. A. P. (2013). Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. Em J. G. Sacristán (Org.), Saberes e incertezas sobre o currículo (pp. 126-136). Penso.

Vieira, A. B., Ramos, I. de O. y Simões, R. D. (2018). Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. Educação e Pesquisa, 44, 1-18. http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180213.pdf

Virginio, A. S. (2006). Escola e emancipação: o currículo como espaço–tempo emancipador. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8690

CAPÍTULO 14

HUERTITA INCLUSIVA: MODELOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRADORA

ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ
Universidad Catolica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad inclusión y apoyo a la discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales, gestiona el mantenimiento y la coordinación del proyecto "la Huertita Inclusiva del Servicio de Asuntos Sociales". Pretende crear un espacio donde permitir la interacción entre estudiantes, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo, con colectivos externos a la Universidad como colectivos en riesgos de exclusión social (personas migrantes, con algún tipo de adicción, o entidades que conforman la Mesa de Salud del Ayuntamiento de Salamanca). De esta forma se trata de sensibilizar y eliminar prejuicios fomentando una actitud positiva.

La huerta inclusiva es una herramienta que la encontramos dentro de los modelos de educación participativa e integradora. Su finalidad es dar visibilidad a todos los colectivos minoritarios en riesgo de exclusión social, creando cohesión y vínculos entre los distintos grupos sociales, estimulando un conocimiento del entorno, un intercambio de valores e información. Desde 2019 se ha utilizado esta herramienta en el SAS para trabajar las desigualdades de estos grupos minoritarios en la universidad, aunado a individuos de distintas edades, etnias y capacidades, creando de manera conjunta y sostenible lazos entre los grupos sociales.

Para una comprensión global de la huertita inclusiva como herramienta se expondrá cómo es una educación inclusiva e integradora, factores que la hacen posible y el origen de esta misma. A lo largo de este ensayo se presenta también la elaboración y pautas procesan para llevar a la práctica y qué resultados ofrece.

En efecto, los centros, utilizando diferentes instrumentos y estrategias, ponen en marcha iniciativas con diferentes temáticas, pero compartiendo valores como los que fundamentan el Index están contribuyendo a la transformación de los centros educativos para responder a todos los alumnos y alumnas con equidad, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo, por tanto, la exclusión, dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). El conocimiento, difusión y coordinación entre estas iniciativas puede contribuir, sin duda, a la construcción de un marco de actuación que sirva de creación de alianzas, inspiración, aliciente u orientación a aquellos comprometidos con una educación de calidad y equidad, como hemos insistido anteriormente.(...)Es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de los centros educativos para emprender procesos de mejora que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada centro. El trabajo llevado a cabo en los centros debe estar, a su vez, imbricado en desarrollos de carácter local encaminados a construir un sistema educativo más equitativo, lo que se constituirá en sí mismo en una estrategia más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias (Simón y Echeita, 2013). Como insisten Murillo y Krichesky (2015), la finalidad última de los procesos de cambio escolar debe ser la consecución de una sociedad más justa. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más, es una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes.Cómo actuamos refleja nuestras ideas acerca de cómo entendemos el mundo (así, por ejemplo, el cambio climático es una amenaza a nuestra idea de cómo queremos vivir y es algo que nos implica a todos), sobre a quiénes escuchamos o prestamos atención y a quiénes

ignoramos y sobre cómo están organizadas nuestras instituciones (Ballard, 2013)

(Guia Para Una Educación Inclusiva, 2015)

1.1. Educación Inclusiva

El origen de una conciencia social en el terreno de la educación inclusiva surgió en 1990, en la conferencia de Tailandia. En esta ocasión, la Unesco incide sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y especialmente en el derecho a la educación. Se le da un lugar a la educación especial, y a los determinados grupos sociales minoritarios, antes invisibilizados. Podemos extraer algunos de los principios fundamentales explicados/mostrados en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990):

> [...] Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional;Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo, Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos, [...]y Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje[...] (Declaración Mundial de Educación)

Se puede comprobar que, ha habido un tiempo de adaptación donde la educación tradicional de forma paulatina ha quedado obsoleta en vista a los valores que ofrecía. Con el paso del tiempo valores educativos antiguos que no se adhieren al modelo inclusivo, se han ido adaptando para la correcta integración e inclusión de todas las personas con derecho a la docencia. Éste ha sido un proceso tardío y gradual de adaptación al desarrollo social. A raíz de esto, han surgido varias representaciones o inquietudes que nos aportan soluciones a la hora de dar una educación

completa e inclusiva. De modo que se ha ido adaptando han ido surgiendo nuevas definiciones para abordar el fenómeno de una educación inclusiva. Para Infante (2010), el origen del concepto y las prácticas de inclusión educativa se ubican en los movimientos sociales que pugnaron por los derechos de las personas con discapacidad. (...) "Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacios a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras)" (p. 288). Así, de forma paulatina, tanto el concepto como las prácticas se han ido acercando al reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos regulares y, además, los múltiples procesos de aprendizaje y una buena construcción de identidades. (...)

Para Frandsen (2014), la falta de comprensión de estos múltiples lenguajes y símbolos a los que acceden los jóvenes puede abrir brechas y exclusión en el aprendizaje. De ahí la relevancia de articular la cultura escolar con las culturas de los jóvenes, ya que, con frecuencia, se muestran distantes e incluso en tensión (Feixa, 2010), lo cual dificulta el entrecruce de la experiencia escolar con "las perspectivas de los estudiantes en cuanto a sus dimensiones emocionales y experienciales desarrolladas en su cotidianidad" (Gutierrez-Castro, 2015, p. 99). Para Murillo y Krichesky (2015), el enfoque de eficacia escolar se concentra en ciertos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje y, de manera equivalente, el movimiento de mejora de la escuela destaca la importancia de promover y sostener cambios que ejerzan un impacto efectivo al interior de las aulas. En aras de conjuntar ambos enfoques, surge el de mejora de la eficacia escolar, en el cual no solo se interviene en aquellos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje, sino en los procesos de cambio y en la apropiación de estos por las comunidades escolares. (...)

Para otros autores anteriores las definiciones sobre educación inclusiva están más centradas en la cultura escolar, El constructo de culturas escolares ha tenido un peso importante en el enfoque de eficacia escolar. Cabe señalar que este enfoque surgió en franca contraposición al reproductivismo educativo, el cual señala que las escuelas perpetúan cierto *statu quo* del orden social y un sistema de dominación hacia los sectores

populares.(...) Lobato y Ortiz (2001) exponen el constructo de cultura escolar en su definición:"El contenido de la cultura escolar está definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, mientras que a la forma corresponden los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas" (pp. 677-678).

El famoso informe Coleman de la década de los sesenta es un claro ejemplo de esta mirada pesimista y desesperanzadora sobre el papel de la educación y las escuelas para atajar las desigualdades. (...)Frente al reproductivismo, el enfoque de eficacia escolar se concentra en el análisis de los factores escolares que permiten elevar el "valor añadido" de la educación desde las prácticas escolares (López, 2005).

Otros autores como Fernandez (2004) ponen énfasis en el análisis en la eficacia de las escuelas y las implicaciones políticas educativas; concluye que la contribución más relevante del estudio sobre las escuelas eficaces ha sido el cambio provocado en nuestras formas de comprender y gestionar las escuelas, ya que existe evidencia de que factores escolares hacen diferencia entre los sectores más pobres, en especial las prácticas pedagógicas de los maestros y el liderazgo de los directores como gestores de climas organizacionales colaborativos y orientados al logro educativo.(..) Las culturas escolares son entendidas para Aguilera, Garcia, Huerta, Muñoz y Orozco (2007) como: "un sistema estructurador de la práctica que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros" (p.253). Por lo que para llegar al objetivo de tener una educación inclusiva total necesitamos de una cultura inclusiva que oriente u desarrolle estas ideas.

Para Gutierrez-Ortega, Martin-Cilleros, Jerano-Rios (2018), centros educativos inclusivos "deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro" (p. 14). Sin embargo, el cambio de las culturas escolares hacia la inclusión no resulta una empresa sencilla; por ello, se requieren cambios paulatinos que trastocan las prácticas cotidianas de las comunidades escolares/universitarias.

Para Labajos, Gallego y Lago (2012), una cultura escolar inclusiva reconoce y valora la diversidad del alumnado. Estas autoras describen una serie de pautas en el marco de la inclusión de jóvenes migrantes que bien pueden aplicarse a los jóvenes en general: contar con un plan de acogida que integre tanto a los alumnos como a sus familias; facilitar que los alumnos conozcan las instalaciones, horarios, normas del centro y códigos que rigen los intercambios sociales; realizar actividades que promuevan el conocimiento entre compañeros; favorecer valores de empatía y solidaridad contrarios a conductas de discriminación, racismo y xenofobia; organizar al centro educativo y sus apoyos para que los estudiantes utilicen en la medida de lo posible todos los recursos ordinarios; dar seguimiento continuo de cada alumno. Como observamos, dichas pautas se sustentan en el reconocimiento, la participación, el trabajo colaborativo y la generación de culturas escolares que favorezcan el sentido de pertenencia y la creación de auténticas comunidades. (...)

En síntesis, una cultura inclusiva favorece el aprendizaje, construye comunidad y fortalece el sentido de pertenencia, la colaboración y el propio tejido social que trasciende el ámbito escolar. El cuidado, el respeto, la ayuda, las altas expectativas, la participación y la eliminación de cualquier tipo de exclusión son principios nodales de culturas inclusivas. (...)

1.2. Modelo Index

En cuanto a elementos de la educación inclusiva encontramos un instrumento de autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow, 2001). lo que es conocido como index, Los autores de esta herramienta son Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000, en el Reino Unido. (lidereseducativos.cl) esta herramienta sustenta el trabajo colaborativo del sector educativo dirigido a mejorar las metas del estudiantado. El método trata de pautas que permiten organizar un proceso de autoevaluación e ir guiando a las instituciones a una educación más inclusiva a través de la investigación-acción. De esta manera se pondrán en práctica ciertas programaciones y métodos de aprendizaje distintos a los tradicionales, se investigará acerca de las necesidades aún no cubiertas a todas los y las estudiantes

se establecerá una metodología de enseñanza y se llevará a cabo para ver qué información se obtiene. (parafraseo)

El índex integra tres dimensiones de análisis e intervención: culturas, políticas y prácticas de una educación inclusiva. Entendemos por culturas inclusivas aquellas que promueven comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras, donde cada integrante es valorado y se fomentan altos niveles de logro, para lo cual se ponen en juego valores inclusivos que permean las actividades de todos los agentes que participan en las comunidades. Las políticas inclusivas aluden a que, en todo proceso de innovación, e incluso de toma de decisiones, se fije como meta mejorar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Finalmente, las prácticas inclusivas se refieren a la concreción de la cultura y las políticas inclusivas en la participación, el reconocimiento y en el aprendizaje del estudiantado en todos los espacios escolares.

En todo caso, esa finalidad debe estar vinculada a la transformación profunda de los sistemas educativos de modo que, en todo contexto educativo (independientemente de si hablamos de educación formal o no formal), se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos y alumnas, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Puig Rovira et al., 2012). Destacamos tres elementos centrales interrelacionados en la concreción en el desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen.

1.2.1. Integración en la educación

La educación inclusiva es un proceso polifacético que parte de la necesidad individual de sentirse reconocido, tomado en consideración el grupo de referencia (Echeita y Domínguez, 2011 y Puig et al, 2012). Sin embargo, no solo debe entenderse la inclusión como un sentimiento de

pertenencia, sino que su importancia radica en la preocupación por un aprendizaje de calidad y acorde a las capacidades del alumnado, cuestionando qué procesos son los que revierten de manera positiva facilitando una aprendizaje significativo y el rendimiento escolar (Echeita, 2008 y 2013a). López Melero (2012, p. 143) clasifica estas barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en tres: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje).

En palabras de Echeita (2008, p. 13) "el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él" es decir, la inclusión educativa es una responsabilidad colectiva y por tanto precisa de la participación de todos los responsables que la constituyen: padres, docentes, equipos políticos e investigadores.

Como recoge Muntaner (2014), uno de los aspectos principales de los que depende que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo depende de la actitud del profesorado hacia la heterogeneidad del aula. De hecho, cuando el profesorado asume y acepta la existencia de individuos diferentes, con necesidades diferentes, es cuando se comienza a atender a la diversidad y a reducir todas las formas de exclusión social (Gómez, 2005). Así pues, la actitud del profesional va a depender de cómo esté integre, acepte o comprenda el concepto de diversidad y de cómo esto influye en sus expectativas hacia cómo el alumnado debe aprender, mermando o incentivando tanto la autoestima como la motivación del alumnado (Arnaiz, 1996 y Sales, Moliner, Sanchis, 2001). Además de la actitud, Muntaner (2010) advierte que el docente debe estar abierto al cambio metodológico y organizativo, y predispuesto a la búsqueda de alternativas a sus prácticas docentes.

El profesional debe ajustar, por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado, adecuando los apoyos necesarios y los recursos organizativos disponibles (Pujolás, 2001).Es esta manifestación interna y propia del individuo competente la que le permite comprender y actuar en un contexto dado, aunque precise la adaptación de los medios y recursos que sean necesarios (Aznar, Hinojo y Fernández, 2007).

Perrenoud (2004) define trabajo en equipo como una cooperación intensiva profesional basada en un consenso para llevar a cabo un proyecto común, aunque rescata en primera instancia que el trabajo en equipo supone a nivel individual una adquisición de competencias entre las que se encuentra admitir la cooperación como un valor profesional. Estas capacidades o habilidades toman relevancia en la definición de trabajo en equipo aportada por Barraycoa Martínez y LasagaMillet (2010), en la que el trabajo en equipo se concibe como la capacidad de formar parte de un grupo de trabajo para lograr un mismo fin.

La regulación de conflictos es una competencia ligada al trabajo en grupo, puesto que el conflicto se produce tras una divergencia de opiniones. Los conflictos son la fuente de enriquecimiento ya que la confrontación sobre la acción genera diferentes posturas por las que comenzar a emprender, por lo que se podría afirmar que el conflicto en sí no es un concepto peyorativo, sino un primer paso para la resolución positiva (Perrenoud, 2004).

En definitiva, la importancia del trabajo realizado se plasma en la conexión encontrada entre las competencias desarrolladas y los principios fundamentales de la educación inclusiva como son: presencia, participación y progreso (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Domínguez, 2011; Arnáiz, 2012; Echeita, 2013b y Muntaner, 2013 y 2014

(https://helvia.uco.es/handle/10396/14467 2015)

2. OBJETIVOS

1. Emplear la Huerta como apoyo terapéutico
2. establecer vínculos entre las personas
3. fomentar las actitudes de respeto
4. desarrollar una educación sostenible, primando por el medio ambiente
5. que sea un ambiente agradable, motivador e inclusivo para que haya una participación colectiva
6. recuperar prácticas tradicionales (como la siembra) implicando a personas con una perspectiva intergeneracional
7. desarrollo de la comunicación y un acercamiento a la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

La huertita inclusiva es una herramienta que nos facilita la inclusión e integración de todos sus componentes, dentro de los entornos educativos nos proporciona la información necesaria y concreta de cada institución como es la realidad física, sabiendo de qué recursos e instalaciones se disponen. Es importante la figura del maestro/educador que enfrenta el reto de encontrar nuevos y estimulantes escenarios o recursos para desarrollar su labor docente, haciendo que los aprendizajes de contenidos y habilidades o la promoción de actitudes sean adquiridos de manera natural a través de la interacción activa del alumnado con su entorno inmediato para de esa manera hacer que los aprendizajes resultantes puedan calificarse de significativos.

(CAP) son grupos de personas que comparten una inquietud que les lleva a desarrollar un aprendizaje a medida que interactúan. El conocimiento se produce a partir de la interacción y participación orientada hacia el aprendizaje de los miembros de la comunidad, partiendo de la experiencia y saberes del grupo y apoyándose de saberes y experiencias externos que se consideren relevantes. (...)

Las Huertas Urbanas Comunitarias ofrecen la oportunidad de poder trabajar con la tierra y practicar la jardinería en espacios públicos de la ciudad. El trabajo con el huerto es una actividad ociosa, creativa y productiva que debería estar accesible a todas las personas. Las CAP lo definen como espacio públicos que promueven la convivencia, facilitan el trabajo en equipo y la autogestión de todas las personas alrededor de un proyecto de huerto urbano. Personas de diversidad funcional, diversidad sensorial, abordarlo desde un enfoque intergeneracional y multicultural.

Cada huerta/huerto propone aquella temática que se adecua más a su carácter e intereses a partir de la cual incrementar la "inclusividad". La Comunidad diseña estrategias que facilitan mediante el desarrollo de una jornada de detección, "jornada de Huertas abiertas", recabar la información necesaria para identificar y conocer aquellos aspectos que suponen una limitación o son percibidos como impedimentos por las personas participantes, aquellos otros que se deben potenciar, etc. Posteriormente, en reuniones de valoración y evaluación, se proponen

alternativas que mejoren la inclusividad del "Huerto anfitrión" y sirven de orientación y modelo para el resto de los huertos. Finalmente, este aprendizaje se recopila y se divulga mediante el Manual con el objetivo de que los huertos comunitarios puedan disponer de una herramienta útil para mejorar la inclusión.

La recogida de información se da a través de reuniones preparatorias, "jornadas de huertas abiertas", reuniones y divulgación de la información recogida.

Fase 1 ("Comenzando"):

ponerse en marcha, constituir un grupo de planificación que incorpore a representantes de los diferentes colectivos, tratando de reflejar la realidad del centro, encontrar los apoyos o "amigos críticos" (Escudero, 2009) que nos ayuden, trabajar de una forma inclusiva, asegurarse de que todos los miembros se "ponen en situación", llevar a cabo un registro de todo lo que se hace, revisar los indicadores y preguntas del Index que nos ayudarán a buscar evidencias y promover la reflexión, facilitar la participación de los diferentes miembros del grupo en espacios para dialogar sobre los valores, desarrollar un lenguaje común (qué entendemos por inclusión, barreras, recursos y apoyos para la diversidad, etc.), revisar qué está contribuyendo a introducir cambios y mejoras en el centro en ese momento, valorar la posibilidad de integrar los diferentes proyectos o iniciativas que se están llevando a cabo en el mismo y, por último, identificar y hacer frente a las barreras que puedan limitar la utilización del Index.

Fase 2 ("Descubriendo juntos"):

informar, sensibilizar, motivar a la comunidad educativa sobre el Index, crear espacios para explorar las ideas del equipo educativo y de los miembros de las distintas instituciones, de los estudiantes y los padres o tutores, así como de diferentes miembros de la comunidad local, identificar y negociar las prioridades de mejora con el fin de elaborar un plan en esta dirección, integrar las consultas a los diferentes colectivos en la dinámica diaria. En relación con este último aspecto, un objetivo importante, cuando el primer ciclo de consultas haya finalizado, deberá ser

tratar de asegurar la sostenibilidad del proceso de participación de toda la comunidad educativa en la planificación de las mejoras.

Fase 3 ("Elaborando un Plan"):

delimitar las prioridades de mejora y realizar una planificación de las mismas a partir de las evidencias obtenidas en las fases anteriores, que se recogerá en un documento de uso común. En este plan de mejora será necesario concretar las prioridades identificadas en las diferentes dimensiones y secciones analizadas. Las prioridades deberán ser negociadas y consensuadas con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Además, para realizar esta concreción se deberán tener en cuenta las ya recogidas en el plan de mejora escolar existente de forma previa pues, como se insiste en el Index, todos los proyectos y planes del centro deben contribuir a su desarrollo inclusivo. En este plan y en cada prioridad finalmente acordada, se deberá hacer constar qué se hará, la temporalización, los recursos necesarios, las responsabilidades que deberán asumir cada uno de los implicados, su repercusión en términos de formación del profesorado, así como los indicadores de evaluación.

Fase 4 ("Pasando a la acción"):

poner en marcha las acciones propuestas para responder a las prioridades y facilitar su mantenimiento, pues para la construcción de culturas más inclusivas se requieren actividades que deben ser continuas. Para mantener ese compromiso hay que implicar de forma activa en la puesta en marcha de los cambios al profesorado, equipos directivos, estudiantes, familias, miembros de las distintas instituciones participativas…, las resistencias y dilemas formarán parte del este proceso (Norwich, 2008) y el diálogo igualitario entre todos los implicados (Flecha, 2009) será estratégico para facilitar la introducción y el mantenimiento de estas mejoras.

Fase 5 ("Revisando los avances"):

revisar y celebrar los progresos, lo que supone, por ejemplo, registrar los ajustes en los planes de mejora, evaluar lo logrado, elaborar un informe de avances que puede hacerse público para toda la comunidad educativa, informar de forma periódica a los diferentes miembros de la

misma de los progresos, continuar "escuchando" en especial a los que tiene menos oportunidades de que sus voces sean oídas, si es posible compartir los avances con otras instituciones, crear espacios para que los diferentes colectivos puedan intercambiar sus experiencias, etc. Además, como tarea imprescindible, el grupo de planificación deberá reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo Finalmente, sería necesario considerar los próximos pasos a dar lo que, en realidad, supondría comenzar el proceso (según el centro podría ser el inicio de la Fase 2). No olvidemos que la finalidad última de todo este proceso es facilitar la introducción de acciones específicas sostenibles que promuevan la inclusión (Foreman, 2011). (https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf 2015)

3.1. TRABAJO EN EL HUERTO: ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HUERTO

En el 2021 se invitó a participar a personas mayores del programa de Acercamiento Intergeneracional (7 personas) y a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, la salud mental y en el ámbito de colectivos en riesgo de exclusión de la ciudad de Salamanca (48 entidades). A estos grupos se suman estudiantes universitarios (32 personas). Durante el año 2021, se han realizado distintas acciones, de formación, de preparación y limpieza del huerto, de siembra, mantenimiento y recolección. Se ha tenido en cuenta el calendario de siembra apoyado con una profesional agrónoma y un estudiante de Grado en Ingeniería Agrícola, que ha ido guiando todos los pasos en el huerto. Se ha trabajado de forma ininterrumpida, hasta diciembre de 2021.

Se invitó a participar a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad en la ciudad de Salamanca, sumándose de esta forma al proyecto personas que debido a sus circunstancias no les resulta tan factible el acceso a la universidad, colaborando así junto a los estudiantes personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, parálisis cerebral y problemas de salud mental.

4. RESULTADOS

Tras la jornada, aumentó la motivación e implicación de gran parte de los integrantes del proyecto y la dirección del centro donde está ubicado el huerto. Además se realizaron varias mejoras en El diseño del espacio: la nivelación del suelo y la transformación del perímetro vallado en un seto de aromáticas para mejorar la visibilidad y el acceso a la huerta.

objetivo: La idea de esta sesión fue diseñar actividades para que estos espacios sean abiertos y accesibles a la infancia; un lugar donde los niños y las niñas puedan aprender de otros colectivos de su entorno próximo, de los beneficios de una alimentación saludable y ecológica, el cuidado de un huerto y sus necesidades, las especies de flores y plantas que existen en su entorno, y, por supuesto, disfrutar y divertirse haciendo huerto.

El proyecto va dirigido a todos los grupos de edad (ancianos, universitarios) y personas en riesgo de exclusión social. Los productos (tomates, acelgas…) se los quedan los propios participantes ya que son ecológicos y no se usan productos químicos.

4.1. DISEÑO DEL ESPACIO.

Suelo bien nivelado, transitable por personas con movilidad reducida, libre de obstáculos que facilite el acceso, la estancia y el tránsito en el espacio. Bancales y contenedores en altura, diseñados para facilitar el trabajo simultáneo de personas con diferentes necesidades: físicas, sensoriales, intelectuales, intergeneracionales, etc... Incorporando aquellos apoyos: plataformas móviles o rampas que permitan apoyo a personas con mayor dificultad de acceso, que no limiten el campo visual y faciliten la comunicación, etc. Herramientas adaptadas. Más ligeras y ergonómicas, adaptadas a las distintas necesidades de los participantes. (brazos más cortos, dificultades motrices, etc.). Facilitar la orientación de las distintas zonas con caminos, cartelería adaptada, utilización de aromáticas, etc. Facilitar el acopio, la identificación y el manejo de herramientas a personas con limitaciones visuales y/o motrices. Candados adaptados en el caso de casetas y vallados Regaderas de distintos tamaños Llaves de agua adaptadas Marcas nocturnas Realizar una evaluación

de riesgos en el Huerto Comunitario para eliminarlos o minimizarlos mediante el empleo de medidas preventivas colectivas o individuales. (Evitar ferrallas, elementos cortantes y punzantes en lo posible, etc). Disponer de agua potable para beber. Disponer de un aseo adaptado.

4.2. COMUNICACIÓN Y RELACIONES DEL HUERTO

La comunicación debe ser lo más sencilla, abierta y flexible posible. El espacio del Huerto en el que se realicen las reuniones debe facilitar la comunicación: sin ruido, adaptado como zona estancial, sin barreras visuales y lo más cómodo posible. El grupo que participe en las reuniones no debe ser excesivamente numeroso: ello dificulta la comunicación. En el caso de grupos numerosos, organizar grupos de trabajo heterogéneos en los que se fomenten los apoyos entre los miembros del grupo. Con rótulos que permitan su buena visibilización y con alfabeto Braille en el caso de invidentes. Identificación de los espacios: zonas de trabajo, zonas de almacenamiento de materiales, etc… Mejorar la Identificación de tareas y el reparto claro de funciones para que cada persona tenga una función concreta. Cartelería identificativa de plantas Situar paneles informativos con instrucciones relacionadas con las tareas a realizar y los cultivos. Identificación de las plantas con señalización visual que permita a las personas con discapacidad visual identificar la zona de trabajo. Empleo de pictogramas (símbolos) Las personas que participen y presenten especiales dificultades de comunicación o de participación en las tareas, etc. deben contar con los apoyos individuales y grupales adecuados, Para las personas con movilidad reducida deben planificarse los apoyos que necesita y pensar en personas de referencia para realizar las tareas. La comunicación debe fundamentarse en una escucha y posteriormente en el aprendizaje.

4.3. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

que promuevan la inclusión para conocer su labor e informarles del interés del huerto comunitario en colaborar con ellas. para también saber lo que hacen y proponerles trabajar juntos. Una vez que ya se conocen tanto las personas individuales, como las organizaciones y otros huertos comunitarios, sería interesante realizar una pequeña inauguración-

encuentro, con los objetivos de mostrar ejemplos de lo que significa un huerto inclusivo, formar un grupo de personas interesadas y a la vez comenzar a plantear cómo promover la inclusión en ese huerto comunitario. A partir de ahí, con las personas y organizaciones interesadas, y con sus ideas, puede establecerse un plan de trabajo para hacer el huerto comunitario inclusivo. Dependiendo de la realidad encontrada, de la disponibilidad de recursos, humanos, financieros, temporales, se pueden organizar uno o varios grupos de trabajo, según los colectivos existentes que estén interesados en promover su inclusión. No sólo es importante promover huertos cada vez más inclusivos, sino que sean atractivos para esos colectivos y que tengan continuidad. Este manual, con su decálogo, con sus conclusiones de inclusión de la diversidad funcional, la comunidad y multiculturalidad, y la infancia, puede servir como fuente de inspiración para otros, siempre teniendo en cuenta que cada realidad implica un enfoque y unos resultados distintos (MANUAL DE HUERTOS INCLUSIVOS. (Comunidad de Madrid)

5. CONCLUSIONES

Como se ha reflejado en los apartados anteriores, el proyecto cumple el objetivo principal que es el de incluir en las actividades a personas en riesgo de exclusión ya que participan de toda salamanca un gran número de entidades y personas voluntarias.

Con proyectos como este, se pretende acercar las labores de cuidado de la naturaleza.

La Universidad de Salamanca, tiene en cuenta la corresponsabilidad social, por este motivo, este proyecto tiene en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible, ya que con este proyecto se trabajarían los siguientes:

- Objetivo 3.- Salud y Bienestar
- Objetivo 4.- Educación de calidad
- Objetivo 5.- Igualdad de Género
- Objetivo 10.- Reducción de las desigualdades
- Objetivo 11.- Ciudades y Comunidades sostenibles

- Objetivo 12.- Producción y consumo responsables
- Objetivo 13.- Acción por el clima
- Objetivo 15.- Vida de ecosistemas terrestres
- Objetivo 16.- Paz, justicia e instituciones sólidas
- Objetivo 17.- Alianzas para lograr los objetivos

Para concluir, podemos decir que se están desarrollando los objetivos del programa y que, a medida que avanza en el tiempo, las repercusiones y la sensibilización de los participantes va en aumento.

CAPÍTULO 15

MENTORÍA INCLUSIVA

ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ
Universidad Catolica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

Surgida hace más de un siglo en EE. UU., en las últimas décadas se ha producido una importante expansión de programas de mentoría en contextos diversos y con objetivos diferentes, en respuesta a necesidades sociales locales específicas (Blakeslee & Keller, 2012).

En las universidades españolas como: Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid, la mentoría entre iguales se viene realizando desde el año 2002. Posteriormente se amplió a otras universidades españolas (Sánchez, Ríquez y Suárez, 2010)

Single y Muller (1999), por su parte, ven la la mentoría como una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda.

Alonso García, (2012) define el concepto de mentoría inclusiva como el proceso de acompañamiento en el que el estudiantado de cursos superiores (la persona mentora) mantiene una serie de reuniones con el estudiantado nuevo (telémaco) para facilitarle su integración al entorno y el desarrollo de la carrera, con la supervisión de una persona coordinadora.

De un modo más general, se puede decir que la mentoría social designa aquellos programas que fomentan nuevas relaciones, de pares o de

grupos, destinados a incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018: 155).

Este tipo de programas, además, se ajusta al contexto de la Responsabilidad Social Universitaria, en adelante RSU. Contribuye, especialmente, al desarrollo de dos de los cuatro ejes elaborados por François Valleys (referente en este campo) en su libro "Responsabilidad Social Universitaria: manual de primeros pasos". Este libro presenta una herramienta de autodiagnóstico compuesta por cuatro ejes (campus responsable, gestión social del conocimiento, participación social y formación profesional y ciudadana) que permiten integrar diversas áreas como las funciones y los diferentes grupos de interés de estas instituciones; este instrumento también facilita el desarrollo estrategias de RSU que generan mayores impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales (Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S., 2019)

Sobre el punto referido a la Formación profesional y ciudadana, definida como gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica), hay que señalar que implica que la orientación curricular debe tener una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales y ecológicos) (Valleys, F., 2009).

Programas como el de Mentoría Inclusiva ayudan también a desarrollar el eje número 4, referido a la participación social, que es la gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en la comunidad. El objetivo apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (Capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social (Valleys, 2009)

Por otro lado, nos encontramos en una sociedad que se enfrenta a retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria, las desigualdades sociales y económicas, y el agotamiento de los recursos naturales. Para afrontar esta situación, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptó, en 2015, un plan de acción cuya finalidad es erradicar la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida de todas las personas en el mundo. Sin embargo, dichas medidas aún no han avanzado a la

velocidad deseada ni han tenido los resultados esperados. Por esto es crucial que todos los agentes sociales, entre ellos la universidad, se comprometan y aceleren las acciones para implementar los ODS (Molina, G. M., 2020).

Además, La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la conferencia celebrada en París en el año 2009, analiza el papel de la educación superior y la investigación en el cambio social y desarrollo, y emite un comunicado que plantea las responsabilidades de la educación superior, sus retos y las dinámicas que debe enfrentar para contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S., 2019).

Entre otras acciones promovidas al respecto por la UE, la mentoría social se plantea como una parte complementaria o integral del sistema educativo, mediante el trabajo con estudiantes mayores o más experimentados que puedan servir de modelos para otros jóvenes en situaciones menos favorecidas. (Crul & Schneider, 2014).

Tras una revisión bibliográfica observamos que este tipo de proyectos permite aumentar la motivación tanto de los mentores como de los mentorados, reducir el riesgo de abandono escolar y colaborar en la resolución de problemas emocionales, sociales y cognitivos de un modo mucho más eficiente que las acciones del profesorado o de la propia institución educativa (Crul & Schneider, 2014).

Las investigaciones sobre los efectos de las relaciones de mentoría destacan, asimismo, la mejora de las habilidades emocionales de los mentorados y el desarrollo más adecuado de su identidad (Rhodes, 2006; Hébert & Hauf, 2015).

El número de estudiantes de la Universidad de Salamanca que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa han aumentado durante estos años exponencialmente subiendo un 57%. Teniendo en cuenta la tipología de la discapacidad, en un inicio la mayoritaria era la discapacidad física y sensorial, pero actualmente, aunque sigue siendo la mayoritaria ha aumentado la psíquica (enfermedad mental, TDH, TEA, Asperger) un 42,5%. Este aumento de demanda genera ciertas

necesidades que deben ser atendidas. Necesidades académicas, personales, sociales, que en muchas ocasiones es conveniente que se resuelven entre sus iguales y qué mejor manera que articularlo a través del Programa Mentoría Inclusiva guiado por profesionales.

El Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca, a través de la Unidad de Discapacidad, lleva muchos años trabajando para ofrecer apoyo, a través de estudiantes universitarios, a otros compañeros y compañeras que presentan algún tipo de discapacidad y/o necesidades educativas específicas.

Estos apoyos se han ofrecido a través de la figura del voluntario/a. Por ello estas acciones de voluntariado que se vienen realizando para apoyar a estudiantes con discapacidad y/o en riesgo de exclusión se le quiere dar un programa organizativo que gestione y articule de forma más pormenorizada todos estos apoyos a través del denominado Mentor Inclusivo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Ofrecer a los/as alumnos/as de la Universidad de Salamanca la orientación y asesoramiento para ayudar a su integración académica y social en la vida cotidiana y contribuir al éxito en sus estudios y en su ámbito personal. Además de beneficiar a la formación personal y profesional de los/as estudiantes-mentores desarrollando así sus habilidades sociales, de organización, liderazgo, orientación, compañerismo, empatía, etc

2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos enfocados al **alumnado - mentor** son los siguientes:

- Propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores del alumnado mentorizado desde un enfoque de igual a igual en la sociedad actual, a partir de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica.

- Proporcionar una nueva visión de los ámbitos emocional, social y académico que puedan enriquecer la percepción y modo de hacer las cosas del alumnado.
- Mostrar claves para su futuro y desempeño profesional promoviendo su independencia absoluta.
- Aprendizaje alumno- mentor a través de la experiencia creando nuevos lazos personales, solventando las dificultades a través de la resolución de las necesidades individuales.

Y por último, los objetivos específicos enfocados al **alumnado – mentorizados** son:

- Proporcionar una nueva visión de los ámbitos emocional, social y académico que puedan enriquecer la percepción y modo de hacer las cosas del alumnado.
- Aprovechar la experiencia del mentor para adquirir nuevas habilidades, actitudes y valores.
- Alcanzar una mayor independencia a través de los aprendizajes originados por los nuevos lazos sociales establecidos.
- Comenzar a utilizar recursos y servicios facilitados promoviendo la participación aprovechando de una manera más activa la experiencia universitaria.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipos de mentoría

Teniendo en cuenta la población destinataria de este proyecto, el tipo de mentorado, sería versado en dos opciones:

- Mentoría de compañeros. Relación entre iguales que favorece que una persona ofrezca su apoyo, orientación y enseñanzas a otra que lo necesita para su desarrollo personal, social y profesional en la Universidad. Se reúnen de forma frecuente durante el curso escolar

– Mentoría electrónica o vía on line. Relación entre iguales, pero en este caso, no es presencial. Se conectarán de forma frecuente y sobre el curso escolar

– Mentoría presencial: Se buscará que sea en un entorno informal fomentando así encuentros mucho más naturales y no forzados.

Todos los tipos de mentoría se pueden dar en la misma pareja, entendemos que la realidad universitaria debe facilitar tanto la presencialidad, la cual nos parece más adecuada, como la virtual, que facilita la coordinación de tiempos y agendas.

3.2 ORGANIGRAMA

***GRÁFICO 1**. Estructura organizativa*

Fuente: elaboración propia

3.3. Localización

Se creará un espacio habilitado y confortable para las reuniones y encuentros. Espacio donde poder trabajar y conversar en un ambiente distendido y no formal. De nuevo, la flexibilidad es una parte fundamental, porque salvo cuestiones concretas, pueden hacerlo en otros espacios que

las partes consideren oportuno siguiendo la filosofía de la mentoría basada en la comunidad. Al tener la opción online, existen numerosos espacios y plataformas donde se pueden conectar en la distancia.

3.4. TEMPORALIZACIÓN

DURACIÓN PROYECTO

- Comienzo: septiembre del Curso Académico
- Finalización: julio del Curso Académico

DURACIÓN ACOMPAÑAMIENTO

- Comienzo: octubre del Curso Académico
- Finalización: julio del Curso Académico

Las Fechas de inscripción para veteranos mentores en Programa Mentor Inclusivo corresponden al periodo que va desde el 20 junio hasta el 20 de octubre.

Por su parte, el periodo de inscripción para noveles mentores en el programa Mentoría Inclusiva empieza el 20 junio y dura hasta el 20 de octubre (fechas orientativas sujetas a modificaciones).

Por último, como fecha de inscripción para noveles y veteranos mentorizados en el Programa Mentoría Inclusiva se establece, preferentemente, el periodo comprendido entre el 20 junio y el 20 de octubre. Las solicitudes entregadas fuera de plazo se aceptarán siempre y cuando haya mentores disponibles.

3.5. PASOS A SEGUIR.

Se puede acceder al programa Mentor Inclusivo de forma directa o a través de la Unidad de Discapacidad del SAS. En caso de que la persona venga derivada y sea para mentorizar, es necesario acompañarlo de un breve informe.

Una vez han contactado con el servicio, ya sea directa o indirectamente, se lleva a cabo una entrevista inicial por parte de Coordinación del Programa para conocer a la persona, ya sea de perfil Mentor/a o del perfil mentorado/a. Los datos del participante relativos a estudios cursados,

año académico, número de teléfono, dirección de correo electrónico y nombre y apellidos se introducen en la base de datos.

En función de las necesidades, características e intereses, se forma la pareja de mentor que comenzará con una entrevista conjunta y una dinámica de presentación y confianza que ayuden a iniciar el proceso de relación de apego

Esta pareja formada tiene libertad en sus encuentros y dónde realizarlos, pero durante el primer mes deben ser presenciales y una vez a la semana. Posteriormente cada pareja se organizará según sus necesidades.

Cada encuentro deben registrarlo tanto el mentor/a como el mentorado/a a través de un cuestionario de sencillo cumplimiento para que coordinación pueda conocer la situación y los avances. Este formulario lo pueden rellenar a través de la plataforma de *Formularios,* de *Google.*

Mensualmente, coordinación tendrá reuniones grupales con los mentores/as (flexible), con la finalidad de conocer sus inquietudes, dudas, problemas etc. Para facilitar la comunicación de estas reuniones y otros eventos, se formó un grupo de Whatsapp con todos los mentores y los coordinadores. Según criterio de coordinación, se podrá tener reuniones con las parejas mentorizadas según las necesidades.

Se mantendrá una formación continuada durante el curso académico para las personas mentoras. Esta formación se impartirá tanto de manera presencial como online a través de la plataforma Studium. Las formaciones presenciales serán impartidas por profesionales especializados en el ámbito en cuestión.

Al final del curso académico se llevará a cabo una valoración final por parte de ambos miembros de la pareja.

Como se trabajan los aspectos sociales, académicos y profesionales, no podemos ajustar o limitar los tiempos de encuentro. Existe una libertad atendiendo a las necesidades de ambas partes. Pero como mínimo debería ser un día a la semana, durante el curso escolar.

Entendemos que este concepto debe ser flexible a medida que la relación avance y los objetivos se vayan consiguiendo. La finalidad es que esa

relación cada vez sea más fluida y abierta para que tengan una mayor libertad. Para ello, se les da una serie de pautas.

La relación entre estos se llevará a cabo desde la perspectiva entre iguales. En ningún caso representando el mentor una figura de tutor o profesor. El tipo de relación que se pretende crear es bidireccional, no unidireccional. Se busca favorecer así que el mentor, de una manera informal y no forzada, ofrezca su apoyo, orientación y enseñanzas a otra que lo necesita para su desarrollo personal, social y profesional en la Universidad.

Los encuentros se llevarán a cabo de forma frecuente durante el curso escolar. Cada reunión quedará registrada vía Google Forms. Serán ellos quienes decidan cómo y cuándo verse. Al igual que podrías relacionarte con un amigo o compañero.

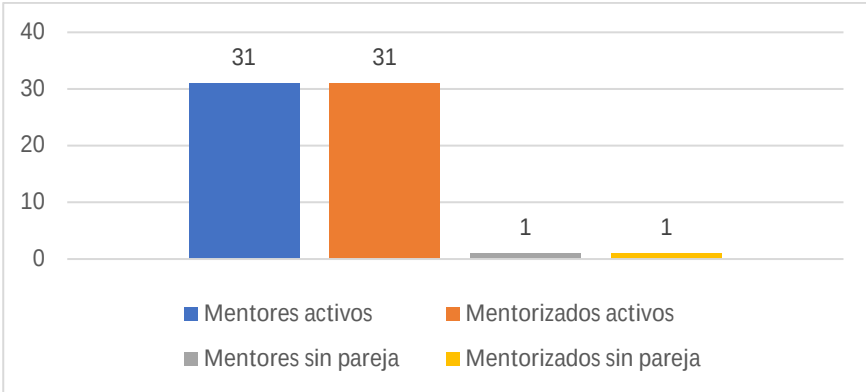
Los/las tutores serán los encargados de gestionar la mayor parte del proceso, a nivel más teórico e indirecto, este no interactuará todos los días. Por el contrario, sí que estará dispuesto a resolver cualquier problema o duda que puedan surgirles tanto al mentor/a como al mentorizado/a. Es decir, se dedica a la gestión más interna de la intervención, es el núcleo principal.

4. RESULTADOS

Mentoría Inclusiva, del SAS*,* es un programa de reciente implantación, siendo el año 2021 el año en el que se ha terminado la creación del programa y su estudio para su puesta en marcha posterior. Los datos que se presentan fueron actualizados en febrero de 2022.

En el gráfico 2, que se presenta a continuación, se puede observar el número total de personas que solicitan hacer mentoría o recibir mentoría. El número total de participantes es 64, de los cuales 31 son mentores/as activos, 1 mentor sin pareja asignada, 31 mentorizados/As activos y 1 mentorizado sin pareja asignada.

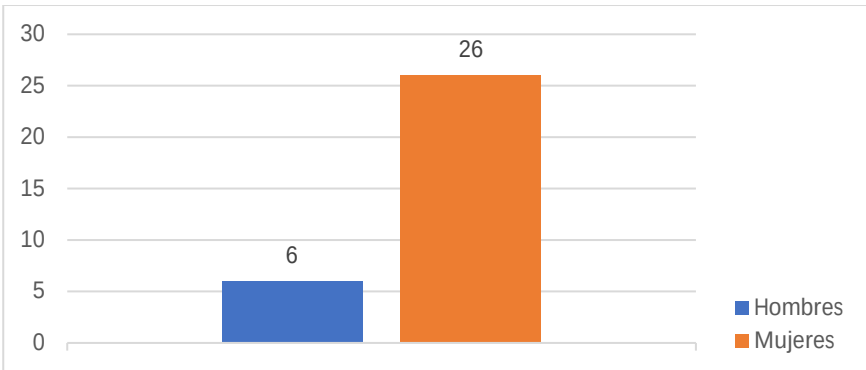
***GRÁFICO 2**. Número participantes*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico, observamos que la gran mayoría (26) de los mentores son mujeres, quedando un total de 6 de hombres mentores

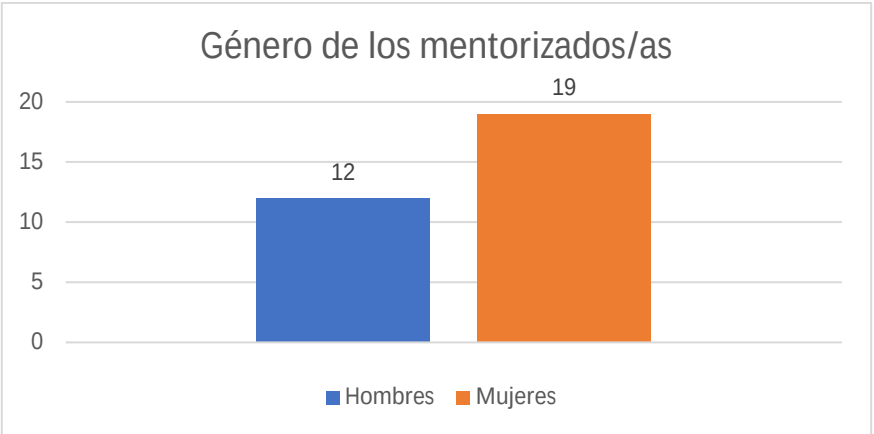
***GRÁFICO 3.** Número total de mentores según el género*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4 vemos que las mentorizadas superan en número a los mentorizados, aunque en menor medida que en el caso de los mentores.

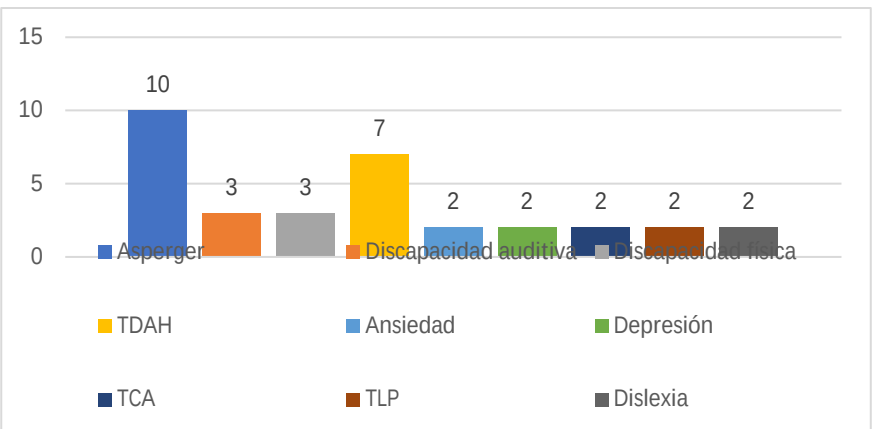
***GRÁFICO 4**. Número total de mentorizados según el género*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 5, se muestra los trastornos y síndromes de los que deriva la sintomatología que presentan los mentorizados y por la cual, en mayor medida, reciben apoyo. Destacan el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el Síndrome de Asperger y los problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad, el trastorno límite de la personalidad (TLP) y el trastorno por la conducta alimentaria (TCA).

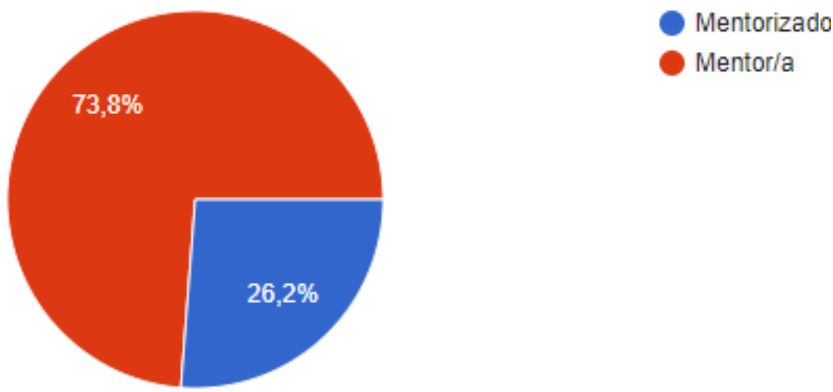
***GRÁFICO 5**. Porcentaje de mentorizados según la sintomatología presentada.*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las respuestas a los cuestionarios que rellenan los participantes semanalmente, el 73% de los formularios rellenados son de mentores y el 26,2%, de mentorizados, por lo que habría que insistir a estos a rellenar sus formularios de manera más frecuente.

GRÁFICO 6. *Porcentaje de respuestas a los formularios semanales según el tipo de participante.*



Fuente: elaboración propia

Sobre las palabras clave incluidas en el formulario semanal, las más frecuentes son:

- Planificación
- Organización
- Trabajo
- Paseo
- Consejo
- Supervisión
- Exámenes
- Seguimiento
- Estudios

Entre las sugerencias incluidas en los formularios, la mayoría son relativas a la frecuencia de las reuniones entre mentor y mentorizado, adaptándose a las necesidades y disponibilidad de ambos. Por ejemplo:

> Mi mentorizada y yo no nos reunimos desde hace dos semanas porque así lo acordamos, ya que hablamos frecuentemente por whatsapp y, dado que no surgen dificultades destacables de una semana para otra y lo que haya que comentar del día a día lo hacemos por teléfono, hemos resuelto quedar más espaciadamente en el tiempo

En cuanto las formaciones ofrecidas a los mentores, debido a la pandemia provocada por la Covid-19, hasta ahora se han realizado vía online, a través de la plataforma de Studium. En dicha plataforma, los mentores pueden acceder a las formaciones pinchando en la pestaña de *Mentoría Inclusiva*, una pestaña equivalente a las de sus asignaturas del grado. Dentro de dicha pestaña encontrarán las formaciones de cada tema en forma de vídeo o presentación de powerpoint. Los temas son los siguientes:

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se les ofrece una presentación de Powerpoint, en la que muestran tanto las características de una Universidad Inclusiva como las del TDAH, así como el apoyo que las personas con este trastorno pueden recibir desde el ámbito universitario.
- Dislexia. También se puede acceder a una presentación de PowerPoint sobre dislexia, similar a la del TDAH.
- Síndrome de Asperger. En este caso, la presentación del PowerPoint va acompañada de una explicación por parte de dos especialistas.

Los mentores podrán evaluar estas formaciones a través de un cuestionario de *Google Forms.*

5. DISCUSIÓN

Pese a que el primer año de implementación se han formado 31 parejas, pensamos que el total de personas potenciales de recibir el apoyo de un mentorizado puede seguir incrementando. Actualmente, la mayoría de mentorizados del programa presenta sintomatología derivada de alguno los siguientes trastornos/síndromes: Síndrome de Asperger, Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y problemas de salud mental, además de los estudiantes con discapacidad física, sensorial o

con dislexia. Según la revisión bibliográfica realizada para el presente trabajo y a la vista de los resultados positivos, tanto en mentores como en mentorizados, el ámbito al que se puede aplicar el programa puede ser mucho más amplio, de manera que se podría incluir a cualquier persona con problemas para adaptarse a la vida universitaria y/o a la ciudad, como puede ser el caso de personas inmigrantes. Esta ampliación puede ser uno de los aspectos a desarrollar los próximos cursos.

Otro aspecto que destaca tras la revisión de los resultados del primer año es la gran diferencia entre chicas y chicos mentores, pues ellas les superan en 20. El hecho de que haya más mujeres que participen en un programa como el de Mentoría Inclusiva, en el que se presta apoyo a otra persona y se le ayuda, no debería sorprender en una cultura en la que el rol del cuidado ha sido asignado históricamente a mujeres. En los últimos años, el feminismo ha permitido que avancemos en este sentido, pues este movimiento social lucha por desmarcar a hombres y mujeres del rol que la sociedad les dice que deben adoptar en función del género al que pertenecen, especialmente a las mujeres, que históricamente han sido relegadas de la vida pública. Por tanto, en los próximos años la diferencia en número entre hombres y mujeres que participan como en el programa de Mentoría Inclusiva debería ir disminuyendo progresivamente.

Las palabras clave más frecuentes de los formularios (organización, planificación, exámenes, estudios…) nos hacen ver que el apoyo prestado por parte de los mentores va dirigido, en gran medida, a la superación de las asignaturas de los mentorizados. Actualmente, las formaciones ofrecidas online versan sobre las características de los trastornos en sí, para poder comprender mejor la situación de los mentorizados. Sin embargo, hasta ahora no se les ha ofrecido ninguna formación sobre técnicas de estudio, la cual podría ayudar a los mentores a la hora de ofrecer el apoyo a los mentorizados.

Por otro lado, los formularios rellenados por los mentorizados, así como las reuniones de seguimiento realizadas, nos permiten corroborar el efecto positivo que ejerce el programa sobre los participantes. Sin embargo, también sería conveniente disponer de escalas que permitan medir parámetros objetivos relacionados con la inclusión y la participación en la vida universitaria (asignaturas superadas y suspensas, número de

actividades universitarias en las que se participa…). De esta manera, a través de una evaluación de tipo subjetiva (los formularios semanales) y otra de tipo objetivo (una escala) el seguimiento y la supervisión podrían ser más eficaces en la consecución de los objetivos.

6. CONCLUSIONES

Existen múltiples programas de mentoría con diversa naturaleza, más académica, laboral, de desarrollo personal... La que pretende el Servicio de Asuntos Sociales es heterogénea y diversa. Aunque se centre en el curso escolar de los años de estudios superiores, por lo que nos haría pensar que es más académica, se pretenden trabajar diversos objetivos de liderazgo, desarrollo personal y social que amplía el aspecto más puramente académico.

La implementación de programas como Mentoría Inclusiva en las universidades contribuye al desarrollo de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como los referidos a la reducción de desigualdades (objetivo número 10), la salud y el bienestar (objetivo número 3) (especialmente la salud mental); y, sobre todo, ayuda a desarrollar una educación de calidad (objetivo número 4).

El programa contribuye al desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Salamanca, incidiendo en puntos como la formación profesional y ciudadana, según la cual la orientación curricular debe tener una relación estrecha con los problemas reales, como la salud mental o la inclusión de personas con discapacidad o trastornos como el TDAH o el Síndrome de Asperger.

El primer año del programa puede valorarse como positivo si vemos el número de participantes y las declaraciones de mentores y mentorizados. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales y la inclusión en la vida universitaria son los aspectos más destacados. Sin embargo, hay otros a mejorar, como una evaluación que permita la observación de parámetros objetivos; mayor variedad de formaciones (especialmente sobre técnicas de estudio) y, a ser posible, presenciales; mayor participación masculina en el rol de mentores; y una ampliación de los participantes como mentorizados más allá de la unidad de discapacidad.

7. ANEXOS

ANEXO 1. *Formulario sobre la valoración de encuentros (a través de Google Docs.)*

- Nombre y apellidos
- Mentor / Mentorizado
- Nombre de la pareja Mentor / Mentorizado
- Fecha del encuentro
- Tipo de encuentro
  - Primer encuentro gestionado por coordinación
  - Sesión inicial de conocimiento guiada por coordinación
  - Seguimientos ordinarios
  - Seguimiento extraordinario
  - Otros
- ¿Qué hemos hecho? ¿hemos trabajado algún objetivo o cuestión que me ayude a mejorar?
- ¿Cómo me he sentido? ¿me parece interesante?
- Palabra clave del encuentro

8. REFERENCIAS

Diaz-Vega, M., Rodriguez, R. M., & Pino, M. C. G. (2021). La universidad española ante el ods 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 69-91.

Neyra, F. K. A., Prado, L. A. V., & Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. Horizonte de la Ciencia, 11(21), 315-328.

Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., & Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. Educación XXI, 15(2).

Torres, M. H., Sánchez, M. T. P., Jiménez, C. F., Cabezas, M. F., & Rosales, S. T. (2018). NUEVOS RETOS EN LA EDUCACIÓN. EL IMPULSO DE METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS APRENDIZAJE-SERVICIO Y MENTORÍA. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 407-416.

Vallaeys, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. México, D.F.: McGrawHill Interamericana.

Vallaeys, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Vallaeys y Carrizo, Responsabilidad Social Universitaria.

Zalduendo, C. L., & Ozonas, C. P. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. Educación XX1, 22(2), 289-308.

SECCIÓN II

GÉNERO

CAPÍTULO 16

LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo está dedicado a presentar el tratamiento que se hace de la diversidad sexual, las identidades sexuales y de género en la formación inicial que recibe el futuro profesorado de Educación Primaria con Mención en Educación Musical (MEM, en adelante), recogida en el plan de estudios que desarrolla cada universidad española dentro del Grado en Educación Primaria.

Esta temática parece no tener presencia en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado en general (Sánchez Torrejón, 2021). Sin embargo, cada vez es mayor la visibilidad que las personas LGTBI[2] dentro de la sociedad y de los centros educativos. Ante esta realidad, resulta interesante conocer si la formación inicial contemplada en los planes de estudio del profesorado de Música en Educación Primaria aborda este tipo de diversidad para atender las necesidades de este estudiantado dentro de las aulas de música de Educación Primaria.

Ante el concepto de diversidad sexual nos encontramos variedad de terminología que hace referencia a las múltiples manifestaciones asociada a la sexualidad, especialmente en relación con la orientación sexual, identidades de género, características sexuales y expresiones de género

[2] Este colectivo es también conocido por las siglas LGTB o LGBT, entre otras, sin embargo, se ha optado por las siglas LGTBI por ser las utilizadas por la Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI del Ministerio de Igualdad de España.

(Amnistía Internacional, 2022; Colectivo LGTB+ de Madrid [COGAM], 2019; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012; Instituto Navarro para la Igualdad, 2020; Ministerio de Igualdad, 2022[3]; Sentiido, 2017). Autores como Mongrovejo (2008) reflexionan desde un planteamiento crítico cómo el concepto de diversidad sexual es un intento de normalización de las prácticas, discursos y expresiones de la sexualidad, así como de las identidades sexo-genéricas asociadas a la disidencia sexual.

En este capítulo hablaremos de diversidad sexual para referirnos a la variedad de expresiones de la sexualidad en cuanto a orientación sexual (homosexual, heterosexual, bisexual, pansexual y asexual) e identidades sexo-genéricas (cisgenéro, trans, no binaria e intersexual)[4]. En cualquier caso, también contamos con otras posibilidades como el concepto diversidad sexual y de género que, añadiendo el término género, visibiliza el ámbito de las identidades sexo-genéricos en un intento de abordar la rica complejidad que contempla la sexualidad del ser humano (Instituto Navarro para la Igualdad, 2020). De este modo, apostamos por el concepto de diversidad sexual y de género por abarcar un mayor campo de conocimiento en relación con el estudio que desarrolla este capítulo.

2. LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Cuando se habla de diversidad del estudiantado se refiere a la atención del discente con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), derivadas por a) discapacidad o trastornos graves de conducta; b) altas capacidades intelectuales; c) dificultades específicas de aprendizaje; d) condiciones personales o de historia escolar complejo; e) la incorporación tardía en el Sistema Educativo español, tal y como viene recogido en la LOE[5] (Jefatura del Estado, 2006). Esta atención a la diversidad

[3] Véase la información publicada por la Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI: https://bit.ly/3JhqFTc

[4] Véase el siguiente enlace para una definición detallada de cada término: https://bit.ly/3LmQL8U

[5] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

solo contempla al estudiantado que presenta dificultades de aprendizaje, discapacidad y trastornos en diferentes variantes, al inmigrante y al que cuenta con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, no se contemplan otras realidades cada vez más visibles fuera y dentro de la escuela, como es la diversidad sexual de las personas, así como la variedad de identidades sexuales y de género que cuestionan el marco binario hegemónico (Sánchez Sáinz, 2019). No obstante, en la actual LOMLOE[6] se hacen menciones a la diversidad en la sexualidad cuando se habla del fomento de la igualdad en los centros educativos, así como la promoción de la educación afectivo-sexual en las etapas educativas (Jefatura del Estado, 2020).

El primer autor que comenzó hablando de estos temas fue Foucault (1976, como se citó en Barozzi, 2015), quien recoge el cambio que supuso el s. XVIII, ya que antes de este siglo existían los comportamientos sexuales, pero no se discutía sobre categorías de identidades sexuales (gay, lesbiana, transexual, etc.). Esta idea clave fue retomada por la teoría *queer* a finales de los años ochenta y principio de los noventa del siglo XX para incluir a todas las identidades subordinadas o no heteronormativas, así como a cualquier persona que sufre discriminación por su identidad sexual y de género (Barozzi, 2015). Además, la teoría *queer*, bajo un enfoque constructivista, entiende las identidades sexuales como comportamientos sociales que van cambiando según el tiempo y el espacio social (Butler, 1990).

En el ámbito de la educación, la teoría *queer* cuestiona la posición hegemónica de la heterosexualidad a través del fomento del pensamiento crítico (Barozzi, 2015). Este posicionamiento de ruptura con lo hegemónico guarda una estrecha relación con la pedagogía crítica, cuyo principal exponente es Freire (1970, como se citó en Ibáñez, 2014; 1997), quien establece las bases de una educación liberadora y emancipadora que permita la transformación del contexto social mediante la reflexión, el diálogo y la crítica como herramientas educativas. De esta base teórica, Bedford (2009) desarrolla el concepto de pedagogía

[6] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

transformadora para discutir acerca de un cambio pedagógico y social que permita el empoderamiento de las identidades subordinadas, como las LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales); conociéndose cada vez más esta corriente pedagógica como pedagogías *queer* (Sánchez Sáinz, 2019).

En el campo de la educación musical, Woodford (2005) es uno de los primeros autores que promueve un planteamiento educativo-musical crítico y transformador conectado con los temas y problemas que afectan al entorno y que rodean a la escuela. Desde este enfoque, Abrahams (2008) y Allsup (2016) desarrollan este nuevo planteamiento de la educación musical centrado no solo en el aspecto técnico del lenguaje musical o práctico de hacer música, sino también en generar un pensamiento crítico en acción a través de la música. La literatura en lengua inglesa presenta trabajos bajo esta nueva mirada (v.g., Benedict, Schmidt, Spruce, & Woodford, 2015; Bradley, 2015; Lamb, 2014; Sagar & Hebert, 2015). Sin embargo, en la literatura de lengua española no es frecuente encontrar todavía estos temas, por lo que parece adecuada la necesidad de reflexionar acerca de una nueva filosofía de la educación musical en España que vincule las prácticas musicales escolares con los problemas de la sociedad (Fernández-Jiménez y Jorquera, 2017). Uno de esos temas que están presentes en la sociedad y, también, en la realidad de los centros educativos es la visibilidad del estudiantado cuya diversidad sexual y de género dista del encuadre heteronormativo hegemónico.

En esta vertiente de conectar la educación musical con los retos que afectan al contexto y de abordar la realidad de las identidades subordinadas o no heteronormativas, se pueden encontrar estudios que tratan esta temática desde el ámbito de la educación musical, como, por ejemplo, la diversidad sexual y de género (Bergonzi, 2014; Fitzpatrick & Hansen, 2011; Gould, 2012), discriminación desde una perspectiva interseccional: homofobia y racismo (Carter, 2013), personas transgénero (Palkki, 2020), e identidades sexuales en el profesorado de Música (Paparo & Sweet, 2014; Talbot, 2016).

La presencia de estos temas en las investigaciones científicas sobre educación musical hace necesario cuestionar si los planes de estudio de la

MEM del Grado en Educación Primaria de las universidades españolas incluyen estas realidades educativas y sociales para conectarlas con la música en las aulas de Educación Primaria. Desde el ámbito de la formación inicial, y de manera general, algunos estudios previos muestran cómo la diversidad sexual y de género no forma parte de la formación inicial recibida por el profesorado de Educación Primaria en general (Aguilar, 2015; Resa Ocio, 2021) o del profesorado de Educación Primaria con Mención en lengua inglesa en particular (Barozzi, 2015).

Por otro lado, tampoco en la formación del profesorado de Secundaria tras haber cursado el Máster Universitario que habilita profesionalmente para tal fin se incluye esta temática (Penna, 2012). De hecho, ni siquiera suele presentarse dentro de la propuesta educativa del centro ni tampoco en los materiales didácticos o en las actividades de aula, lo cual pone de manifiesto cómo sigue siendo un tema ausente, cosa que no ocurre con la diversidad cultural (Feu & Abril, 2020). Solamente la propuesta de Rodríguez-Quiles (2010) sobre una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música para el Grado en Historia y Ciencias de la Música incluye la experiencia artístico-musical para la construcción de la sexualidad en niños y niñas como uno de los contenidos en esa especialización en educación musical para el futuro profesorado de Música en Educación Secundaria.

En cualquier caso, esto se trata solo de una propuesta, a pesar de que desde la LOE (Jefatura del Estado, 2006), todavía vigente en gran parte, sí que se contempla la diversidad sexual del estudiantado y sus familias y la formación docente en este sentido para contribuir al respeto, la tolerancia y la libertad, llegándose incluso a contemplar un reconocimiento sobre la labor didáctica del profesorado que actúa en esta línea. Existen ofertas formativas de posgrado que pueden ofrecer conocimiento sobre diversidad sexual y de género en el ámbito de la educación como son el Máster Universitario en Estudios LGBTIQ+[7] y el curso de Experto en Pedagogías Feministas y *Queer*[8], ambos ofertados por la Universidad Complutense de Madrid; el Diploma en Educación y

[7] https://bit.ly/3i3TyWr

[8] https://bit.ly/3nzhv9g

relaciones afectivo-sexuales en Secundaria: entre la investigación sociológica y la práctica educativa[9], de la Universidad de Granada; y el Experto Universitario en estudios culturales y pedagógicos LGBTIQ+[10], impartido por la Universitat de Lleida. No obstante, son opciones alternativas al no estar integradas dentro de los planes de estudio de formación inicial del profesorado.

Atendiendo al contexto norteamericano, se puede encontrar un estudio en 65 universidades públicas de Estados Unidos, realizado por Jennings y Sherwin (2008) quienes informan de que poco más de la mitad de los planes de estudio del equivalente al Grado en Educación Primaria en España incluyen temas relacionados como la orientación sexual, siendo tratados como algo aislado de la formación básica del plan de estudios. En este mismo sentido, pero en el ámbito musical, destaca el estudio elaborado por Spano (2011), quien muestra datos de las universidades estadounidenses y canadienses en los que aparece la inclusión de temas relacionados con la diversidad sexual en más de la mitad de los planes de estudio del profesorado de Música, aunque resaltaba también la no inclusión en muchos casos por ser considerado como un tema irrelevante o por centrarse más en temas de diversidad cultural por limitaciones de tiempo. Sin embargo, en el contexto español no se encuentran investigaciones en este sentido que puedan ofrecer información sobre cómo se está tratando esta temática dentro de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de Música en Educación Primaria que ofrecen las universidades españolas.

3. METODOLOGÍA

La metodología consistió en el análisis de los 47 planes de estudio[11] de las universidades españolas que ofertaban la MEM en el Grado en Educación Primaria para el curso académico 2019/2020. Para este propósito,

---

[9] https://bit.ly/362magZ

[10] https://bit.ly/2UILtio

[11] Cada uno de los planes de estudio pueden consultarse en la página web de la universidad en cuestión, concretamente en el apartado referente a la titulación de Grado en Educación Primaria.

se revisó la información alojada en la página web del plan de estudios de cada universidad, así como las guías docentes de las asignaturas del ámbito musical.

Para el análisis de las guías docentes se tomó como referente el instrumento elaborado por el proyecto ALFA II-0448-A[12], y con resultados documentados en Aróstegui (2010, 2011). Este instrumento fue revisado y actualizado por el proyecto PROFMUS[13] para adaptarlo al marco actual de la titulación del Grado en Educación Primaria. El instrumento fue aplicado a los planes de estudio propuestos durante varios meses bajo un diseño de análisis documental. A partir de aquí se realizó un análisis descriptivo de contenido (Andréu, 2002) guiado por los diferentes campos recogidos en el instrumento, entre otros, seriación y articulación de la estructura curricular del plan de estudio, título de la asignatura, curso, cuatrimestre, módulo, créditos totales de la asignatura, áreas que la imparten, objetivos y contenidos. Esto permitió recopilar de manera ordenada las categorías encontradas en los planes de estudio objeto de análisis.

Se consideró como un solo plan de estudios los pertenecientes a las tres sedes de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad Real, Cuenca y Toledo), pues son idénticos (López, Madrid y de Moya, 2017). El mismo criterio se tomó para las dos modalidades (presencial y semipresencial) que ofrece la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Sin embargo, los planes de estudio de las dos sedes de la Universidad de Granada (Granada y Melilla), se contabilizaron como dos, pues incluyen asignaturas diferentes.

Siguiendo la estructura de la titulación recogida en la Orden ECI/3857/2007[14] (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007), se

---

[12] Proyecto sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música en Europa y América Latina, financiado por la Comisión Europea.

[13] PROFMUS es el acrónimo del proyecto de I+D+i: *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

[14] Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria.

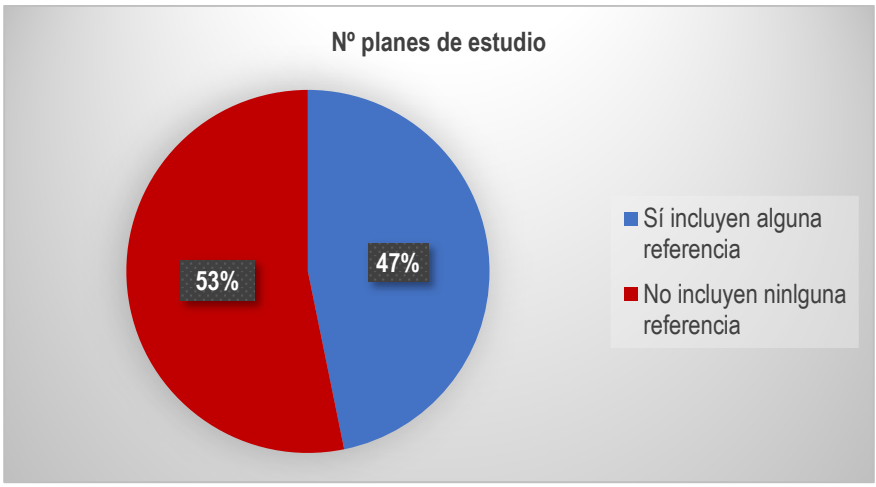
analizaron las asignaturas relacionadas con la música, es decir, la asignatura incluida en el módulo dedicado a la formación didáctica y disciplinar, las optativas de la MEM y la asignatura dedicada a las prácticas escolares bajo el enfoque de la MEM. También se revisaron los objetivos generales del plan de estudio para obtener una visión global del mismo atendiendo al objeto de la investigación. De este modo, podría hablarse de planes de estudio que recogen o no alguna alusión a la diversidad y/o al género, desde un enfoque amplio, en todos esos elementos de plan de estudios. No se tuvo en cuenta nada que hiciera alusión de manera explícita al término diversidad cultural, por no guardar relación con el objeto de esta investigación.

Las referencias a los términos diversidad y/o género permitieron categorizar, para cada universidad, las evidencias encontradas en los objetivos generales de los planes de estudio, así como en las asignaturas del ámbito musical, ya sea la perteneciente al módulo didáctico y disciplinar, las optativas de la MEM o la asignatura dedicada a las prácticas escolares con enfoque de la MEM. De igual manera, se añadió una categoría sobre aquellas universidades que no hacen referencia a la temática de este artículo dentro del plan de estudio del Grado en Educación Primaria con MEM.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de los planes de estudio no se ha encontrado ninguna referencia a la diversidad sexual y de género como temática a tratar desde la educación musical de la MEM. Sin embargo, se observó que algunos planes de estudio recogen aspectos que aluden, de manera general, a la diversidad y/o al género, representando el 47% frente al 53% de los planes de estudio que no incluyen una alusión a la mencionada temática.

***GRÁFICO 1**. Número de planes de estudio que recogen alguna alusión a la diversidad y/o al género.*



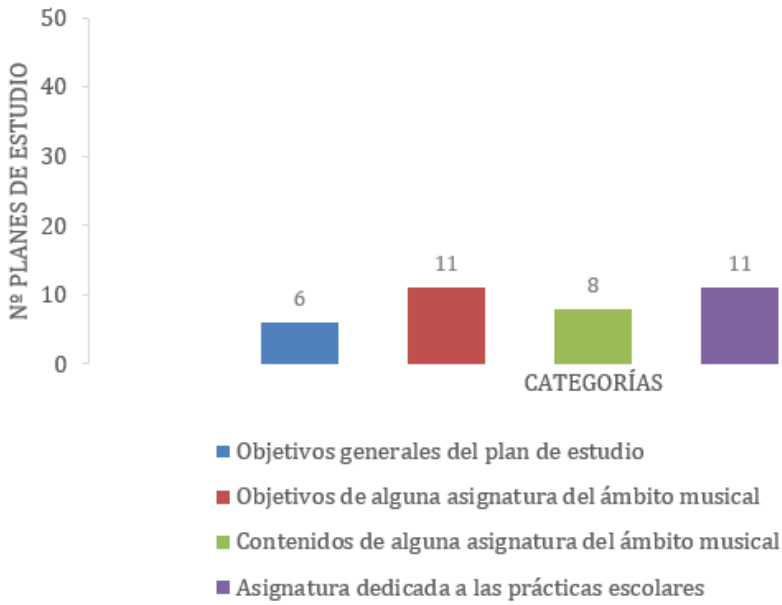
Fuente: elaboración propia

Ese 47% significa que veintidós universidades de las 47 analizadas sí incluyen algún aspecto relacionado con la diversidad y/o el género, de forma general, para la MEM del Grado en Educación Primaria. Entre los planes de estudio de la MEM de estas universidades encontramos los siguientes cuatros espacios en donde aparece dicha temática dentro del plan de estudios:

1) los objetivos generales del plan de estudio
2) los objetivos de alguna asignatura del ámbito musical
3) los contenidos de alguna asignatura del ámbito musical
4) la asignatura dedicada a las prácticas escolares para el ámbito musical de la MEM

El siguiente gráfico muestra el número de planes de estudio (o universidades) que recogen esta temática por cada categoría encontrada.

***GRÁFICO 2**. Número de planes de estudio o universidades que incluyen aspectos sobre diversidad y/o género en algún elemento o asignatura de este.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que, de manera explícita, ninguno de los planes de estudio analizados incluye o hace alusión a la temática de la diversidad sexual y de género para tratar a través de la educación musical, lo cual viene a corroborar que las personas no identificadas con el marco hegemónico en cuanto a sexualidad y género quedan fuera de las normativas elaboradas por la Administración educativa (Feu & Abril, 2020). En cualquier caso, esto no significa que no se aborde dentro del aula, a pesar de que no aparezca reflejado en el plan de estudios. Un estudio complementado con observaciones en el aula y entrevistas a profesorado y estudiantado podría ofrecer un conocimiento más preciso sobre si la diversidad sexual y de género es tratada en los procesos de aprendizaje desde el enfoque de la educación musical en las asignaturas propias de la MEM.

Por otro lado, sí que se encontró que algunos planes de estudio recogen cuestiones relacionadas con la diversidad y con el género de manera genérica, como es el caso de las siguientes universidades: Autónoma de Madrid, Burgos, Cádiz, Salamanca y Valladolid desde el prisma global del plan de estudio del Grado en Educación Primaria. Por otra parte, y de manera específica, en la MEM se recogen aspectos relacionados con la diversidad y/o con el género en algunas de las asignaturas que conforman la MEM. Concretamente, aparecen en los elementos curriculares de los objetivos y los contenidos planteados para dicha asignatura. En el caso de los objetivos se da en las universidades de Almería, Autònoma de Barcelona[15], Católica San Antonio de Murcia, Católica de Valencia, Girona, Granada (sede Melilla), Oviedo, Salamanca, Sevilla, Valladolid y Vic. En cuanto a los contenidos es el caso de las universidades de Almería, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Granada (sedes Granada y Melilla), Euskal Herriko Unibertsitatea (País Vasco), Salamanca y Vic.

Esta presencia del aspecto de la diversidad en los objetivos y contenidos también se encuentra en la dedicada a las prácticas escolares del estudiantado en los centros educativos asignatura (algunos planes de estudio contemplan más de una asignatura de esta índole), que suele adoptar varios nombres como 'Prácticum', 'Prácticas Escolares' o 'Prácticas Docentes', dependiendo de la universidad. Un buen ejemplo de esto son las universidades de Alacant, Burgos, Católica San Antonio de Murcia, Gran Canaria, Granada (sedes Granada y Melilla), Illes Balears, Jaume I, Salamanca, Sevilla y Zaragoza.

5.1. Falta de concreción del aspecto diversidad en los planes de estudio

En aquellos planes de estudio donde se hace alusión a la diversidad del estudiantado o a que el futuro profesorado de Educación Primaria trabajará en contextos de diversidad, se hace de una manera genérica, lo que conlleva una falta de concreción sobre qué aspecto de la diversidad se está refiriendo, pues las últimas reformas educativas también han

[15] En el caso de las universidades pertenecientes a una comunidad autónoma con lengua cooficial se ha optado por indicar en esta lengua el nombre de la universidad.

supuesto un cambio en lo que se entiende por diversidad para su atención en la escuela. Trujillo (2015) comentó el paso en negativo que supuso la aprobación de LOMCE[16] (Jefatura del Estado, 2013), pues eliminó toda alusión a la diversidad sexual, pero también a la corporal, funcional, cultural, etc., quedando solamente aquella que hacía referencia al estudiantado con problemas de rendimiento académico. Esto plasmaba un enfoque muy diferente del que recogía la LOE (Jefatura del Estado, 2006) y que vuelve a retomar la actual LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020). A pesar de esto, se pueden encontrar ciertas referencias que podrían mostrar pistas hacia qué enfoque de diversidad se aborda en los planes de estudio desde el enfoque de la MEM.

La Universidad Autónoma de Madrid, mediante los objetivos generales del plan de estudios, así como la Universitat de les Illes Balears y la Universidad de Zaragoza, en la asignatura dedicada a las prácticas escolares, incluyen los términos multiculturalidad y/o interculturalidad para acompañar al de diversidad en el tratamiento que se hace en los planes de estudio. De este modo, la presencia de esos términos relacionados con lo cultural junto con el aspecto de diversidad podría indicar que se refiere a la predominancia del concepto de diversidad cultural en la educación musical, tal y como indican Robinson y Ferfolja (2008).

De igual manera, la atención al estudiantado con necesidades educativas especiales es otro de los enfoques más tratados en relación con el concepto de diversidad en relación con la música (v.g., Sabbatella, 2014), como se expone claramente en la asignatura 'Intervención Musical en Alumnado con Necesidades Educativas Especiales' del plan de estudios de la Universidad de Almería. Sin embargo, el resto que sí incluyen el tema de la diversidad, pero no hacen alusión a un ámbito más específico, parece indicar que van en la línea de dos perspectivas: por un lado, la cultural al tratar la diversidad del contexto del estudiantado y, por otro lado, una perspectiva de diversidad referente al rendimiento académico de los discentes, tal y como apuntaba Trujillo (2015). Los planes de estudio que quieren ir más allá e incluir otras visiones sobre el género, por

[16] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ejemplo, redactan sus contenidos de manera explícita en este sentido en las asignaturas de la MEM, como es el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Euskal Herriko Unibertsitatea. No obstante, y desde otra perspectiva, el uso genérico del término diversidad ofrece al profesorado la libertad para incluir enfoques más amplios sobre dicho concepto, en los cuales podría entrar la diversidad sexual y de género, aunque para ello es imprescindible contar con un profesorado crítico frente a todos los problemas sociales e interesado por una acción docente transformadora (Huerta, 2016; Sánchez Sáinz, 2019).

De este modo, resulta necesario contemplar un término de diversidad que incluya todos los tipos de diferencias, esto es, culturales, funcionales, sexuales, corporales, de rendimiento académico, etc. Rodríguez (2010) va un paso más allá y plantea la diversidad como un conjunto de diferencias y similitudes, como una mezcla entre mayorías y minorías, pues todas las personas son diversas; y nadie puede quedar en la otredad entendida como ese espacio donde se encuentran las personas que no están dentro de la norma hegemónica (Sánchez Sáinz, 2019).

5.2. Nula formación inicial docente sobre diversidad sexual y de género

Los resultados muestran que, de forma explícita, no se incluye la temática sobre la diversidad sexual y de género en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria con MEM, al igual que ocurre con la formación inicial de otros profesionales docentes (Aguilar, 2015; Barozzi, 2015; Díaz y Anguita, 2017; Penna, 2012; Pichardo y Moreno, 2015; Resa Ocio, 2021). No obstante, los planes de estudio de las universidades Autònoma de Barcelona, Euskal Herriko Unibertsitatea y Jaume I recogen, en sus contenidos las dos primeras, y en la asignatura dedicada a las prácticas escolares en el caso de la tercera, la perspectiva de género, siendo el plan de estudios de la universidad vasca la que más profundidad aporta al dirigir el enfoque de la asignatura en sí. Por otro lado, la Universitat Jaume I hace referencia al género desde el tratamiento de la igualdad, pero no concreta si desde un enfoque de la diversidad. Esta referencia al género, pero desde la perspectiva de la igualdad, aparece

en los objetivos generales del plan de estudios de las universidades de Burgos, Cádiz, Salamanca y Valladolid.

Esta carencia de formación sobre diversidad sexual y de género en los planes de estudio ponen el foco en cómo esta realidad educativa y social no está presente tampoco en la formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria. Esto no deja de sorprender pues tratándose de una titulación destinada a la formación de formadores, los temas de diversidad sexual y de género no estén recogidos formalmente dentro del plan de estudios (Platero, 2018) para que el futuro profesorado aborde esta realidad educativa de forma ética con su estudiantado (Trujillo, 2015). Además, como indican los estudios realizados por Barozzi (2015), Penna (2012) y Sánchez Torrejón (2021), el futuro profesorado está interesado en estos temas, considerándolos necesarios para conocer estrategias que les permitan dar una respuesta educativa ante comportamientos y situaciones de homofobia y transfobia dentro de las aulas; pues la omisión de estos temas en los planes de estudio puede permitir la continuidad de una cultura escolar discriminatoria hacia las personas LGTBI (Cruz, 2020; Jennings & Sherwin, 2008).

5.3. Diversidad sexual y de género como asunto pendiente en los planes de estudio de la MEM

La no inclusión de temas como el de la diversidad sexual y de género, al menos de manera palpable, en los planes de estudio del profesorado de Música de Educación Primaria, pone de manifiesto cómo la educación musical en las aulas de Educación Primaria sigue estando bajo un enfoque que todavía no aborda todas estas realidades presentes en la sociedad. De este modo, sigue siendo necesario apostar por un nuevo planteamiento educativo-musical que genere en el estudiantado un pensamiento crítico a través de la música sin dejar de lado aspectos de teoría y lenguaje musical, así como la práctica musical propiamente dicha (Woodford, 2005). Este enfoque considera a la música como una herramienta educativa que permite abrir el aula de música hacia la sociedad, con una vista hacia toda la diversidad, porque el profesorado de Música como agente educador debe actuar ante cualquier desigualdad que se produce en el aula (Allsup & Shieh, 2012). Este planteamiento

conllevará desarrollar un modelo de educación artística que permita situar el arte como un recurso que contribuye a conseguir formar a una ciudadanía socialmente responsable y constructiva (Elliott, Silverman, & Bowman, 2016), así como crítica, emancipada y participativa para la transformación del contexto social (Freire, 1970, citado en Ibáñez, 2014; 1997).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede resaltar la importancia de incluir temas sobre diversidad sexual y de género en el plan de estudios para que el profesorado de Música de Educación Primaria pueda contar con una amplia formación inicial que apueste por la reflexión de estos asuntos en el aula de música. El nuevo anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI propone la inclusión del conocimiento y respeto hacia la diversidad sexual, de género y familiar como materia de formación para el profesorado (Jefatura del Estado, 2021). De esta manera, se presenta la oportunidad de que el profesorado disponga del conocimiento necesario para construir un entorno educativo más comprometido por eliminar las desigualdades y por luchar hacia la justicia social.

En este ámbito el profesorado de Música también tiene su papel para desarrollar una educación musical escolar conectada con la realidad del contexto social. La asignatura de Música no puede estar aislada de los problemas que acontecen en el entorno (Woodford, 2005) y el profesorado de Música tiene un rol relevante en la inclusión del alumnado LGTBI en el aula a través de la música (Garrett, 2012). Solo así se conseguirá crear un espacio educativo libre de homofobia y transfobia e inclusivo con todo tipo de diversidad. En relación con esto la educación musical puede contribuir exponencialmente por ser una materia que fomenta la expresión de ideas, emociones y sentimientos, lo cual puede invitar al estudiantado a mostrarse tal y como es y a visibilizar la diversidad sexual y de género. De este modo, un profesorado bien formado también en estas cuestiones podrá utilizar la música como herramienta

visibilizadora y transformadora en pro de la igualdad y de la justicia social para todo el estudiantado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación I+D EDU2017-84782-P sobre *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y la Economía del Conocimiento*, correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

8. REFERENCIAS

Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos (pp. 305–322). Barcelona: Graó.

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). Temas de Educación, 21(1), 77–95. http://hdl.handle.net/10234/159004

Allsup, R. E. (2016). Remixing the classroom: toward an open philosophy of music education. Bloomington: Indiana University Press.

Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: the call for a public pedagogy. Music Educators Journal, 98(4), 47–51. https://doi.org/10.1177/0027432112442969

Amnistía Internacional (2022). Diversidad sexual y de género. https://bit.ly/3GErjIm

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Aróstegui, J. L. (Ed.). (2010). Formación del profesorado de música: Planes de estudio en Europa y América Latina (Monográfico). Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(2), 3-7. https://bit.ly/2E1gGon

Barozzi, S. (2015). Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Bedford, T. (2009). Promoting educational equity through teacher empowerment. Web-assisted transformative action research as a counter-heteronormativity praxis. Oulu University Press.

Bergonzi, L. (2014). Sexual orientation and music education: continuing a tradition. Music Educators Journal, 100(4), 65–69. https://doi.org/10.1177/0027432114530662

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Eds.). (2015). The Oxford handbook of social justice in music education. Oxford University Press.

Bradley, D. (2015). Good for what, good for whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 409–433). New York: Oxford University Press.

Butler, J. (1990). Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Carter, B. A. (2013). "Nothing better or worse than being black, gay, and in the band": A qualitative examination of gay undergraduates participating in historically Black college or university marching bands. Journal of Research in Music Education, 61(1), 26–43. https://doi.org/10.1177/0022429412474470

COGAM (2019). LGTBfobia en las aulas. COGAM.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). Guía para la acción pública contra la homofobia. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Cruz, R. J. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: estudio etnográfico en una escuela Normal de la ciudad de México. Diálogos Sobre Educación, 11(21), 1–22. https://bit.ly/34tlhxd

Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 20(1), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (2016). Artistic citizenship: artistry, social responsibility, and ethical praxis. Oxford University Press.

Fernández-Jiménez, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14, 95–107. http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834

Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1), 1-21. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237

Fitzpatrick, K. R., & Hansen, E. (2011). “Off the radar”: reflections of lesbian and gay undergraduates on their experiences within high School music programs. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 188, 21-27.

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. El Roure.

Garrett, M. L. (2012). The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: strategies for inclusion from the research literature. Update: Applications of Research in Music Education, 31(1), 55–62. https://doi.org/10.1177/8755123312458294

Gould, E. (2012). Homosexual subject(ivitie)s in music (education): deconstructions of the disappeared. Philosophy of Music Education Review, 20(1), 45–62. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.1.45

Huerta, R. (2016). Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB (2ª ed.). Editorial Egales.

Ibáñez, L. (2014). Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Instituto Navarro para la Igualdad (2020). Guía básica sobre diversidad sexual y de género. Gobierno de Navarra.

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207.

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97921.

Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953.

Jefatura del Estado (2021). Anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (Consejo de Ministros del 29 de junio de 2021). https://bit.ly/3LldrX6

Jennings, T., & Sherwin, G. (2008). Sexual orientations topics in elementary teacher preparation programs in the USA. Teaching Education, 19(4), 261-278. https://doi.org/10.1080/10476210802436328

Lamb, R. (2014). Where are the women? And other questions, asked within an historical analysis of sociology of music education research publications: Being a self-reflective ethnographic path. ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education, 13(1), 188– 222. https://bit.ly/338iQzH

López, N., Madrid, D. y de Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 423-438. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024

MEC (2007). ORDEN ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, 53747-53750.

Ministerio de Igualdad (2022). Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI. https://bit.ly/3JhqFTc

Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. Revista Trabajo Social UNAM, 18. https://bit.ly/3uC59o6

Palkki, J. (2020). "My voice speaks for itself": The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. International Journal of Music Education, 38(1), 126–146. https://doi.org/10.1177/0255761419890946

Paparo, S. A., & Sweet, B. (2014). Negotiating sexual identity: Experiences of two gay and lesbian preservice music teachers. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 199, 19–37. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.199.0019

Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia: perspectivas del profesorado. En J. I. Pichardo, J. I. y M. de Stéfano (Eds.), Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa (pp. 21-45). Universidad Complutense de Madrid.

Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord.), Pedagogías Queer (pp. 26-46). Ediciones CELEI.

Resa Ocio, A. R. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 13–27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. Teacher and Teacher Education, 24(4), 846-858. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.004

Rodríguez, J. A. (2010). La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje". En L. Pumares y L. Hernández (Coords.), La formación del profesorado para la atención a la diversidad (pp. 95-114). Editorial CEP.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. Revista Electrónica de LEEME, 26, 66-103. https://bit.ly/3ozAx2H

Sabbatella, P. L. (2014). Atención a la diversidad en Educación Musical: Orientaciones teóricas y metodológicas para su aplicación en el aula. En J. L. Aróstegui (Ed.), La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado. Dairea Ediciones.

Sagar, R., & Hebert, D. G. (2015). Research-based curriculum design for multicultural school music: reflections on a national project in Guyana. ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14(2), 145–173. http://hdl.handle.net/11250/2481387

Sánchez Sáinz, M. (2019). Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? Catarata.

Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24(1), 253-266. https://doi.org/10.6018/reifop.393781

Sentiido (2017). Diversidad sexual y de género para dummies. https://bit.ly/3suNWtM

Spano, F. P. (2011). The inclusion of sexual orientation topics in undergraduate music teacher preparation programs. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 188, 45-50.

Talbot, B. C. (2016). Including LGBTQ Voice: A Narrative of Two Gay Music Teachers. Diversity Research Symposium Journal 2014, 49–77.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Educação e Pesquisa, 41(spe), 1527–1540. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550

Woodford, P. (2005). Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice. Indiana University Press.

LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CONTEXTUALIZACIÓN, REALIDAD Y PROYECCIÓN DE FUTURO

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad afectivo-sexual sigue siendo una asignatura pendiente tanto en la normativa educativa como en la realidad de las aulas, una situación que lleva implícita un trato desigualitario y en ocasiones excluyente de una parte del alumnado que no se identifica con los contextos heteronormativos, pero también de la totalidad del mismo, que corre el riesgo de naturalizar una realidad patriarcal y sexista que jerarquiza, impone, limita y segrega en función del *corpus* genérico que se asigna al sexo visible cuando naces.

El ejercicio de la ciudadanía comienza en el propio sujeto, que crea su identidad y se proyecta desde ella, entendiendo por identidad la construcción individual de un yo personal y social mediante multitud de procesos de reconocimiento e identificación de valores[17]1 ..

El género es entendido como un principio básico de organización de la vida social, al que se le asignan deberes y derechos desde antes de nacer, a partir de su vinculación con significados, representaciones sociales y funciones asociadas a las diferencias físicas, las cuales influyen directamente en las maneras de comportarnos y en nuestras subjetividades. La

[17] "La identidad, implica la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc. La convergencia de elecciones diferentes en estas u otras dimensiones lleva a la idea de una identidad multidimensional, producto de la combinación e integración de todas ellas" (Colás,2007, p.153).

identidad de género, como señalan Brill y Pepper (2008, p. 16-22) surge al mismo tiempo que los niños y niñas están aprendiendo a hablar y que empiezan a entender y a nombrar el mundo que les rodea, identidad que se articula en torno a esta categoría social, genérica, sobre un cuerpo sexuado, conformando el género no sólo el primer campo clasificación de los seres humanos, sino de articulación del poder (Lagarde, 1997).

La identidad de género[18] engloba las experiencias y sensaciones de la persona en cuanto a sentirse perteneciente a uno u otro género, tanto en la vivencia íntima que se tiene sobre sí mismo, a sentirse hombre, mujer o de un género no-binario[19], incluyendo la vivencia del propio cuerpo y su sexualidad, así como la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje u otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en alguno de los géneros, determinando así su expresión de género (Vargas, 2018, p.2).

Ante esta realidad "naturalizada"[20] e impuesta, como relata Platero (2014:20) cuestionar las pautas sobre las que se articula la identidad de género, repensar el género en sí mismo, el binarismo o la heteronormatividad, implica enfrentarnos a los conceptos básicos de nuestra socialización, ajustar y desamprender idearios y formas de comportamiento y adquirir nuevas habilidades que dejen "ser" a las personas que no cumplen o no conforman los mandatos de género[21].

---

[18] El núcleo de la identidad del género (definido como el sentimiento íntimo de ser mujer o ser varón) se construye en los primeros tres años de existencia y es previa a la diferencia sexual, si bien desde el vientre materno se le asignan roles y estereotipos diferentes para cada sexo.

[19] Miller (2018) analiza cómo, en contraposición con el binarismo de género, surgen nuevas perspectivas, desde individuos que se definen como *agéneros*; rechazando así el género y negándose a identificarse con ninguno, concibiendo así el género como un constructo social con el que no quieren identificarse. También hay individuos que muestran movimientos entre géneros, denominados como *género fluido*; junto con quienes se identifican como *género no binario*, comprendiendo el género desde una perspectiva más amplia en la que se abren oportunidades a nuevos conocimientos.

[20] Según esta lógica, la concepción binaria del sexo se considera "natural" e independiente de la cultura y, por lo tanto, la concepción de género y de sexualidad se vuelve limitada a un único e inmutable destino: el de la heteronormatividad.

[21] Las teorías cognitivas, atendiendo a la evolución propia del individuo y, a sus procesos psicológicos básicos, afirma que cada sujeto se mueve a lo largo de tres etapas para construir su identidad de género. La primera de ellas hace referencia al etiquetaje, momento en el que se le asigna un sexo al individuo (sexo asignado), posteriormente la etapa de la estabilidad, es

La literatura científica señala también la primera infancia como el momento en que las personas transgéneros se dan cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico (Brill y Pepper, 2008; Kennedy y Hellen, 2010), por lo que resulta necesario crear un clima seguro desde Educación Infantil con el fin de que desarrollen y construyan su propia identidad con total libertad, y no sólo para quienes son conscientes de que su identidad de género no coincide con su sexo biológico, sino también para quienes estén de acuerdo con el género asignado a su sexo (Garibello Liberato, 2018).

De todo lo argumentado se deduce, consecuentemente, que es necesario trabajar desde contextos educativos que hagan factible la integración de la igualdad y la diversidad de género desde Educación Infantil. Ante esta realidad, nos surgen los siguientes interrogantes:

¿Está preparado el sistema educativo español para integrar la diversidad en el curriculum escolar y, fundamentalmente, en el curriculum oculto, desde esta etapa?

¿Cómo se está abordando la diversidad de género en las aulas?

¿Existe un plan de formación de profesorado en materia de diversidad sexual, corporal y genérica?

¿Cuáles son las líneas de sensibilización, formación e investigación que se están llevando a cabo en esta materia?

Trataremos de responder a estos interrogantes en el apartado de discusión y completaremos dicho argumentario con una propuesta teórico conceptual de abordaje primario de la diversidad en infantil como clave para articular las líneas en las que podría fundamentarse la proyección de futuro.

2. OBJETIVOS

Hemos articulado este trabajo en torno a los siguientes objetivos:

---

decir, ya comprende que el estado no varía a pesar de las modificaciones superficiales y, por último, la etapa de constancia de género, en la que comprenden que se trata de una categorización permanente (García-Leiva, 2005, p.77).

- Realizar una fundamentación teórica y conceptual de una educación libre de sesgos genéricos como fundamento de la ciudadanía democrática.
- Revisar las principales líneas de investigación y prácticas educativas en materia de diversidad en el contexto educativo, descendiendo a Educación Infantil.
- Entender la perspectiva de género como una herramienta clave para deconstruir los sesgos genéricos.
- Revisar la coeducación desde la diversidad.
- Esbozar las líneas fundamentales de una propuesta teórico-conceptual para integrar la diversidad sexual, corporal y genérica en Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

La metodología que proponemos para desarrollar nuestra propuesta parte de una contextualización de la diversidad sexual, corporal y genérica en el sistema educativo a la luz de la perspectiva de género, como marco teórico y conceptual, así como de un de un cuestionamiento de la coeducación desde el prisma de la diversidad.

Para ello se ha optado por una metodología cualitativa naturalista o inductista basada, en una primera fase, en el acercamiento interpretativo a los diversos sujetos y contextos de estudio, procediendo simultáneamente al cruce analítico e interpretativo con el marco legislativo y pragmático.

Por último, se esbozará una propuesta conceptual e integradora de actuación, fundamentada en lo que entendemos que son las principales líneas de actuación futuras en igualdad y diversidad de género en el ámbito de la Educación Infantil en las que debe fundamentarse el aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía.

4. DISCUSIÓN

La diversidad afectivo-sexual, lejos de entenderse como una riqueza de expresiones, deseos, prácticas o relaciones (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012: 147), se sigue considerando fundamentalmente como un problema al que hay que dar respuesta desde las instituciones, puesto que se impone como realidad social y, consecuentemente, realidad en las aulas.

Este planteamiento de partida determina en gran medida la evolución normativa, el contexto actual y las líneas de actuación, formación e investigación que se están llevando a cabo en los últimos años. Como reflexionan Gallardo y Escolano (2009), nos encontramos ante una línea divisoria abstracta, ya que las instituciones educativas tratan, por una parte, de dar visibilidad y cobertura a temáticas necesarias de abordar y, por otra, forman parte de una estructura dominante binaria y heteronormativa.

La formación integral de las personas es clave en el ejercicio de la ciudadanía y en ella es una pieza fundamental la educación afectivo- sexual (Ballester-Arnal, 2020; Martxueta y Etxeberria, 2014a; Martxueta y Etxeberria, 2014b; Pallarès, 2012; Pichardo-Galán, 2015), por lo que debemos partir necesariamente de su evolución en la normativa y en su aplicabilidad en los diferentes materiales curriculares utilizados en las escuelas[22]. Desde 1990, la LOGSE, así como los Decretos de las Enseñanzas Mínimas que la desarrollan con posterioridad, reconocen la educación afectivo-sexual como parte de la formación integral del alumnado, con el objetivo de mejorar sus relaciones afectivas y sexuales y que sean vividas de manera saludable, satisfactoria, responsable y sin discriminaciones, reconociendo la misma como un derecho fundamental ante la confusión y el conflicto que se viven en la adolescencia.

Como vemos, se trata de nuevo de dar respuesta a un contexto que se entiende como problemático, la adolescencia, lo que se traduce en la mayoría de los centros en una formación fundamentalmente sexual,

[22]Para ello es interesante partir de los trabajos realizados entre otros por por Guasch (2007), Torres (2013), o Sapon-Shevin (2013) entre otros.

biológica, mayoritariamente orientada a alumnado mayor de 12 años, centrada en la prevención, que suele ser impartida por personal ajeno al centro, mientras que se obvia la educación de los afectos, el deseo o el placer o la tolerancia, que abarcan la educación formal e informal, donde se gestan los idearios, las actitudes o las creencias que repercuten directamente en su crecimiento individual y en su proyección social.

Podríamos afirmar, por tanto, que la educación de los afectos, que es determinante en la construcción de la identidad y en el abordaje e inclusión de la diversidad, y que debería comenzar desde Educación Infantil, no se contempla en el curriculum; veamos qué repercursión tiene este contexto para la inclusión de la diversidad afectivo-sexual.

En el sistema educativo, la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establecía, dentro de los principios de su sistema educativo, "*el respeto a la diversidad, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual.* Sin embargo, la Ley Orgánica de Educación ha dado paso a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la cual, pese a mantener los Artículos 23 y 124 de la ley que la procede, ha eliminado cualquier mención a la diversidad afectivo-sexual de su preámbulo, algo que resulta bastante llamativo y que se puede considerar como un paso atrás al reconocimiento de este colectivo en la legislación educativa.

La ley 8/2017 para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI, incide en la importancia de trabajar sobre la prevención de los de los estereotipos de género desde las instituciones educativas y el entorno más próximo del alumnado. Como defiende Platero (2014:784) el reto que el sistema educativo español debe afrontar ha de ser el organizar un modelo educativo en el que se introduzca como finalidad el desarrollo integral del alumnado entendiendo que éste solo será posible cuando la educación con dimensión sexual y afectiva esté presente en todas las áreas curriculares.

Por este motivo, se debe trabajar en dos direcciones: en primer lugar, como argumentaremos seguidamente en nuestra propuesta, desde unos modelos socioeducativos que tengan como base la empatía y el respeto

(Cáceres, 2010) en coherencia también con lo que se viene planteando por distintos estudios y organismos (Barragán y Sánchez, 2018 o Gil-Llario, 2019).

Como segundo aspecto, desde una formación integral que se desarrolle de forma paralela al desarrollo de la identidad de género, que comienza en Educación Infantil, como reflejan las investigaciones llevadas a cabo, entre otros, por Penna (2012) y Platero (2014).

La formación del profesorado[23] es clave para integrar la diversidad afectivo-sexual en las aulas, si bien las actuaciones preferentes se han centrado, de nuevo, en el abordaje de la diversidad como problema, tratando de proporcionar herramientas ante situaciones de acoso y victimización relacionadas con la orientación afectivo-sexual y la expresión de género.

En efecto, es necesario generar un ambiente seguro y libre de acoso, pero la clave está en una educación afectivo-sexual integral que comience desde la infancia, garantice la mejora de las relaciones interpersonales, el respeto, la empatía y consecuentemente, la prevención de conductas discriminatorias o, en su defecto, minimicen y aíslen el impacto de estas.

La identidad de género, como venimos argumentando, está en la esencia de la identidad personal y por tanto, debe de constituir un aspecto clave en la acción educativa, con presencia transversal no sólo en las asignaturas y Plan de Acción Tutorial, sino en todos los documentos del centro (Platero, 2014:189) para construir un clima escolar inclusivo.

En el abordaje de la diversidad afectivo-sexual han sido claves las teorías feministas, la perspectiva de género como herramienta de análisis y proyección y las propuestas coeducativas, donde se articula un marco conceptual común en torno a la igualdad y diversidad como principios básicos de la construcción de la ciudadanía, desde planteamientos en

[23] En esta línea es importante destacar el incremento significativo de trabajos de iniciación a la investigación, fundamentalmente TFG, publicados en los últimos cinco años en diversas facultades de educación de nuestro país, sobre propuestas didácticas para abordar de la diversidad sexual en Educación Infantil, muchas de ellas destinadas a proporcionar herramientas al profesorado en formación o en ejercicio.

ocasiones divergentes que deben ser revisados para integrar la diversidad sexual-corporal-genérica.

La teoría social feminista acuñó el término política de relaciones afectivo sexuales para referirse a las relaciones sociales de género mediadas por el poder e insertas en un contexto socioestructural (Venegas, 2009); la perspectiva de género realiza un análisis crítico de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta el sistema social, en el que el género supone un principio jerarquizador de espacios, de recursos de índole material, económico, público e ideológico (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Por tanto, analiza, cuestiona y deconstruye la cultura de género traducida en patrones de conductas, creencias, ritos… asociados a funciones y roles diferenciadas según el género.

Sin embargo, las teorías de la Identidad Social de Género mantienen que cada sociedad a fin de garantizar una estabilidad y funcionamiento asigna una serie de roles a sus diferentes miembros, de forma que, mediante dicha asignación de roles, se adquieren los estereotipos de género, comprendidos como pautas asimiladas por las personas en función del género al que pertenecen, pero esta teoría no es funcional para explicar los motivos por los cuales ciertas personas no se adaptan o no cumplen dichas normas preestablecidas (Eagly, 1997).

Por ello, es fundamental partir de la concepción de identidad de género, en línea con la propuesta de Toro (2015:112) como un conjunto amplio y diverso de posibilidades que deben ser abordadas desde la primera infancia, trabajando la idea de género más allá del encorsetamiento binarista para promover actitudes de respeto hacia las personas que no siguen los patrones hegemónicos.

La coeducación, siguiendo a Elena Simón (2002, p.232) es un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales se propone la construcción de un mundo común y no enfrentado. Su objetivo es el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo, y por tanto sin poner límites al desarrollo de capacidades en base al género social de unos y otras;

ahora bien, dicha propuesta tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante, un posicionamiento que si bien es determinante para deconstruir los sesgos genéricos articulados desde el androcentrismo y el patriarcado corre el riesgo de trabajar desde el binarismo excluyendo consecuentemente la diversidad, por lo que es necesario trabajar desde la erradicación de los contenidos sexistas, las identidades de género y las sexualidades.(López Navajas, 2016).

5. RESULTADOS

En los últimos años se han publicado diversas propuestas de enseñanza-aprendizaje de la diversidad en las aulas planteadas desde la coeducación y centradas fundamentalmente en la dimensión social, en detrimento de la dimensión individual y familiar, el proceso de construcción de la identidad personal y consecuentemente, de la identidad de género: la integración de ambas dimensiones en un proceso formativo libre de sesgos genéricos es la novedad que aporta nuestra propuesta.

A nivel metodológico, apostamos por el binomio formado por el enfoque constructivista y la investigación -acción educativa, que implica partir de los conocimientos previos para, sobre ellos, poner en marcha un proceso continuo de reflexión sobre la práctica educativa, así como sobre los conocimientos existentes y fundamentalmente sobre el ideario del profesorado para repensar y deconstruir el curriculum oculto que se transmite en las aulas en clave de igualdad e integración de la diversidad de género.

Desde el ámbito teórico y conceptual, esbozamos las principales líneas de formación e investigación en las que se debe seguir profundizando para el abordaje de la diversidad afectivo-sexual en infantil.

1º La enseñanza-aprendizaje de la autonomía: formar personas autónomas en todos los ámbitos de la vida, que sepan cuidar de sí mismas. El objetivo principal de la Educación Infantil es formar a niños/as autónomos/as, imaginativos/as y críticos/as, con identidad propia. Para ello, se trabajará desde la intelectualidad y la afectividad en la formación de su subjetividad como sujeto, sus valores, sus deseos, su autoidentidad, el reconocimiento y aceptación de su cuerpo, su autoestima, sus principios

y también sus necesidades para garantizar el pleno ejercicio de su subjetividad en su proyección social y en el ejercicio de su ser ciudadano[24].

2º Educación afectivo-sexual libre de sesgos genéricos: el desarrollo emocional y cognitivo de la persona progresan paralelamente[25]; sin conocimiento no hay experiencia afectiva, y sin emociones no hay encuentro con la otredad, no se inicia el proceso de socialización, por lo que la alfabetización emocional es consustancial a la alfabetización intelectual; es, en definitiva, una educación para la vida (Peinado, 2015, p. 16).

Como expone Suberviola (2020, p.194) el origen de las diferencias emocionales se gesta desde la infancia, etapa en la que se forjan las habilidades y competencias en general y las socioemocionales en particular y por ello es desde esta etapa donde hay que trabajar una patrimonialización universal de las emociones que garantice la integración de todas las personas[26].

Formar desde la inteligencia emocional exige una autorreflexión sobre nosotros mismos, una toma de conciencia de nuestras actuaciones cotidianas y de cómo, con nuestro hacer cotidiano, estamos educando en y desde el desarrollo emocional, y de qué manera se plasma el *curriculum* oculto en una educación emocional diferenciada a la luz de la perspectiva de género. En la medida en que el personal docente sea consciente de cómo los roles de género modulan las intervenciones emocionales, tanto en la educación formal como no formal va a posibilitarles introducir en el aula programas y actividades para desarrollar las competencias emocionales (Suberviola, 2020, p.196).

---

[24] Como defiende Platero (2014, p.268), entre los 0 y los 6 años construyen su identidad, se saben niños o niñas y más tarde valoran este hecho. Un niño o una niña que construye su identidad desde la aceptación, la confianza y el afecto disfrutará de una autoestima positiva y realista que le permitirá interactuar con el medio (físico y social) de una forma equilibrada, lo que favorece la aceptación y también es un elemento de fortaleza ante el cambio.

[25] La educación moral necesita profundizar en la manifiesta complicidad entre afecto y cognición en el conjunto de nuestras conductas de modo que si las emociones operan como motor para la acción, nuestra capacidad argumentativa interviene legitimando, justificando, reconduciendo o reprobando el caudal emocional. (Gozalvez y Jover, 2013:330).

[26] La educación emocional es clave también para el acompañamiento del alumnado situado en los márgenes de la heteronormatividad, que necesita, como afirma Diane Ehrensaf (2011, p.237, opus cit Platero, 2014) un vocabulario para compartir y entender sus vivencias.

En las últimas décadas se ha desarrollado una línea de investigación en torno a las emociones y habilidades emocionales que muestran mujeres y hombres, y que están íntimamente relacionadas con una educación diferenciada genéricamente, como es el caso de la empatía, para la que muestra una mayor competencia el colectivo femenino frente a la regulación de las emociones, que se atribuye en mayor medida a los hombres. Brody y Hall ya concluyeron en los años noventa que las diferencias en las competencias emocionales dependiendo del género de la persona no son apreciables en la infancia, es decir, la causa no es la base genética, sino que las diferencias comienzan a aparecer a lo largo de la escolarización, por tanto, se crean contextos emocionales genéricamente diferenciados: si se analizan los procesos que generan esta disparidad, es posible realizar intervenciones en clave de igualdad: es imprescindible trabajar en la coeducación emocional.

La educación de los afectos desde los sesgos genéricos desarrollados por el sistema patriarcal y androcéntrico ha generado un desequilibrio no sólo de oportunidades sino también de satisfacción de necesidades, de expresión de las carencias, de proyecciones vitales del colectivo femenino al tiempo que impedía el aprendizaje conceptual y expresión de los afectos del colectivo masculino, como símbolo de la "otredad" que debía ser rechazada. Recuperar la educación de los afectos como patrimonio de las personas, con independencia de su sexo, alberga en sí misma claves determinantes para mejorar la convivencia y el entendimiento de las distintas trayectorias y proyectos vitales.

3º La familia, desde una triple dimensión: a) como nucleo primario de socialización, y su relevancia en la construcción de una identidad sana, desde la autoestima y el autoconcepto, especialmente importante para acompañar al alumnado diverso en su proceso de construcción de identidad de género en la aceptación, la seguridad, el apego y en el sentimiento de pertenencia y afecto recíproco y compartido como función básica e irreemplazable de su núcleo familiar.

b) Como institución, que debe abordarse desde la competencia social y ciudadana, siendo el objetivo fundamental comprender y respetar la diversidad cultural de la familia (Cambil y Romero, 2018), como microcosmos de la diversidad social, generando una empatía relacional y

social que camine desde el conocimiento a la aceptación, el respeto y la integración de la diversidad familiar y como proyección, social.

c) Como ámbito de educación relacional compartido con la escuela, trabajando conjuntamente la dimensión afectiva de la naturaleza relacional de las personas: desde el autoconcepto y la autoestima en el proceso identitario hacia la empatía y la asertividad como ejes vertebradores en la consolidación de relaciones afectivas y respetuosas en el proceso de socialización.

6. CONCLUSIONES

La reconceptualización y praxis de la ciudadanía en las aulas, desde una teoría democrática de la educación (Gutmann, 2001, p. 30), y en línea con el planteamiento de Bodelón González (2010, p.88) debe fundamentarse en un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas, en su multiplicidad de deseos y afectividades.

Las políticas de igualdad e inclusión de la diversidad no pueden ser efectivas en una sociedad articulada desde el binarismo, la heteronormatividad y la desigualdad fundamentada en los sesgos genéricos.

El objetivo de este trabajo no ha sido cuestionar todo lo que se ha hecho en materia de igualdad y diversidad de género hasta el momento, sino aportar nuevas herramientas y ámbitos de actuación en la enseñanza-aprendizaje de una ciudadanía plena y centrar nuestra mirada en el proceso de construcción de la identidad de género, donde sistemáticamente se reproducen las mismas inercias.

Para ello es necesario partir de una reflexión y deconstrucción de los sesgos genéricos presentes en el curriculum oficial y el curriculum oculto desde Educación Infantil, para anticiparnos a la interiorización y proyección de los sesgos genéricos, lo que implica necesariamente la formación del profesorado en igualdad e integración de la diversidad sexual, corporal y genérica.

España es un país ciertamente avanzado en materia de igualdad de género, pero la realidad muestra cotidianamente que se continúa lejos de

la igualdad efectiva y que la misma se sigue articulando en gran medida desde el binarismo; por ello esta propuesta es inductiva, porque el imaginario, las costumbres, los roles y autoimposiciones se articulan y retroalimentan desde los núcleos primarios de convivencia, la familia y la escuela, y es desde ambas instituciones donde se debe trabajar para garantizar la patrimonialización universal de las emociones y los valores que deben definir la educación afectivo sexual: igualdad, diversidad, placer, comunicación, respeto y afectividad.

Nos mueve, como nos recuerda Platero (2014:16) la tarea de apoyar a las personas con las que convivimos, acompañándoles en su búsqueda de una identidad vivible. Hemos de ser capaces de construir una sociedad que no sólo respete lo diferente, sino que valore y fomente la diversidad como riqueza y ello comienza necesariamente en las aulas.

7. REFERENCIAS

Ballester-Arenal, R. (2020). Diversidad sexual: la triste historia de una feliz realidad. Informació Psicológica, 120, 2-19. https://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2020.120.7

Barragán, L.M y Sánchez, E. (2018). Sexualidad, Discapacidad y Educación. Propuesta para una Intervención Integral. Universidad Pontifica de Comillas.

Bejarano, M y García, B. (2016). Affective-sexual education in Spain. Analysis of the education laws in the period 1990-2016.Opción, 13, 756-789.

Bodelón González, E. (2010): Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía?. Anuario de filosofía del derecho, XXVI, 80-106.

Brill, S y Pepper, R. (2008). The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals. Cleis Press Inc.

Brody, L. R., y HALL, J. A. (1999). Gender and Emotion. En Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.). Handbook of Emotions. Guilford Press. https://www.semanticscholar.org/paper/Gender-and-emotion-in-context.-Brody-Hall/504db5d29a64cc09f000b19315187c09948f831d

Cáceres, M. P., Hinojo, F. J., Aznar, I. y Villar, L.(2010). Toward a social change: Restructuring of roles and educational models from a gender's meaning. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 4(11), 133-148.

Cambil Hernández, M.E y Romero Sánchez, G. (2018). Los entornos culturales de referencia en Educación Infantil: familia y escuela, Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones. Pirámide.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 151-166.

Donoso, T y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación de la perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 17(1),72-88. http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf.

Eagly, A. H. (1997). Sex differences in social behavior: Comparing social role theory and evolutionary psychology.. American Psychologist, 52(12), 1380–1383. DOI: 10.1037/0003-066X.52.12.1380.b

Gallardo, F.J. y Escolano, V. (2009). Diversidad afectivo-sexual en la formación docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de CCEE de Málaga. CEDMA.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos Escritos de Psicología. Psychological Writings,7, 71-81.

Garibello Liberato, B.S. (2018). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. Funlam Journal of Students Research, 3, 163-168.

Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. Educación XXI, 19(1),311-330. DOI:10.5944/educXX1.15588.

Guasch, O. (2007). La crisis de la heterosexualidad. Laertes.

Gil-Llario, M. D., Ballester-Arnal, R; Caballero, L y Escalera, C. (2019). Programa de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual. Programa Saludiversex. Pirámide.

Guttman, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. Paidós.., Valencia Ortiz, L. F. y Maya

Kennedy, N y Hellen, M (2010). Transgender children: more than a theoretical challenge. Graduate Journal of Social Science,7 (2), 25-43.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. BOJA núm. 10 de 15 de enero de 2018, y BOE núm. 33 de 06 de febrero de 2018. https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/12/28/8/con

Lagarde, M. (1997). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y horas.

López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales de la ESO. Revista de Educación, 363, 282-308. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba.

Martxueta Pérez, A y Etxebarria Murgiondo, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. REOP, 25 (3), 121-228.

Mayo Ling D., Halim,D. N., Rublo,C. S., Tamis-LeMonda, P. E. Shrout, D. M., Amodio (2017). Gender attitudes in early childhood: behavioral consequences and cognitive antecedents, Child development, 88, (3), 882-899.

Miller, S. J. (2018). Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans*+ y de género creativo. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Pallarès, M.(2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. Tendencias Pedagógicas, 19, 189-209. https://revistas. uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2008.

Peixoto, J.M.; Fonseca, L.; Almeida, S. y Almeida, L., (2012). Escuela y diversidad sexual ¿qué realidad?. Educaçãoem Revista, 28(03), 143 - 158.

Penna, M (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/

Platero, R(L) (2014). Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos. Bellaterrra.

Peinado Rodríguez, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes. Cómo trabajar la asertividad en Educación Infantil. Revista de Antropología Experimental, 15, 213-223, 2015. https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2614.

Pichardo-Galán, J.I y De Stéfano Barbero, M.(Coords.) (2015). Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa. Universidad Complutense de Madrid. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926

Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? Revista Punto Género, 5, 109-128.

Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. Contextos Educativos. Revista de Educación, (16), 41-54.

Sapon-Shevin, M. (2013). Cómo entendemos la inclusión: una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, 3, 57-70.

Simón Rodríguez, E. (2002). Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía. Narcea.

Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y la puesta en práctica de la coeducación emocional. Foro de Educación, 18 (1), 189-207, 2020.

Vargas Simal, J. A. (2018). Igualdad de género en Educación Infantil: Un reto del sigloXXI. (Trabajo de Fin de Grado). https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31580/TFG-O-1311.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Venegas, M. (2009): La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la educación afectivosexual. Universidad de Granada. http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17807013.pdf

(2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. Revista Iberoamericana de Educación, 55(3), 1-10. DOI: https://doi.org/10.35362/rie5531592

IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL. UN ESTUDIO EN COLEGIOS DE SANTIAGO DE CUBA

OSCAR ULLOA-GUERRA
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Internacional de La Rioja

ILEANA ALEA-CASTILLO
Universidad de Oriente
Cuba

ANDRESA SARTOR-HARADA
Universidad Internacional de Valencia

JULIANA AZEVEDO-GOMES
Universidad Internacional de Valencia
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas han constituido una instancia clave en la (re)producción de identidades y prácticas hegemónicas a la vez que desvalorizan y marginan otras. En este sentido, la educación sexual se torna un espacio de interés para la indagación científica con relación al tratamiento de las identidades sexuales y de género. La educación sexual constituye un área de actuación educativa de expresiva importancia por su estrecha conexión con problemáticas que afectan la salud, bienestar e inclusión del estudiantado.

1.1. LAS CATEGORÍAS GÉNERO, CUERPO Y SEXO PARA COMPRENDER Y PROBLEMATIZAR LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Las preguntas acerca de ¿qué es el género y cuál es su relación con el cuerpo? han estado en el núcleo de los estudios feministas y de género desde su propio surgimiento. Las respuestas que se han ofrecido a estas

interrogantes desde una perspectiva social han concordado que el género se trata de una construcción cultural.

En este sentido, nos identificamos con las teorizaciones que problematizan ordenamientos y jerarquías basados en las significaciones que circulan culturalmente. En esa perspectiva, género se refiere a los más diversos procesos sociales a través de los cuales los sujetos se constituyen como masculinos y femeninos en contextos histórico-culturales específicos y en medio de complejas relaciones de poder (Scott, 1995).

Decir que el género es una construcción cultural implica una ruptura radical con la idea de una esencia u ontología del ser, de una base natural, biológica para explicar la constitución generificada del ser humano. A la luz de un conjunto de premisas butlerianas, es posible deconstruir las ficciones naturalizantes y biologizantes de las identidades de género. Para Butler (2007) el género es una construcción performativa, lo que supone que su producción se realiza a través de una práctica reiterativa y ritualizada, mediante la cual las normas de género producen los efectos que nombran (el efecto principal es la naturalización, la sustancialización[27], la idea de una coherencia entre sexo/género/deseo, la binariedad y la impresión de que las identidades de género son permanentes o fijas).

Es decir, el género es del orden del hacer (hacemos el género todos los días) y no del ser. Género no es un atributo preexistente de los cuerpos nacidos con pene o vagina, sino que dichos cuerpos son forzados, por medio de diferentes dispositivos y pedagogías, a tornarse mujeres u hombres, heterosexuales y cisgéneros: "el género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas -dentro de un marco regulador muy estricto-, que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser" (Butler, 2007, p. 98).

Esta comprensión del género en tanto performativo posibilita a su vez una ruptura con la idea de que el género opera como un conjunto de atributos culturales que se inscriben sobre los cuerpos pre-existentes

[27] Nos referimos a lo que Judith Butler designa en varias de sus obras, como metafísica de la sustancia, un determinado estatuto ontológico del género (su condición de ser una sustancia interior) defendido por los discursos biologicistas.

como femeninos o masculinos. Dentro de esta perspectiva de análisis, el estatuto del cuerpo es un efecto del orden de género, pues cuando se designa un cuerpo como femenino o masculino esta lectura es ya, de por sí, una lectura de género.

Por tanto, no es posible reivindicar un orden natural de género. Es bajo la acción de determinadas tecnologías de género (de Lauretis. 1987) que se da tanto el proceso de hacer/producir el género, como su producto (representaciones culturales y normas establecidas acerca de lo femenino y lo masculino). Dichas tecnologías normativas definen los límites y posibilidades para las diversas corporalidades que pueden tanto someterse como subvertir el régimen disciplinar de género. "El género, como representación y como auto-representación, es producto de diferentes tecnologías sociales, como el cine, por ejemplo, y de discursos, epistemologías y prácticas críticas institucionalizadas, así como de las prácticas de la vida cotidiana" (de Lauretis 1987, p. 208).

Situarnos teóricamente en el campo de estudios de género está en sintonía con el propósito de problematizar los discursos y sistemas valorativos en torno a las identidades. Esos propósitos, "más que buscar la verdad, se preocupan con la producción de conocimientos para comprender el mundo cotidiano y las relaciones de poder que lo constituyen y atraviesan" (Meyer, 1999, p. 23).

Nos auxiliamos de la categoría género para mostrar desigualdades, posiciones, destinos, atributos, funciones y ordenamientos establecidos a partir de clasificaciones binarias y jerárquicas. Encontramos pertinente recurrir a la categoría género para examinar cómo son representadas las diversidades identidades sexuales y de género en las prácticas de educación sexual.

1.2. Identidades y estigmas en la educación sexual

En consonancia con la línea interpretativa anterior, no se asumen las identidades/subjetividades como algo íntimo, propio u original. "La subjetividad es esencialmente fabricada y modelada en el ámbito social" (Guattari y Rolnik, 1996, p. 31), siempre de forma provisional y abierta,

ya que, en la medida en que acogemos determinados significados y discursos, también los emitimos. Como señala Turner (1997):

> nos tornamos miembros de nuestra cultura por medio del lenguaje, adquirimos nuestro sentido de identidad personal con el lenguaje, y es gracias a él que internalizamos los sistemas de valores que estructuran nuestra vida. No podemos salir del ámbito del lenguaje para producir un conjunto de significados personales totalmente independientes del sistema cultural (p. 52).

Por tanto, los sujetos son un producto histórico en constitución permanente, constituido en medio de relaciones de saber-poder que abarcan cuestiones políticas, económicas y sociales. Los sujetos son construidos, producidos y materializados en y por la cultura, una producción marcada por múltiples regímenes discursivos y no discursivos (familia, escuela, trabajo, medios, género, edad, sexualidad, raza/etnia, religiosidad, entre otros) (Foucault, 2006).

La identidad, aquello que inventamos a partir de selección interesada de una o más características comunes que se desean resaltar para homogenizar un grupo – o que un grupo escoge para autodefinirse – y reconocer quién forma parte de él y quien no. Quien no es reconocido y "encuadrado" en el grupo constituye "el diferente". Por tanto, no podemos hablar de una identidad sin demarcar fronteras entre lo que se considera singular de esa identidad y lo que no es. El otro es visto como el diferente según la comparación entre determinadas características, valores, o comportamientos que se tornan centrales culturalmente en determinado momento y contexto.

De esta manera, el sujeto, a partir de múltiples discursos, es continuamente capturado y fijado en una identidad, o mejor, en muchas identidades. Dependiendo de "su" marca– o de "sus" marcas– de identidad que sean centrales en determinado momento (género, etnia, sexualidad, religión, clase, profesión, edad, morada, nacionalidad, preferencia musical, vestuario, entre otros), el sujeto será reconocido, nombrado, y situado en un plural limitado: mujeres; hombres; roqueros/as; obesos/as; evangélicos/as; brasileños/as; blancos/as; abogados/as; travestis, vegetarianos/as; indígenas; docentes; gays; artistas y así sucesivamente.

Lo resultante es la inestabilidad y fragmentación de las identidades, ya que los discursos que las constituyen son constantemente reconstruidos y producidos. O sea, las identidades, en este caso, las sexuales y de género, no son algo que se posea o que se pueda mantener invariable durante la vida y tampoco es una esencia constante y universal. Las identidades son producidas en torno a un conjunto de significados y comportamientos donde se entrecruzan otras marcas de identidades (sexuales, de clase, raciales, religiosas, entre otras articulaciones). Aunque exista una reiterada insistencia en resaltar un conjunto de atributos para entrar en la ficción de las homogeneidades, lo prevaleciente es una continua variación de fronteras, reconocimientos, interpelaciones y posibilidades cargadas de contradicciones, ambigüedades e incoherencias. No podemos pensar en un proceso único, vertical y estable (Foucault, 2006; Louro, 2004).

Las complejas y desiguales relaciones de poder que atraviesan la producción de identidades provocan que todos los sujetos no ocupen ni transiten de igual forma los distintos espacios sociales. Diversas investigaciones señalan que determinados grupos y sujetos existen bajo una condición marginal por resistirse o distanciarse de rasgos considerados centrales y definidos como patrón por los grupos que ocupan posiciones dominantes en una sociedad (Louro, 2010).

La existencia de cuerpos y vidas invisibilizados y sentenciados a la marginalidad no puede explicarse ignorando las desiguales relaciones de poder que se instauran en cada contexto. En medio de desiguales relaciones de poder, los grupos dominantes clasifican y ordenan identidades y prácticas, produciendo jerarquías identitarias. En esta dinámica, determinadas identidades y sus costumbres, comportamientos, tradiciones, formas de expresión, accesorios, son desacreditados y denigrados, mientras otras identidades y prácticas son legitimadas culturalmente y representadas como ideales o normales. Consecuentemente, como advierte Silva (2012), terminan "estableciéndose límites y fronteras que señalan lo cierto y lo erróneo, lo aceptado y lo rechazado, lo normal y lo anormal, lo bueno y lo malo" (p. 179).

No obstante, para que la clasificación y los procesos de marginación sean realmente efectivos, las identidades desacreditadas deben ser

detectadas o reconocidas. En este sentido, Hall (1997) advierte que para detectar o reconocer identidades estigmatizadas se establecen marcas despreciativas que sirvan para señalar los desvíos. Marcas que se instituyen como distinciones o sistemas de alerta para que aquellos calificados culturalmente como normales puedan distanciarse de otras identidades calificadas como impuras, anormales, prohibidas, inmorales, aberradas, endemoniadas, indignas, salvajes, pecadoras, enfermas o incluso, criminales. "Marcar la 'diferencia' nos conduce, simbólicamente, a cerrar rangos, apoyar la cultura y estigmatizar y a expulsar cualquier cosa que se defina como impura, anormal" (Hall, 1997, p. 421). Lo 'anormal' o 'desviado' es una amenaza constante para el orden cultural dominante, por ello, invisibilizar, castigar, encerrar, medicalizar, marginar, oprimir, limitar derechos o aniquilar, han sido 'soluciones válidas' para la defensa y perpetuación de las identidades dominantes.

De ahí nuestro interés en analizar críticamente cómo son representadas las diversas identidades en las prácticas de educación sexual y verificar la (re)producción de ordenamientos y jerarquías que perpetúen los discursos culturales entorno a identidades estigmatizadas.

2. OBJETIVO

Problematizar las jerarquías y ordenamientos entre identidades sexuales y de género que se (re)producen en la educación sexual en colegios de Santiago de Cuba, Cuba.

3. MÉTODO

Para la consecución del estudio se adoptó una metodología cualitativa en sintonía con el paradigma humanístico interpretativo. Este paradigma surge a partir de los cuestionamientos al paradigma empírico-analítico o positivista y se fundamenta en los presupuestos filosóficos de la fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico, etnometodología, entre otros, centrados en el análisis de los significados de las acciones (Hernández et al., 2018).

El estudio abarcó una muestra no probabilística de cinco colegios de educación secundaria de la ciudad de Santiago de Cuba, Cuba (cursan estudios adolescentes entre 13 y 16 años).

Durante el primer semestre de 2022 se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 84 docentes (muestra no probabilística por accesibilidad). Rodríguez et al. (1999) consideran que "la entrevista es una técnica en la que una persona entrevistadora solicita información de otra o de un grupo (personas entrevistadas, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (p. 165).

Las entrevistas fueron diseñadas por el equipo de investigación y validadas a partir de pruebas piloto que permitieran comprobar su coherencia y comprensión.

Se optó por la entrevista por su carácter constructivo que permite trascender las respuestas dadas por las personas participantes.

> "Toda entrevista es, por su propia naturaleza, un escenario nuevo dentro del que se producirán fenómenos y comportamientos totalmente imprevistos" (González, 1997, p. 195).
>
> Para el análisis de las informaciones se siguieron secuencialmente los siguientes procedimientos: transcripción de las entrevistas, separación de las informaciones, categorización y codificación, síntesis y agrupamiento, obtención de resultados, interpretación, elaboración y verificación de conclusiones (Rodríguez et al., 2005; Monje, 2011).

Para obtener los resultados que se presentarán en la próxima sesión, se tuvieron en cuenta categorías analíticas previamente elaboradas (categorización deductiva), y otras que emergieron de la información recogida (categorización inductiva): a) enfoques predominantes; b) inicio y objetivos de la educación sexual; c) discursos sobre lo normal; d) identidades estigmatizadas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Enfoques predominantes

Esta categoría fue explorada a través de las preguntas:

– ¿De cuáles asignaturas son los(as) docentes que trabajan temas de educación sexual?

– ¿Qué temas de educación sexual trabajas con tus estudiantes?

En las respuestas registradas se mencionaron de forma recurrente las asignaturas Ciencias Naturales (séptimo grado/13 años) y Biología (noveno grado/15 años) como las principales en las cuales se abordan temas de educación sexual. Algunas expresiones ilustrativas fueron:

> "hasta ahora yo no trabajo temas de Educación Sexual porque soy profesora de Historia, pero los profesores de Biología creo que tienen en este programa la salida a la educación sexual, porque realmente en otras asignaturas es más difícil" (testimonio docente D43);
>
> "sobre todo los profesores de Biología. Específicamente en el noveno grado" (testimonio docente D6);
>
> "bueno, se debe trabajar desde todas las asignaturas, pero me imagino que los profesores de Biología son los que tienen mayor peso en estos temas" (testimonio docente D54);
>
> "en Ciencias Naturales y en Biología. Incluso en séptimo grado se hace un seminario sobre ITS, qué hacer, cómo evitarlas, a quién acudir" (testimonio docente D17):
>
> "bueno, yo soy profesora de Biología de noveno grado, hay una unidad que se llama sistema reproductor donde se habla todo sobre educación sexual: embarazo, aborto, necesidades de los adolescentes, donde se les da todo ese tipo de información. No sólo se habla de características anatómicas, también se habla de planificación familiar, embarazo en la adolescencia, se habla todo eso" (testimonio docente D81).

Los registros evidencian que la educación sexual continúa estando permeada por enfoques biomédicos que ponen el énfasis en los cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia, así como la reproducción y prevención de embarazos precoces y enfermedades. El predominio del enfoque biomédico en la educación sexual en Cuba es una limitación que desde la década pasada ha sido señalada en diversos estudios (Castro, 2011; Silva y Guerra, 2013). En esas investigaciones se describe el predominio de un modelo biomédico, reproductivo y heteronormativo de la educación sexual que se impone cuestionar y desestabilizar.

Inclusive, aunque aproximadamente una tercera parte del grupo de docentes manifestó que en la asignatura Educación Cívica (Formación

Moral) también se abordan temas de educación sexual, resulta una extensión de temas biomédicos:

- "en Educación Cívica se trata la educación sexual cuando se habla sobre planificación familiar, embarazos…" (testimonio docente D33);
- "creo que solamente los docentes de Educación Cívica o Formación Moral cuando hablan de aborto, inicio de las relaciones sexuales y embarazo en la adolescencia" (testimonio docente D10).

Al sintetizar los resultados de las entrevistas realizadas quedaron registrados los principales temas que la muestra de docentes señala que se abordan con los estudiantes:

- cuerpo humano (63 docentes);
- enfermedades de transmisión sexual (69 docentes);
- embarazo en la adolescencia (55 docentes);
- reproducción y órganos reproductores (49 docentes).

La lista de temas refleja tanto los centrales como los ignorados. A este respecto, Altmann (2007) advierte que la centralidad que se le otorga a la reproducción en la educación sexual, paradójicamente, termina promoviéndola. Precisamente lo que se pretende prevenir, es lo que más se enfatiza. Cuestiones como respeto, negociación, consentimiento, violencia o abuso, no fueron mencionados. De igual modo, llama la atención la ausencia de temáticas sociales preocupantes en el país como los matrimonios infantiles (MINSAP, 2019). Asuntos como sentimientos en las relaciones, derechos sexuales y reproductivos, homofobia, como ser padres y madres, son también excluidos.

Por otro lado, resulta oportuno resaltar algunos testimonios compartidos por una tercera parte del profesorado, revelando una comprensión amplia de la educación sexual y de sus posibilidades de implementación:

> "por ejemplo en Educación Laboral se educa sexualmente cuando no se hacen distinciones y tanto hembras y varones hacen las mismas actividades: costura, carpintería, entre otros" (testimonio docente D8);

> "además del tratamiento en clases, hay un círculo de interés, charlas y conversatorios sobre las ITS en la adolescencia" (testimonio docente D3);

> "ellos están en una etapa muy difícil, es importante hablar de educación sexual y no solo hay que dejarlo a la clase de Biología, debe retomarse en otras actividades escolares y en otros momentos" (testimonio docente D72).

También es posible afirmar que la diversidad sexo genérica continúa estando invisibilizada bajo un marco heteronormativo ante el predominio de temas sobre cuerpo y reproducción sexual, situación que también se evidencia en otros contextos (Calvo, 2021).

4.2. Inicio y objetivos de la educación sexual

La categoría que se abordará en esta sección abarcó dos preguntas de la entrevista:

- ¿A partir de qué edad es necesario implementar la educación sexual?
- ¿Cuáles objetivos se persiguen en la escuela al implementar la educación sexual?

El inicio de la educación sexual fue una cuestión en la que se encontraron dos posiciones predominantes. Un grupo expresivo de docentes considera que se debe implementar en todas las edades y otra parte significativa defiende que debe ser en la enseñanza secundaria, comenzando con algunos temas primarios sobre cuerpo humano y profundizando en noveno grado con las relaciones sexuales (15 años).

En este sentido, llama la atención que el profesorado tiende a postergar la educación sexual, situándola a partir de la adolescencia y, por tanto, vista en relación directa con los cambios corporales y la posibilidad de inicio de las relaciones sexuales, como se observa en estas respuestas:

> "es importante en la adolescencia para que tengan una orientación hacia una sexualidad segura, que es lo principal" (testimonio docente D14);

> "en la secundaria porque las relaciones sexuales comienzan cada vez a edades más tempranas" (testimonio docente D32);

> "esta es una etapa en la que los estudiantes sufren cambios de vida, de mentalidad, y pueden experimentar sexualmente" (testimonio docente D78);
>
> "Sí, sí, porque en la etapa de la adolescencia es muy importante este tema" (testimonio docente D25).

Se denota que la educación sexual no es asumida por buena parte del profesorado entrevistado como un asunto que debe abordarse en todos los niveles de enseñanza, como establecen las actuales normativas ministeriales (Ministerio de Educación de Cuba, 2011). Esta interpretación parece fundamentarse en la persistencia de un modelo limitado a aspectos reproductivos que conduce a situar la educación sexual a partir de la adolescencia, cuestión que también muestran los resultados de otras investigaciones (González et al., 2015).

Se confirma como tendencia el hecho de asociar el inicio de la educación sexual con el comienzo de la adolescencia (Quaresma da Silva y Ulloa, 2011).

Con relación a los objetivos que se persiguen al implementar la educación sexual, se confirmó una adopción de finalidades en sintonía con el predominio de temas como cuerpo humano, enfermedades de transmisión sexual y embarazo en la adolescencia. Consecuentemente, se consideran como principales objetivos de aprendizaje de la educación sexual: a) comprender los cambios fisiológicos de la adolescencia; b) explicar cómo prevenir y actuar ante las enfermedades de transmisión sexual; y c) adoptar prácticas sexuales seguras para la prevención de embarazos no deseados.

4.3. Discursos sobre lo normal e identidades estigmatizadas

Para el análisis de estas categorías fueron relevantes las preguntas que se presentan a continuación:

- ¿Qué estudiantes consideras que necesitan educación sexual?
- ¿Qué cuestiones consideras que no deben tratarse con los estudiantes?

Ante la pregunta ¿qué estudiantes consideras que necesitan educación sexual?, el 82% del grupo entrevistado señaló que las chicas:

> "fundamentalmente las hembras, más que los varones. En esta edad yo creo que las hembras están más dadas a la relación que los varones, ellos están un poco más tímidos, más conservadores" (testimonio docente D19);
>
> "las hembras, que son las que más están en riesgo a sufrir una agresión, acoso, una violación sexual" (testimonio docente D48);
>
> "sobre todo las hembras. Hemos visto que las hembras son un poco más precoces que los varones en ese aspecto" (testimonio docente D66).

La preocupación del profesorado refleja una vez la centralidad de lo reproductivo en la educación sexual. Obsérvese que la necesidad de hablar sobre educación sexual con las chicas en ningún momento está fundamentada en asuntos tan relevantes como género femenino, identidad de género, discriminación de género o violencia de género.

No solamente estos temas no se mencionan. Fue posible detectar un conjunto de cuestiones que el profesorado evade o considera que no deben tratarse:

> "hay temas que sí, que me resultan difíciles de explicar porque una no está familiarizada con algunas manifestaciones sexuales…homosexualidad…bisexualidad…" (testimonio docente D20);
>
> "me resulta difícil, por mis principios, abordar el tema de la homosexualidad" (testimonio docente D45);
>
> "dentro de los temas que yo pienso que no se deben abordar con los estudiantes está la homosexualidad, porque están en una edad en la que no tienen por qué saber de eso" (testimonio docente D57);
>
> "la homosexualidad no se debe tratar con los estudiantes de secundaria para no traerles confusiones, distorsión en su mentalidad, porque a esta edad ellos empiezan a chotear[28] a los…..¿entiendes?" (testimonio docente D60).

Es posible constatar que la escuela sigue siendo un espacio donde no se habla sobre identidades y prácticas estigmatizadas y "prohibidas" (Darré et al., 2016; Shannon, 2022). Incluso, algunos testimonios reafirman la

[28] Forma de acoso psicológico que consiste en divertirse a costa de hacer bromas a una persona

circulación de estigmas en identidades sexuales y prácticas consideradas no legitimadas, desviadas y ante las que supuestamente se impone la corrección por distanciarse de los patrones considerados como "normales" en la lógica heteronormativa.:

> "cuando un estudiante hace una pregunta fuera de una pregunta normal, es porque está pasando en ese momento por algo que no debe ser y se manda con el psicopedagogo" (testimonio docente D83);

> "por eso hay que hablar de educación sexual, para que no cometan ningún tipo error y cualquier conducta rara cogerla a tiempo" (testimonio docente D11).

Sin embargo, ante la naturalización de las relaciones heterosexuales y la negación y estigmatización de otras expresiones sexuales y de género, algunos docentes se posicionan de forma diferente:

> "no debe haber ningún tema tabú que no se hable. Debería hablarse de todo con ellos porque a veces ellos no hablan con los padres, pero hablan con nosotros los profesores" (testimonio docente D74);

> "muchos vienen ya proyectándose desde el séptimo grado, principalmente los varones de preferencia sexual gay y los padres no son capaces de reconocer y les prohíben dar a conocer su propia sexualidad. También sucede con las hembras no heterosexuales…dar a conocerse a su familia. Cada cual es dueño de su sexualidad. Nadie tiene por qué criticar esa sexualidad" (testimonio docente D65).

La diversidad sexo genérica constituye un tema evadido y ausente en las prácticas de educación sexual que se llevan a cabo en las escuelas objeto de estudio.

5. CONCLUSIONES

La educación sexual en los colegios objeto de análisis aun no constituye un espacio para la visibilidad y legitimación de derechos de identidades sexuales y de género tradicionalmente marginadas.

El predominio de un discurso biomédico y reproductivo limita la visibilidad de considerar temas sobre derechos como un asunto propio de la educación sexual.

Los prejuicios de carácter homofóbico y sexista predominantes en docentes y decisores obstaculizan avanzar hacia prácticas de educación sexual inclusivas.

Los análisis muestran la circulación de creencias sobre género y sexualidad de carácter dominante que definen las prácticas de educación sexual, reproduciéndose representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades e invisibilizando identidades y prácticas consideradas "anormales" o "desviadas". A nuestro entender, la (re)producción de estos ordenamientos y jerarquías autorizan violencias hacia adolescentes que se distancian de identidades legitimadas, configurándose como una barrera para el aprendizaje y un factor de riesgo para la deserción escolar.

Hablar sobre sexualidad continúa siendo un asunto circunscrito al área de ciencias naturales, confirmándose la prevalencia de un modelo biomédico donde la reproducción adquiere centralidad, reforzando la heteronormatividad e invisibilizando identidades sexuales y de género que se distancian de los patrones dominantes.

Se confirman los resultados de estudios realizados anteriormente en el contexto cubano que advierten que la diversidad sexual aún no constituye un tema que encuentra espacio en la educación sexual.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altmann, H. (2007). Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. Estudos Feministas, 15(2), 333-356. https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200004

Butler J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. PAIDÓS.

Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. Educatio Siglo XXI, 39(1), 281–304. https://doi.org/10.6018/educatio.469281

Castro, M. (2011). La educación sexual como política de Estado en Cuba, desde 1959. Sexología y Sociedad, 17(46), 4-13. http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/413/454

Darré, S., Jerves, E., Castillo, J. y Enzlin, P. (2016). Sexuality education in Latin America. En J. J. Ponzetti Jr. (ed.), Evidence-based aproaches to sexuality education. A global perspective (pp. 277-291). Routledge. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uPyPCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA277&dq=%22silvana+darr%C3%A9%22&ots=lBZ3Mv-uxU&sig=5QFdasgrl8OWpMu6WbFndkCwbR0#v=onepage&q&f=false

De Lauretis, T. (1987). A tecnologia do gênero. En Teresa de Lauretis (Ed.), Technologies of gender (pp. 1-30). University Press.

Foucault, M. (2006). A Ordem do Discurso. Loiola.

González, E., Molina, T. y Luttges, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. Revista chilena de Obstetricia y Ginecología, 80(1), 24-32. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000100004

González, F. (1997). Epistemología cualitativa y Subjetividad. Pueblo y Educación.

Guattari, F.; Rolnik, S. (1996). Micropolítica: cartografias do desejo. Vozes.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e Realidade, 22(2), 15-46.

Hernández, A. A., Ramos, M. P., Placencia, B. M., Indacochea, B., Qjuimis, A., J. y Moreno, L. A. (2018). Metodología de la Investigación Científica. 3Ciencias.

Louro, G. L. (2004). Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica.

Louro, G.L. (2010). Pedagogias da sexualidade. En G. L. Louro (ed.), O corpo educado: pedagogias da sexualidade (PP. 7-34). Autêntica.

Meyer, D. E. E. (1999). Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul. Tesis de doctorado en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Ministerio de Educación de Cuba (2011). Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales. MINED. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0364.pdf

MINSAP (2019). Cuba. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2019. Dirección de Registros Médicos y Estadísticas de Salud/MINSAP. https://temas.sld.cu/estadisticassalud/files/2021/02/MICS6_Cuba-2019_compressed.pdf

Monje, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.

Quaresma da Silva, D. y Ulloa, O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 19,1-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735014

Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 15(2), 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, 20(2), 71-99.

Shannon, B. (2022). Sex(uality) Education for Trans and Gender Diverse Youth in Australia. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92446-1_3

Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal. Subjetividad y Procesos Cognitivos, 16 (1), 178-199.

Silva, D. y Guerra, O. U. (2013). Educación sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. Cadernos de Pesquisa, 43(148), 280-301. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100014

Turner, G. (1997). Cinema como prática social. Summos.

ESTUDIO CRÍTICO-COMPARATIVO DE ANUNCIOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS SECCIONES BILINGÜES DE LOS PAÍSES DEL ESTE EN CLASES DE ELE, LENGUA Y LITERATURA Y CIENCIAS SOCIALES

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

A poco que se trace una aproximación interdisciplinar sobre los medios de comunicación como creadores, reflectores y transmisores de un imaginario social, se aprecia su capacidad para representar modelos de mujer.

Entendiendo el género y la sexualidad como construcciones culturales e históricas que implican relaciones de poder asimétricas, los medios de comunicación presentan una oportunidad para adentrarse en los modelos de mujer que permanecen y utilizarlos como fuente de análisis para la formación crítica del alumnado. Como consumidores de textos que somos y ante la consideración de Berger (2000) del producto mediático "como agente de validación de ciertos modos de ver o entender lo que nos rodea" resulta fundamental realizar una crítica sobre los sentidos y usos sociales asociados a estas categorías.

Asimismo, lo femenino como construcción desde estereotipos mediáticos puede generar un «sexismo ambivalente» (Bosch y Ferrer, 2002, p. 209) definido entre «sexismo benevolente» o moderno (con el paternalismo protector y la diferenciación complementaria de género) versus «sexismo hostil». El legado de una forma de mirar y representar a las mujeres discriminatorio evidencia la necesidad de establecer prácticas sobre el imaginario que conforma la realidad. Tal y como defiende

Fernández Polanco (2007) se trata de pensar críticamente las representaciones visuales como narrativas oficiales que "cubren" el mundo de la imagen al aplicar su visión monopolista de la realidad. Una perspectiva que, a la vez, entronca con la de Didi-Huberman (2010) en la necesidad de restaurar nuestra percepción y resignificar lo visual.

Somos conscientes de que se han implementado experiencias que recogen la necesidad de aprender a mirar desde una perspectiva crítica, si bien, estas prácticas han tendido a centrarse en el cine, a pesar de que el imaginario social construido desde la representatividad de los medios no empieza y acaba en él. Esta priorización ha menoscabado críticas visuales a la televisión, internet y hasta la propia publicidad. Este desajuste es producido en el aula, e por la imposibilidad de análisis estructurales por cuestiones de tiempo y programación, lo que evidencia la falta de adecuación al consumo de contenidos de las nuevas generaciones. En consecuencia, hemos priorizado enfoques críticos en anuncios ante su capacidad para presentar y ejercitar una organización de los sexos.

2. OBJETIVOS

Una alfabetización mediática como capacidad para interpretar el lenguaje visual a través de la lectura de imágenes, requiere de una aplicación práctica (Aguaded, Gutiérrez y Díaz, 2015) que fomente lecturas críticas por parte del profesorado y del alumnado. Dado que el propósito fundamental de todo diseño curricular es seleccionar lo más significativo, lo que añade más valor a la sociedad y al conocimiento personal, entendemos que la perspectiva de género debe incluirse en las asignaturas de cultura de ELE y de las ciencias sociales no solo de manera transversal, sino temática. En este sentido, las didácticas de lenguas y de ciencias sociales se han ido abriendo lenta, pero paulatinamente hacia la necesidad de afianzar nuevas formas de mirar, apreciar y tomar conciencia para acabar por transformar nuestra concepción del mundo, presente y pasado.

Bajo esta realidad, abordamos la necesidad conocer la temporalización de nuestras ideas y las de nuestro entorno, nuestra cultura y lo maleable de la misma en su historicidad conforme a los siguientes objetivos:

- Fomentar una alfabetización mediática en educadores y educados sobre este particular.
- Ayudar a la formación de una ciudadanía capaz de superar el yugo intelectual que supone toda frontera o límite y revertirlo, mediante una reflexión que abarque lo espacial y temporal.
- Realizar un marco comparativo que aborde una mirada crítica para combatir el patriarcado y los modelos sexistas que han trazado el entramado de violencia simbólica, económica, social y cultural
- Visibilizar y reconocer estereotipos y roles sexistas hombre-mujer.
- Comprender el patriarcado como una estructura ideológica cuyo discurso se plasma en todo tipo de textos y concienciar de la necesidad de lecturas críticas

En suma, mediante un modelo comparativo de ejes de análisis factible y necesarios, pretendemos aportar una reflexión en el espacio propio y el ajeno sobre cómo, en el pasado y el presente, el patriarcado actúo y actúa, como realidad que, a pesar de los logros evidentes del feminismo, se transforma para prolongarse.

3. METODOLOGÍA

La propuesta se llevó a cabo en el Liceo Cervantes de Bucarest, dentro del programa de secciones bilingües de los países de la Europa del Este del MEC, y en otros formatos, dentro del mismo programa en el Instituto Tömörkény István Gimnázium de Szeged (Hungría). La práctica puede llevarse en cualquier centro adaptándola, si bien la idea es generar un marco comparativo para estimular la crítica y lucha del patriarcado más allá de nuestras fronteras. Partimos de la necesidad de integrar esta perspectiva de género en el currículo, pudiendo vertebrarse en la asignatura de Cultura y Civilización, si bien es susceptible de ser realizada en los últimos años de la ESO, ya sea en Ciudadanía, Valores Éticos, Ciencias

Sociales, Lengua y Literatura y ELE, como modelo extrapolable a otros países[29].

La práctica compara diversos anuncios estáticos a lo largo del tiempo entre España y Rumanía para entender que el patriarcado no se suscribe a espacios y tiempos determinados y mantiene una perspectiva globalizadora. Respecto a la selección de soportes visuales estáticos frente a audiovisuales o textos dinámicos, ya sean spots publicitarios o filmes, esta se hace al advertir en el alumnado mayores dificultades analíticas en los primeros formatos referidos.

En cuanto a la contextualización, en su vertiente comparativa se sigue la estela de distintos autores que usaron sus posibilidades en el campo educativo para captar la naturaleza del movimiento histórico y la confrontación de sucesivos estados sociales (Aróstegui, 1995, p. 310).

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Previamente a la puesta en práctica, merece la pena precisar algunos aspectos sobre la idiosincrasia del profesorado español que acude por primera vez a impartir clases en el programa de secciones bilingües de los países del este. Este, por lo general, tiende a percibir rápidamente, cómo en Rumanía, al igual que en ciertos Estados que constituyen la denominada "Europa del Este", el patriarcado se percibe más si cabe que en Europa Occidental[30]. Sin embargo, también existen algunos aspectos de

[29] Rumanía cuenta en la actualidad con diez Secciones Bilingües integradas en institutos de enseñanza secundaria del país y en ellos se da cultura y civilización española en décimo (lo que equivaldría a 4º de la ESO), undécimo y duodécimo (bachillerato) a razón de una hora semanal. Se trata de un modelo paralelo en el resto de países de Europa del Este que mantienen secciones bilingües de España. Esto incluiría 14 secciones bilingües en Bulgaria, 7 en Eslovaquia, 7 en Hungría, 6 en Checoslovaquia, 16 en Polonia, 8 en Rusia y 1 en Turquía, todas ellas inscritas en los institutos de las respectivas nacionalidades.

[30] Así se constata ante el dimorfismo sexual que por lo general presentan hombres y mujeres de cierta edad y que responde en esencia a un patrón misógino por el que la mujer queda reducida a un mero objeto de deseo, siendo imperativo su culto al cuerpo, en oposición al hombre, que en ocasiones llega a hacer ostentación de su obesidad, especialmente en la "cultura Manele". E trata de un estilo de música balcánico derivado principalmente de estilos orientales y turcos, que tienden a presentar a un varón rodeado de mujeres. Una música extendida en Rumanía, pero también por el resto de los Balcanes, especialmente en Bulgaria (chalga), Serbia (turbo-folk), Albania (tallava) y algunas zonas de Turquía.

avance de género que tienden a pasar desapercibidos por el profesorado que acude a las secciones bilingües. Así, por ejemplo, el aborto se legalizó desde la anulación del Decreto 770 de 1966 el 26 de diciembre de 1989, mientras que España no llegaría hasta el 2010. De igual modo, es muy positivo que el profesorado se acerque a la lucha de las mujeres de Europa del Este en general y a las de Rumanía en particular que se negaron a dar un paso atrás en materia de sus derechos reproductivos y económicos. Así, por ejemplo, es el caso de Alexandrina Cantacuzino (1876-1944), una de las primeras mujeres en luchar por el sufragio femenino en Rumanía, conseguido por primera vez en 1939, mientras que Ana Pauker (1893-1960) abogó por un modelo de mujer política, trabajadora y activista durante la administración de Gheorghe Gheorghiu-Dej.

Por otra parte, previamente a la sesión, es aconsejable que se realicen una serie de actividades para testar conocimientos, opiniones y perspectivas críticas del alumnado en comunicación visual y género.

Por último, en cuanto a la necesidad de aprender a mirar, se puede fomentar de manera voluntaria la realización de ejercicios en los que el alumnado seleccione en su casa algún anuncio, film, serie, dibujos y/o programas televisivos y ejerza una perspectiva crítica conforme a una serie de preguntas guiadas sobre el qué y el cómo de lo representado: ¿Hay personajes femeninos protagonistas o son secundarios? ¿Cómo aparecen? ¿Se muestra deseo por alguno de los personajes? (Si es así por quién) ¿Quién lleva el peso de la acción? ¿Cuáles son los fines de los personajes principales?

3.2. PROPUESTA COMPARATIVA

Siguiendo los postulados de Díaz (2009), la presente propuesta usa la imagen ante su posibilidad de interrelacionarse con la cultura y el pensamiento que se desea transmitir. El planteamiento se hace como invitación al estudiante de mantener una perspectiva estructuralista y constructivista para, partiendo de sus conocimientos, promover una mejora de su posicionamiento crítico-ideológico.

La puesta en práctica se basará en el análisis de imágenes publicitarias del comunismo y de la democracia rumana para ser comparadas con otras imágenes en la España franquista y la democrática. Se realiza mediante una doble vertiente, práctica y teórica, con trabajo individual y colectivo.

Con el fin de partir de lo cercano a lo lejano, se comienza por analizar anuncios contemporáneos al estudiante (democracia rumana). Posteriormente, para fomentar comparaciones y conclusiones, se pasa al comunismo rumano y al franquismo y se termina con la democracia española. Se considera que este esquema facilita el estudio de análisis paralelos en los modelos de artificios de mujer construidos.

Temporalización
Preferiblemente dos sesiones
Desarrollo
Breve presentación de la actividad explicando los pasos que vamos a llevar. Se pregunta a los alumnos los estereotipos y roles de género que permanecen en la sociedad
Análisis de un anuncio por el profesorado
Análisis de dos anuncios por el alumnado en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes, contraponiendo épocas y espacios (3 o 4 imágenes por grupo). Para ello el profesor entregará las imágenes con las convenientes instrucciones
Presentación de los anuncios analizados por el alumnado al resto de la clase. (Al menos, se escogerán tres de distintos espacios y tiempos)
Conclusiones finales
Reflexión individual sobre cómo los roles y estereotipos de género evolucionan y perduran con mayor o menor fuerza conforme a tiempos y espacios desde una perspectiva icónica de la mujer.
Ficha: pasos para poder analizar los anuncios por parte del alumnado Se configura un cuadro de oposición mujer versus hombre. Primeramente, se observa el tipo de producto y si el anuncio va dirigido especialmente para uno de los dos sexos. Posteriormente, se analiza la figura de la mujer conforme a:
- Actitud: activa o pasiva
- Físico: estándares de belleza conforme a un canon impuesto: alta, “guapa” y delgada, posición y ropa
- Espacio: Laboral o Doméstico (del latín *domesticus* "relativo a la casa", compuesta por *domus* (casa) de donde también proviene mayordomo). Se trata de todo un proceso de “domesticación de la mujer”
- Cosificación de la mujer: presentación como objeto sexual en vinculación a productos para hombres
Preguntas para dirigir el análisis: ¿Hacia qué público se dirige y quién y cómo aparece en él? ¿El anunció se basa en roles de género tradicionales (espacio doméstico) o juega con el deseo? ¿Mantiene imágenes de dominación física, psíquica o social (trabajo-economía)? ¿Los espacios de poder y toma de decisiones se vinculan al hombre o a la mujer?

3.3. ANUNCIOS PROPUESTOS

3.3.1 Rumanía reciente

FIGURA 1. *Unde dai, creste. Petrece mai mult timp in bucatarie! (Donde das crece. Pasa mucho más tiempo en la cocina).*

La imagen responde a una campaña para estimular el consumo de productos rumanos, (en este caso la harina Baneasa). En él se relaciona un producto cotidiano de la cocina con el deseo sexual. Espacio doméstico y deseo bajo el patrón patriarcal, en el que además se "juega" de manera perversa con la acción de golpear.

FIGURA 2. *"Printeaza pe ce vrei tu" (Imprime lo que quieras).*

Anuncio publicitado presente en numerosas áreas concurridas de todo el país (2012-2013). La imagen muestra a una mujer joven desnuda y estampada con colores, contorneada con la boca abierta y ojos semiabiertos, a modo de producto cosificado dispuesto en un escaparate. La mujer, como objeto de deseo y consumo del hombre.

FIGURA 3 y 4. *Programa de TV "Pe bune" (Te lo juro).*

La publicidad del programa *Pe bune* (2012) muestra al presentador sorteado por un grupo de mujeres masificadas, desnudas o con lencería. Frente a la impersonalidad con que se muestran, el presentados yace de frente, vestido y sentado sobre ellas, provocando una violencia estética.

En su conjunto, las imágenes propuestas evidencian cómo la publicidad sigue perpetuando estereotipos negativos y discriminatorios hacia la mujer, tanto la dirigida a ella, en cuanto alienta al "cuerpo perfecto" del imaginario patriarcado y a su sumisión, como a los hombres al controlar y canonizar el cuerpo representado y reducirlo a una mercancía sexualmente explotable. Así, el anuncio permite reflexionar sobre cómo se encorseta el concepto de la mujer en la construcción unívoca de estereotipos femeninos a modo de "producto fabricado" por y para el hombre.

3.3.2. Comunismo rumano

FIGURA 5. *"Cusutil divine o plăcere și o pasiune" (Coser se convierte en un placer y una pasión".*

Anuncio aparecido en la *Revista "Femeia",* (1971, interior, p. 12) que contribuían a una reeducación de la mujer conforme a modelos de madre trabajadora fuera y dentro del hogar. Así, a pesar de algunos avances mínimos sobre el trabajo o el acuerdo otorgado del derecho al voto (por la ley electoral de 1946), la mujer queda subordinada al sistema patriarcal tanto en el ámbito privado como en el público. Relegada a un segundo plano, los anuncios la vinculan a tareas dentro del espacio doméstico, ya sea coser, cocinar, limpiar y, por supuesto cuidar y educar a sus hijos.

FIGURA 6. *Portada Almanahul Femeie (1981).*

Desde el aparato propagandístico se potenció la función procreadora de la mujer en la sociedad, mientras se mantenía una censura férrea sobre cualquier tipo de contenido erótico e ideológico distinto al régimen[31].

3.3.3. Franquismo

En España también aparecen revistas para reeducar a las mujeres y redirigirlas al espacio doméstico y reducirlas a madres y esposas recatadas. Pero quizá el ejemplo más paradigmático de discriminación hacia el sexo femenino lo supuso *Guía de la buena esposa* (1953) un breve libro atribuido a Pilar Primo de Rivera que configura una serie de consejos para ser una "buena esposa": sumisión, complacencia y anteponer los intereses del varón frente a los propios. Debido a cuestión de espacio se opta por elegir solo alguna:

FIGURA 7. *"Guía de la buena esposa". Portada*

La mujer condenada al espacio doméstico, sumisa y servil, encerrada en la cocina y obligada a tener que disfrutar con ello.

[31] En aras de dar una visión más amplia de la censura se puede introducir al alumnado al documental *Chuck Norris vs. Communism* (2014, Ilinca Calugareanu) donde se muestra cómo Irina Nistor dobló al rumano centenares de filmes norteamericanos prohibidos por el régimen y puso a cada uno de los personajes, para luego copiarlos en cintas VHS y distribuirlos clandestinamente. Las películas eran de todo tipo, desde *Scarface, Rocky, Conan* o *Dirty Dancing* hasta las del propio Chuck Norris, como advierte el título del documental.

FIGURA 8. *¡Luce hermosa!*

La esclavitud de la belleza. La mujer obligada a "estar guapa" para su marido. En el canon de belleza impuesto llama la atención lo meticuloso de las especificaciones, desde el pelo hasta el maquillaje.

FIGURA 9. *"Minimiza el Ruido".*

La mujer sin voz. Su imagen pidiendo silencio parece sugerir el título de la obra de Luís Martín-Santos *Tiempos de silencio* (1962). Un tiempo de silencio especialmente para la mujer.

Otros anuncios

FIGURA 10. *Soberano: ¡Es cosa de hombres! (González Byass).*

Bajo el sello del brandy Soberano, la bebida alcohólica es acompañada de una mujer joven que parece ser «cosa de hombres». Para enfatizar esta idea las secuencias de los spots publicitarios se intercalaban con una canción que repetía el eslogan del producto. Este tipo de imágenes continuarían plasmándose durante los primeros años de democracia.

3.3.4 España: transición y democracia.

El cambio político perpetúo nuevos estereotipos con una evolución de contenido más sexistas. La mujer deviene un "producto de consumo" en un contexto en el que proliferaron producciones fílmicas de alto contenido erótico, mayoritariamente de escasa calidad y mínimo coste[32].

[32] En referencia al denominado "cine de destape aparecido tras la supresión oficial de la censura franquista con la muerte del dictador y que, bajo la excusa de una narrativa, por lo general pobre, mostraba constantes desnudos femeninos. Si bien, desde principios de los setenta ya se habían rodado varios filmes en los que las protagonistas quedaban reducidas a una función erótica como El monumento (José María Forqué, 1970), Lo verde empieza en los Pirineos (Vicente Escrivá, 1973) o Doctor, me gustan las mujeres, ¿es grave? (Tito Fernández, 1973), la gran ola del destape llegaría con la transición. En cuanto al triunfo comercial del denominado "landismo" por los filmes protagonizados por Alfredo Landa desde 1969 hasta 1978, estos eran comedias de situación y enredo de contenido erótico, herederos de la revista. Su ejemplo más paradigmático lo constituyó la exitosa No desearás al vecino del quinto (Tito Fernández, 1970).

FIGURA 11. *Soberano. Anuncio publicado en la revista Athletic Club (1971).*

FIGURA 12. *Soberano. Anuncio publicado en la revista Athletic Club (1971). Calendario Fournier (1981) "Soberano es cosa de hombres".*

La mujer se presenta insinuante ofreciendo su copa al varón.

FIGURA 12. *Anuncio de MadieMarkt "Verás las mejores delanteras del mundo" (2014). "Un año calentando el ambiente" (2006).*

Las imágenes responden a la campaña lanzada por la compañía Media Markt para vender televisores antes de la celebración de La Copa Mundial de la FIFA (Alemania 2006 y Brasil 2014). Mientras que la de Alemania muestra las piernas abiertas de una mujer y a tres hombres mirándolas, uno de ellos señalando sus genitales, la otra presenta a dos chicas con camisetas de tirantes ajustadas con los colores del equipo de Brasil. Aunque en el primer caso el Gobierno Vasco impuso una sanción de 6.000 euros por publicidad sexista (2006) con la consecuente retirada de la campaña, por lo general este tipo de campañas publicitarias tenía consecuencias positivas para la empresa. En este sentido, cabe mencionar que la mujer se ha ido empoderando de su cuerpo y así, el Observatorio de la imagen de las mujeres ha visto incrementada el número de quejas de ciudadanas o de colectivos sociales.

Finalmente, a modo de evaluación se puede llevar un último análisis sobre otra imagen de "la Guía de la buena esposa" u otro anuncio o vídeo en otros espacios y formatos.

4. RESULTADOS

La experiencia en la sección bilingüe del Liceo Cervantes en Bucarest implementada en clases 11º y 12º (1º y 2º de bachillerato) fue altamente positiva. En la elección entre los ítems: Muy positiva, positiva, poco

positiva y negativa, en 11º 22 votaron muy positiva y 4 positiva y en 12º 24 muy positiva y 1 positiva, sin ningún estudiante que calificará la experiencia como negativa. Así, el alumnado creyó que era fundamental conocer que en ambos regímenes la familia y la maternidad fueron los principales factores utilizados para estructurar la identidad femenina, la falta de ejercicio cívico y el "antifeminismo preventivo" como actitud de limitar su participación en el ámbito profesional, público y político. Posteriormente, con la llegada del capitalismo advirtió el cambio de estereotipo de mujer, ahora instrumentalizada y cosificada como objeto de deseo, evidenciando la capacidad del capital en "fabricar mundos" (Lazzarato, 2006).

Este resultado fue parecido en la experiencia paralela realizada en el colegio bilingüe de Szeged Tomerkeny adaptando el material a Hungría. Este rasgo es altamente significativo si se tiene en consideración el perfil ideológico y conservador de algunos estudiantes.

En general, los resultados de autoevaluación permitieron comprobar la necesidad de formación y análisis críticos sobre estos temas. En las preguntas de la autoevaluación el alumnado advertía cómo en ambos países predominaban anuncios con mujeres recatadas vinculadas al espacio doméstico conforme al reduccionismo madre-esposa y al modelo de mujer virgen, esto es, subyugada a la presión moral conservadora de la sociedad.

Por último, se aprecia positivamente la ruptura del orden diacrónico para comenzar por lo más cercano al alumno y generar comparaciones.

5. DISCUSIÓN

Es consabido que las causas de la desigualdad de género son numerosas y derivan de situaciones o elementos diversos tales como la atribución de roles y la perpetuación de ciertas creencias sobre lo masculino y femenino, la forma de informar de los medios de comunicación, la desigualdad en el trabajo y, especialmente, la perspectiva acrítica y, por tanto, cómplice con esta realidad.

Partiendo de esta base, en nuestro trabajo hemos partido de la importancia de la imagen a la hora de educar y apoyándonos en la teoría cognitiva

de Bruner analizar el modelo icónico como representación de la realidad determinada y su perspectiva simbólica especialmente en cuestiones de género (Guilar 2009).

La comparación propuesta no pretende generar controversias políticas, sino enfatizar cómo el patriarcado se reproduce de manera estructural, ya sea desde la enfatización de una biopolítica utópica, especialmente con respecto a la reproducción, hasta los nuevos y viejos modelos de reducción y sometimiento de la mujer a través de su cosificación. Igualmente, para poder realizar una mejor contextualización sería conveniente que el docente conozca la legislación y la presión social que padeció la mujer. Me refiero a la moral reaccionaria impuesta en Rumanía que provocó que se pudiera llegar a ciertos cargos políticos mediante el bloqueo del ascenso de mujeres divorciadas o que mantenían relaciones extramatrimoniales. El recorrido de estos prejuicios se incrementó con la política natalista que acabó con los avances de la igualdad laboral y familiar entre sexos y el neomalthusianismo en políticas de control de la fecundidad.

Cuando en 1966 el descenso de la fecundidad en Rumanía pasó a ser interpretado como una catástrofe nacional, el aborto gratuito y la producción e importación de nuevos anticonceptivos pasaron a ser perseguidos. El Decreto 770/1966 abolió el aborto excepto cuando la vida de la mujer corriera peligro, tuviera más de 45 años o su embarazo fuera por violación o incesto. El estado rumano necesitaba de nuevos fieles seguidores y el propio Ceausescu se ponía como ejemplo al provenir de una familia con 10 hijos, si bien él y su mujer Elena tuvieron 3 hijos, no alcanzando la media de los cuatro deseados.

Esta política llegó a su cénit cuando en 1973 se redefinió el papel y el estatus de la mujer reduciéndola a la maternidad. Así, en la reunión plenaria del Comité Central del Partido Comunista Rumano, Ceausescu declaró que "el mayor honor para las mujeres es dar a luz, dar vida y criar hijos. No puede haber nada más caro para una mujer que ser madre" (Viorica, Floare, y Bancilă, 2012: 113). A su vez, el control de la natalidad alcanzó un mayor nivel de aberración en la década de los ochenta, con los constantes chequeos ginecológicos periódicos, la imposición de una tasa de licenciatura para las personas solteras y penalizaciones para

las mujeres solteras con más de 25 años y parejas casadas sin niños. De esta forma la política natalista se acompañó de todo un márquetin cultural y didáctico e incluía premios con la "medalla de la maternidad" a las madres con 5 y 6 hijos, entre 7 y 9 hijos, la "orden de la gloria materna" y el título de "mama heroica" para las madres de 10 hijos (Galán Armero, 2015: 3768). De esta forma, las mujeres rumanas pasaban a ser productivas -mano de obra en las fábricas- y reproductivas - parturientas en casa, mientras morían al abortar en la clandestinidad y se señalaba a las solteras y a las casadas sin hijos. La procreación ya no era una decisión personal, sino un deber patriótico y, por ende, el aborto "un crimen contra el estado" (Galán Armero 2015: 3774).

En este contexto no es de extrañar que la generación que nació durante este período, especialmente entre 1966 y 1972, fuera apodada *decreţei,* "los del decreto" y que, ante las políticas de natalidad tuviran que soportar convivir con unos servicios públicos abarrotados (Pop Eleches, 2010: p. 973). En consecuencia, y al margen de ciertos avances logrados bajo el modelo de la citada Ana Pauker como el consentimiento de realizar adopciones, tendió a perdurar una perspectiva tradicional de la mujer perpetuándose una ambivalencia entre un supuesto modelo constructivo de mujer (madre de familia) y su antagónico destructivo (mujer sin hijos, soltera o divorciada).

Este modelo también se perpetuaría en España, abalado con la prohibición del divorció, eliminando la Ley del Divorcio de la II República había aprobado en 1932 e impidiendo dicha posibilidad hasta la nueva ley de 1981. De manera paralela ocurriría con el aborto, que había sido legalizado en Cataluña en 1936, permitiéndose dicha práctica durante las 12 primeras semanas de embarazo y despenalizado en el conjunto del territorio español durante el gobierno presidido por Francisco Largo Caballero. Así, durante el franquismo quedaría prohibido, perdurando en la democracia hasta el 2010, si bien, anteriormente la regulación de la Ley Orgánica 9/1985 había introducido la despenalización en distintos casos. Hasta entonces, el artículo 416 del Código Penal castigaba con arresto a todos los que indicaran, vendieran, anunciaran, suministraran o divulgaran cualquier medio o procedimiento facilitador de aborto o en contra de la procreación y solo se permitía una reducción de condena en

caso de alegar una posible deshonra familiar (Manuel Ortiz Heras, 2006: 3).

Bajo este marco, la educación sexual devino un anatema. En España, en el artículo 26 del Concordato firmado con el Vaticano (1953) se pautaba que en todos los centros docentes la enseñanza debía ajustarse a los principios del dogma y de la moral católica. Por su parte, en la Rumanía comunista la única manera de encontrar alguna información sobre la sexualidad era en libros de medicina. Esta perspectiva, vinculada a las políticas de natalidad ejercida en ambos países hizo que la educación sexual y los métodos anticonceptivos brillara por su ausencia y cuando se daba, era en privado y mostraba grandes carencias de conocimiento.

Por su parte, en la perspectiva laboral, los avances de la II República se troncaron con el franquismo que relegó a la mujer del empleo formal como si la convivencia laboral entre hombres y mujeres supusiera una fuente de problemas y riesgos innecesarios. Esta situación obligó a muchas mujeres a trabajar en una economía sumergida. Conforme se dio una mejora en la coyuntura económica entraron en el mercado laboral en "profesiones feminizadas" desde el patriarcado, en el área de cuidados, limpieza, educación o manufacturas de alimentos, ropa o calzado. Solo en los años setenta, con el aumento de la tasa de crecimiento económico, algunas pocas podrían vincularse al sector terciario. Por su parte, aunque en Rumanía la mujer tenía muchas más opciones, los puestos con mayor ejercicio de poder tendieron a ser copados por el hombre.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

Finalmente, en cuanto al aparato ideológico y a la moralidad que proyectó el modelo "mujer casta" mediante el control de su cuerpo y sus actitudes, incluyendo una conveniencia de ir "adecuadamente vestida" (mangas largas o hasta el codo, sin escotes y faldas holgadas) para impedir concentrar "atenciones indebidas". De igual modo, se censuraban modelos que pudieran identificarse con cierto individualismo, modernización o independencia. Así, por ejemplo, en Rumanía estaba mal

considerado que una mujer fumara por la calle, ante el riesgo de ser increpada, cuando no, estigmatizada por la comunidad. Por su parte, en España, esta coarción alcanzó un mayor grado con el beneplácito y la implicación de la Iglesia, activa defensora de las estrechas pautas de moralidad pública, la perpetuación de pureza y la decencia formal como referentes imprescindibles. De esta forma, la hermana del fundador de Falange, Pilar Primo de Rivera, encabezaría el organismo encargado de asumir la organización y reeducación de las mujeres a través de la Sección Femenina, ejerciendo su hegemonia como único órgano femenino de encuadramiento y acción durante la dictadura.

Conscientes de la relevancia de la mujer en el papel educativo que se le asignó, fue adoctrinaba en la ideología del régimen, con una moral ultraconservadora que buscaba enclaustrarla bajo la supuesta dignificación del trabajo de ama de casa, obiavemente sin remunerar. Así, la ”trilogía nazi de las tres K” niños, hogar, iglesia (Kinder, Küche, Kirche) la sometía conforme al ideario del nacionalcatolicismo, entendido como unión estrecha entre la política y la religión en el nuevo Estado (Casanova, 2001). Al ser considerada inferior espiritual e intelectualmente, se justificaba su expulsión de su dimensión social y política para reducirla a madre y ama de casa. En suma, se trataba de convertirla en una ciudadana sin pleno derecho a ejercerlo, ya que debía tener permiso de un hombre para sacarse el DNI, abrir una cuenta bancaria o tener propiedades a su nombre.

5.1. LA LUCHA CONTRA LA HOMOFOBIA

Por último, existe un tema paralelo que conviene abordar en esta práctica y que, si bien merece la pena llevarlo a cabo realizar una individual, se considera que puede y debe apuntarse en esta. Se trata de la política de represión que sufrieron los homosexuales en ambos países, ya que se oponía a sus políticas de natalidad de madres heroínas e incremento demográfico y al mismo tiempo, a los valores tradicionales y conservadores de moralidad de los que se hacía gala. Así, en Rumanía la homosexualidad fue prohibida en 1937 bajo el régimen autoritario de Carlos II y durante el período comunista, la criminalización de la homosexualidad en el Código Penal se preservó y fortaleció. Tal y como apunta Stychin

(2003, p. 117) la homosexualidad se clasificó como delito grave contra el orden socialista de tal forma que el Código Penal de 1968 preveía que las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo se castigaran con prisión de uno a cinco años. Saltando a nuestros días, tal y como se sabe, la sociedad rumana por lo general -al igual que en otros estados de Europa Oriental y Central- sigue manteniendo actitudes de homofobia muy preocupantes a pesar de que para entrar a la UE tuvo que eliminar la homofobia de su legislación. En consecuencia, aunque las relaciones homosexuales se legalizaron en 1996, no sería hasta el 2000 cuando se eliminaron las leyes que perduraban contra la homosexualidad y se elaboraron nuevas contra la discriminación.

En cuanto a España, la ley de vagos y maleantes de la II República fue modificada el para incluir la represión de los homosexuales (15-07-1954), contra los cuales se adoptaron medidas de internamiento en instituciones especiales con absoluta separación de los demás.

Hoy en día, en general, las personas LGBT disfrutan de una gran aceptación en el país y la visibilidad del colectivo ha alcanzado espacios y profesiones anteriormente vedados como el ejército, la Guardia Civil o la judicatura. Una perspectiva que, al margen de la necesidad de avanzar en su aceptación, puede servir de parangón frente a Rumanía[33].

6. CONCLUSIONES

Luchar por la igualdad implica no solo estudiar las desigualdades de género producidas a lo largo de la historia sino analizar los contextos que han permitido estas discriminaciones y actuar de manera crítica en los distintos niveles en los que nos movemos. En este sentido, la educación supone un arma muy poderosa para apreciar como históricamente se ha avanzado en la consecución de metas, pero también por seguir luchando por alcanzar la plena igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que sigue sin existir en todos los estados y sociedades. Es evidente

[33] En este sentido, merece la pena recordar que en el 2005 aprobó el matrimonio entre personas del mismo sexo, convirtiéndose en el tercer país del mundo tras los Países Bajos y Bélgica con una de las legislaciones más progresistas en cuanto a temas que afectan a la comunidad LGBT, como la adopción

que, aunque se ha implementado y potenciado la necesidad de valores feministas y herramientas críticas en la sociedad, el cuerpo de la mujer se sigue usando como mercancía a modo de "objeto" dedicado al disfrute del hombre. La cosificación u objetivación del cuerpo femenino normalizada por y para el patriarcado debe analizarse de manera estructural para que el alumnado vea la huella del entramado de violencia simbólica económica e institucional que sustenta y alimenta el sexismo contra las mujeres a lo largo del tiempo en todas las facetas de la sociedad.

Trabajos como el presente interpelan a la necesidad de que el sistema educativo apueste por aprender y enseñar a mirar para preparar a docentes y estudiantes a un futuro lleno de cambios y transiciones. Sólo repensando contenidos y apostando por nuevas metodologías podremos adecuarnos a la sociedad actual en constante movimiento y redefinir el quehacer de la escuela a la hora de generar ciudadanos críticos y reflexivos con el mundo que les rodea.

La puesta en práctica de esta actividad ha puesto de manifiesto la normalización de ciertos estereotipos, la ausencia de reflexión crítica de los anuncios actuales y el déficit de curiosidad histórica, al evidenciarse que, por lo general, los estudiantes, tanto rumanos como españoles, no solo desconocían la historia que sus madres y abuelas vivieron, sino que desconocían las que ellos vivían. En consecuencia, se hace necesario reforzar actividades que rompan el individualismo que limita nuestra curiosidad al yo, tendiendo lazos generacionales, así como fomentar una alfabetización crítica. Se trata, en suma, de poner de manifiesto que los diferentes escenarios en los que se producen y consumen los productos culturales para analizar las formas preestablecidas de socialización y la articulación que se les otorga conforme a los designios de una hegemonía predeterminada.

En este sentido, el trabajo acaba con el necesario planteamiento de las asimetrías que se siguen dando en las construcciones simbólicas e ideológicas, como resultado de la asignación de valores conforme al género, que asignan prestigio y relaciones de categoría y poder a uno sobre otro.

7. REFERENCIAS

Aguaded, I., Gutiérrez, I. y Díaz, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). RIED, 18, 275- 298.

Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Crítica.

Fernández Polanco, A. (2007). Otro mundo es posible ¿Qué puede el arte? Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 4, 125-144.

Berger, J. (2000 [1974]). Modos de ver. Gustavo Gili.

Carl, S. (2003). Governing Sexuality: The Changing Politics of Citizenship and Law Reform. Hart Publishing.

Casanova, J. (2001). La iglesia de Franco. Temas de hoy.

Díaz, A.M. (2009). Imagen y Pedagogía. Cuadernos de Lingüística Hispánica 13, 143-154.

Didi-Huberman, G. (2010). Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. Ad Litteram/CENDEAC.

Fischer, M. E. (1985). Women in Romanian Politics: Elena Ceausescu, and the Promotion of Women Pronatalism in Women, State and Party in Eastern Europe. Wolchik, S. & Alfred G., Meyer L., Durham, D. University Press.

Galán Armero, N. (2015). Úteros al servicio de la patria la prohibición del aborto en la Rumanía de Ceausescu. Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea / coord. Folguera, P, Pereira Castañares, J C., Carmen García García, C., Izquierdo Martín, J., Pallol Trigueros, R., Sánchez García, R. Sanz Díaz, C., Toboso Sánchez, P. UAM, 3841-3852

Gámez Fuentes, M. J. (2003). Género, representación y medios: una revisión crítica. Asparkia: Investigació feminista, Nº 14, 59-70

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere, 13, (44), 235-241.

Hurubean, A. (coord. 2015). Statutul femeii în România comunistă. Politici publice și viață privată, Editura Institutul European.

Lazzaratto, M. (2006). Políticas del Acontecimiento. Tinta Limón Ediciones.

Pop Eeleches, C. (2010) The supply of birth control methods, education and fertility: evidence from Romania, Journal of Human Resources, Vol.45, 4, 971-997.

Stychin, C. (2003). Governing sexuality: The changing politics of citizenship and law reform. Hart Publishing.

Viorica, B., Floare, Ch. Bancilă, I. (2012). The Social Status and Image of the Romanian Woman, Nationalist. Discourses of the Dictator Nicolae Ceaușescu (pp. 112-116). Faculty of Social and Human Sciences University of Oradea. IACSIT Press.

CREACIÓN DE GRÁFICAS TIPOGRÁFICAS BASADAS EN FRASES FEMINISTAS PARA TRABAJAR EN UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

SILVIA POLO MARTÍN
Universidad Francisco de Vitoria

OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

De la misma manera que no existe una sola forma de "ser mujer", especialmente si nos basamos en las construcciones histórico-sociales, tampoco existe "un feminismo". Por el contrario, hay una gran cantidad de corrientes que dialogan entre sí y que de vez en cuando se unen para crear lo que llamamos "feminismo interseccional". Para definir qué es lo que los alumnos entienden por feminismo, vamos a utilizar la pedagogía en las aulas universitarias.

Al igual que el feminismo no es homogéneo, intentar atajar un problema desde una perspectiva feminista supone tratar a todas las personas por igual, sin importar sus diferencias. Esta posición política trata de erradicar la dinámica patriarcal de la sociedad más allá de buscar la igualdad formal entre hombres y mujeres (Coler, 2020). Así, conseguiremos comprender el feminismo como un espacio de intersección que va más allá de la propia lucha por los derechos igualitarios, en la que se intenta plantear las relaciones de género como si fueran estructuras asimétricas de poder, para llegar a la conclusión de que la forma que tenemos de transmitir conocimiento de profesores a alumnos está, de alguna forma, marcada por una dinámica de poder tendientes a posiciones patriarcales.

De esta forma, el feminismo pasa a ser una opción poderosa de cambio, en la que se trata de buscar, defender y proponer unas nuevas construcciones de las relaciones de género basadas en la equidad, y en crear alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades. Es por esto, que en el presente artículo nos encontraremos términos, como por ejemplo feminismo, mujeres, educación, ciudadanía, perspectiva de género, empoderamiento, arte, desarrollo y crítica, que van a delimitar una forma específica de saber, ser, estar y hacer (Martín, 2016).

Se propuso al estudiantado la oportunidad de realizar actividades pedagógicas que brotaran de sus propios intereses y creaciones artísticas (Munita, 2016), para que gracias a ese lugar onto-epistemológico (Barad, 2003), se pensaran como artistas-docentes de forma conjunta y no aislada (Daichendt, 2010).

Es por ello que en este artículo se pretende detallar las prácticas artísticas que componen una observación feminista en lo que sería la formación principal del alumnado para que ellos mismos puedan reflexionar sobre la existencia de vínculos entre las artes, la enseñanza y el pensamiento feminista. Esto supondrá una contribución a su propio desarrollo personal y profesional, y a la vez, procura, sin acotar las posibilidades del arte como acción política, acentuando determinados procesos y objetivos, contextos y producciones, que van mucho más allá de la protesta y que se orientan – siempre desde un lenguaje democratizador – a la subversión del pensamiento y del imaginario individual y colectivo (Martín, 2018).

Este artículo se basa en la práctica de las alumnas de la asignatura de Taller de Creatividad II, del grado de Publicidad de la UFV. Creemos que es importante difundir los trabajos artísticos de dicho curso, y las actividades pedagógicas propuestas para ello, habiendo sido creadas desde preocupaciones e intereses que las implicara como mujeres, artistas y alumnas.

Queremos analizar las prácticas artísticas feministas y las pedagogías educativas que prosiguen a dichas perspectivas feministas antes de avanzar con el análisis.

1.1 ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CON PEDAGOGÍA FEMINISTA?

Nos referimos sobre todo a cualquier evidencia que analice y deconstruya los discursos o cualquier tipo de práctica que pudiera ser considerada como dañina o nociva para las personas, especialmente para las mujeres. Por esto mismo, los movimientos feministas se cuestionan las jerarquías, las naturalizaciones, las fronteras, las dicotomías y las segregaciones. Y para Claudia Korol (2007), cuando se habla de feminismo, hay que reconocer a las culturas oprimidas, posicionándose como un "feminismo popular", en el que se advierte que la pedagogía feminista debe ser de los oprimidos.

> La pedagogía feminista tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no solo de las opresiones, sino también de las resistencias. La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo. El saber académico dialoga con el saber popular (Korol, 2007.p.19)

A su vez, Gabriel Kaplún (2002), dice que

> "entendemos por material educativo un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje (…) más aún, muchos materiales que no fueron elaborados con intencionalidad educativa pueden cumplir esa función si son utilizados de forma adecuada." Por lo tanto, las pedagogías feministas y cualquiera de sus prácticas en el ámbito universitario, aparecen a partir del descontento de ver cómo el patriarcado tiene el privilegio, y, sobre todo, el control sobre las mujeres, en el momento en el que se apodera de los procesos de escolarización a partir de la reproducción de discursos masculinistas (Balausteguigoitia y Mingo, 1999).

Este tipo de pedagogías aparecen como un discurso contextualizador y orientado a la educación, siendo esta la que "sustenta y promueve la ética con un objetivo político y que, como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y el avance del feminismo" (Ochoa, M, 2008, p.28). Así, la acción educativa feminista se basa en los que serían los principios básicos del feminismo como: visibilizar, identificar, resignificar, transgredir, liberar y crear. Por lo tanto, cuando hablamos de un discurso pedagógico nos referimos también a lo que sería el posicionamiento planteado desde la "distancia con el patriarcado y en actitud prepositiva, colaborativa e integrada; logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales". (Montenegro, 2015)

Este tipo de pedagogías feministas pretenden que el estudiantado pueda tomar conciencia de este tipo de formas de control, y que, a la vez, sean dialogadas en el aula. Y así, los alumnos y alumnas se acepten como tal y sean capaces de ver sus diferencias, favoreciendo así la valoración de estas mismas. Reafirmándonos en la importancia de las actividades con enfoque feminista que puedan rescatar las vivencias personales, para que más adelante, sean reflexionadas en público, dándoles visibilidad.

El poder construir conocimiento a partir de las vivencias de forma colectiva, nos permite debatir sobre aspectos más comunes de las experiencias de estos alumnos, y a su vez, nos permite visibilizar determinadas singularidades de las experiencias particulares gracias al "reconocimiento de la diversidad de puntos de vista en la perspectiva de la educación para la comprensión" (Hernández, 2010).

Educar desde el feminismo es un acto amoroso de respeto a cada persona con sus propias diferencias (Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). La propia definición de este tipo de educación es su sentido de lo humano y su posterior entendimiento de las diversidades. Dicho paradigma nace de la construcción de una dimensión cultural en la que los genes determinan solamente nuestros rasgos físicos, mientras que, por el contrario, las personas nos construimos en lo que sería un proceso de interacciones dinámicas y permanentes, como seres humanos diversos.

Citando a María Zambrano (1965), entendemos que la educación será ante todo guiar a la persona en su marcha responsable a través del tiempo, y que, por lo tanto, educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima ni se derrumbe sobre él.

Por lo tanto, la pedagogía feminista debe estar unida al entendimiento de la educación como una preparación para la autonomía y el empoderamiento del alumnado. Y para que logremos alcanzar dicho objetivo, debe ser vinculada con acciones enfocadas a la emancipación y la crítica social, la diversidad y el respeto cultural (Freire, 1979). Lo que se pretende es plantear un modo de unir pensamiento y experiencia, conocimiento y saber, para tratar de ver con otros ojos el sentido del

conocimiento en la educación y lo que sería el papel indispensable que tenemos los educadores.

1.2 Transformar la ciudadanía a partir de la pedagogía feminista en las aulas universitarias.

La cultura, la socialización o la educación, no son elementos imparciales, porque son los responsables de reproducir sociedades desiguales o incluso de normalizarlas. Pero también pueden ser utilizadas como herramientas para la creación de ciudadanías igualitarias.

Cuando nos referimos a la educación feminista como una práctica de libertad, nos referimos también a la educación que transforma y apoya las relaciones humanas y sociales, en igualdad y con justicia social. Es por esto que creemos que la realización de ejercicios con perspectiva de género en las aulas universitarias puede ayudar a que los alumnos se cuestionen la desigualdad, probando que la educación es una parte importante de la sociedad para deconstruir las bases culturales de normalización de la desigualdad.

2. OBJETIVOS

Una vez llegado a ese razonamiento, nos hacemos las siguientes preguntas, que a manera de hipótesis definen la problemática sociocultural aquí abordada:

1. ¿Hay alguna conexión entre lo que serían las desigualdades de género y el avance de la ciudadanía transformadora?
2. ¿Qué se puede hacer desde la universidad a nivel pedagógico, educativo y creativo con el alumnado para erradicar esas desigualdades?
3. ¿Cuáles son los beneficios, aportaciones o críticas que aparecen a partir de la propuesta de una actividad con enfoque de género dentro de lo que son las actividades educativas del grado de publicidad?

Para conseguir el verdadero cambio cultural, necesitamos que la sociedad y sus grupos oprimidos (en este caso nos referimos a las mujeres),

se cuestionen las bases culturales en las que vivimos para que se de lo que denominamos un cambio cultural por equidad (Blanco y Domingos, 2009).

Si somos capaces de entender la educación de esta forma, como si fuera una ciencia integral, se podrá promover la participación de las sociedades con una única meta: la igualdad. Incluir ejercicios con perspectiva de género en las aulas universitarias nos va a permitir:

1. Dar visibilidad y valorar las voces femeninas y masculinas en pro de la igualdad,
2. Crear espacios que sean seguros para la transformación cultural desde el continuo diálogo y revisión de los discursos de poder establecidos desde inequidad social
3. Posicionar la educación en el punto de mira de estos procesos para crear un camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social.

Las voces pedagógicas feministas más críticas presentan el objetivo general de este estudio, que son:

– Fortalecer la experiencia y la voz del alumnado para vincular a través de movimientos políticos y sociales la apropiación de un discurso feminista a través de la utilización de pedagogías basadas en la igualdad social de las mujeres

Al utilizar una pedagogía feminista en las aulas, seremos capaces de recurrir a la creación de distintos paradigmas emancipadores que posibilitan la creación de redes desde la inclusión de los afectos y las emociones, partiendo de metodologías de educación popular como teatro, lecturas, foros o asambleas, usando lenguajes respetuosos e inclusivos con los que ayudar en la transformación de la ciudadanía igualitaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta se basa en el estructuralismo funcional del análisis de las partes para entender el todo, y entender el todo para analizar las partes. En esa simbiosis metodológica la narrativa cobra un papel fundamental, al ser los relatos de las mujeres sujetos de estudio, el

pilar de esta investigación. Es a través de los procesos creativos de su deconstrucción y resignificación de sus propuestas gráficas, que podemos analizar en primera persona, sus testimonios de creación, así como el análisis propio de la pieza visual/textual en su conjunto.

3.1 Producciones Narrativas como propuesta metodológica

Presentamos la propuesta metodológica basándonos en las Producciones Narrativas de Balasch y Montenegro (2003). Esta herramienta metodológica está basada en los conocimientos situados de Donna Haraway (1991), los cuales versaban sobre cómo conseguir impulsar metodologías que fueran más amables y lograr quebrar la dicotomía investigadora *versus* objeto de investigación, para asignar una mayor agencia a los sujetos de investigación (Goikoetxea y Fernández, 2014).

La perspectiva narrativa subraya que el mundo está atravesado por narrativas y narraciones (Cabruja et al. 2000) y a que no solo nos hacemos comprender a través de historias, sino que nuestras relaciones con las demás personas y con nosotras mismas también las vivimos de forma narrativa (Gergen et al., 1983). Un ejemplo para entender cómo elaboramos narrativas en nuestra vida cotidiana sería por ejemplo al recordar historias amorosas. Reconstruimos nuestros recursos según nuestra propia trayectoria vital. Así, las narrativas no son solo historias que cuentan lo que nos ha pasado, sino que adquieren un papel fundamental como constructoras de significado (Gergen y Gergen, 1983; Cabruja et al, 2000; Goikoetxea y Fernández, 2014). Es decir, en vez de reflejar la realidad a través de lo que serían las prácticas narrativas, estas median y articulan nuestra realidad social.

Teniendo en cuenta esto, podemos entender que el propio concepto de narrativa se preste a una multiplicidad de comprensiones, dificultando así la existencia de una definición clara. La narrativa puede concebirse como una forma de comunicación significativa (Fisher, 1989), como un esquema psíquico/cognitivo (Polkinghorne, 1988) o incluso como una forma de pensamiento divergente del lógico-científico (Bruner, 1991). Pero sí que existe cierto consenso entre las distintas perspectivas, y es que todas están de acuerdo en que una característica propia de las narrativas es la conexión secuencial de eventos significativos (Riessman,

2008). Sin tener en cuenta el contenido, las historias requieren de una relación secuencial de ideas o eventos y, además, la contingencia debe ser un criterio fundamental en los relatos. Por otro lado, Bruner (2004) considera que la narrativa implica tanto contar una historia como un tipo de conocimiento particular.

Numerosos estudios hablan de cómo estas prácticas se centran en la narrativa como producto o efecto de la organización de la experiencia y la producción de significando, dándole más importancia a una sola posición epistémica: la de quien narra (Striano, 2012). Pero la construcción de relatos ya no es hoy en día un dispositivo individual para construir significado, a pesar de que históricamente nos hemos centrado en la narrativa como producto individual, sino que creemos que hay que centrarse también en sus procesos, observando los contextos culturales usados para producir dicha narración, los actores y las actrices involucrados socialmente, los cambios en las formas de interacción, etc. Con este potencial de subversión y transformación de las narrativas, consideramos que esta perspectiva de investigación es un lugar significativo para ser pensado desde el feminismo (Elliot, 2005).

A continuación, detallaremos cuáles fueron las dinámicas de preparación de los ejercicios con las estudiantes.

3.2 Arte a partir de frases feministas para reflexionar sobre la equidad de género

Las frases utilizadas y propuestas en el ejercicio parten de los principios de las prácticas y pedagogías feministas, como pueden ser la experiencia, el contexto o incluso a partir de ellas mismas. Desde aquí le daremos sentido desde los procesos reflexivos que nos permitan la construcción de identidad, tanto a profesores como al estudiantado. Así, el vínculo al que nos referíamos entre las actividades pedagógicas y las creaciones artísticas son necesarias por las frecuentes discusiones en torno a lo que significa ser mujer, docente y feminista dentro del ámbito educativo, en el que se demandan cada vez más actividades vinculadas a las problemáticas femeninas. Es por esto, que trasladar dicha problemática a la universidad y proponer distintas actividades pedagógicas que nos permitan darle visibilidad y cuestionar la realidad de las mujeres, responde

a la vez a la demanda social de vivirse tanto como mujer, artista y estudiante, y a su vez, al compromiso de las mujeres artistas-docentes de intentar promover espacios que sean alternativos en torno a las artes que permitan la transformación. De la misma forma que se reflexiona en torno al intercambio de conocimiento a partir de una nueva forma de trabajar en la que las artes se sitúan como un espacio político (Rodrigo y Collados, 2015), y de reflexión constante en torno a las propias prácticas docentes y artísticas dentro de un contexto de aprendizaje formal que permita la creación de espacios de diálogo y reflexión crítica a partir de la creación artística (García-Huidobro-Munita y Montenegro-González, 2020).

En este estudio se pretende destacar un enfoque de intervención diferente: educar para la igualdad a partir del arte, siendo el arte un elemento comprometido con la crítica feminista y con la propia educación transformadora para promover la participación de los universitarios. Así, ponemos el foco en el arte como una herramienta importante de educación al servicio del feminismo en el que se intenta pasar de reflexionar sobre cómo la sociedad construye el arte, a cómo el arte construye la sociedad (Gama-Castro y León-Reyes, 2016).

3.3 Texto en imagen

La actividad es parte de la asignatura Taller de Creatividad II del grado de Publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria, en Madrid. En esta asignatura, se presenta un reto semanal al alumno en el que, a partir de una teoría vista en clase, se deben enfrentar a una actividad con un objetivo específico. En este caso, la teoría dada era: la tipografía, y el ejercicio partía de una serie de frases feministas, con una investigación previa de su contexto de creación -la frase- (autora, momento histórico, etc.), y que ese contexto fuera trasladado a una gráfica, para que más adelante se le añadiera la frase, como protagonista, en un ejercicio tipográfico. Es decir, en la materialización final de la gráfica en la que debería aparecer por un lado el contexto investigado como parte de la estrategia visual y la frase feminista trabajada a nivel tipográfico.

Lo que se pretende en el presente artículo, es describir las prácticas artísticas que integran una mirada feminista en la formación del docente

para poder reflexionar sobre cómo el estudiantado vincula el pensamiento feminista con la enseñanza y las artes.

Creemos que es importante destacar que a pesar de que el 85% de los alumnos del grado de publicidad son mujeres, y en este caso, en la asignatura de Taller de Creatividad de segundo de carrera, todas son mujeres. Por lo tanto, no definimos estos trabajos como manifestaciones de arte feminista, sino como la expresión de experiencias vinculadas a las prácticas artísticas feministas. Recalcamos esto, porque en el mundo de las artes "la producción de mujeres no es necesariamente producción feminista y habrá que evaluar el costo que ha tenido el esencialismo en estas propuestas, principalmente para nuestro cuerpo (colectivo universal), pero también para invención de la estética femenina" (Mardones, 2017:115). Y que la experiencia femenina en las artes trata de explorar distintos aspectos que están vinculados con la subjetividad y la identidad, para cuestionar y deconstruir los cánones tradicionales de lo que es arte y de lo que es una experiencia femenina en las artes.

4. RESULTADOS

En este estudio partimos de las bases epistemológicas vistas hasta ahora, en las que Balasch y Montenegro (2003) hablan sobre la propuesta de las Producciones Narrativas. Esta técnica metodológica se basa en producir de forma conjunta un texto o una imagen híbrida construida a partir de:

a. Otorgar a cada grupo de alumnas de forma aleatoria tres frases feministas (o que traten de alguna forma los principios básicos del feminismo);
b. La investigación por su parte del contexto social en el que se dijo esa frase, el contexto histórico, los actores o actrices involucrados socialmente en él, y el significado de la frase como tal;
c. La materialización en una gráfica tipográfica en la que estuviera presente de forma visual el contexto analizado y que la protagonista fuera la tipografía como tal. Esto funcionaría como una revisión y reflexión sobre la investigación previa

que se traduce en la ejecución de la gráfica y la posterior reflexión escrita, en la que se verán reflejadas las posiciones y los argumentos desarrollados a lo largo de la misma;

d. El reconocimiento de las alumnas participantes para poder modificar, corregir o expandir la materialización de la gráfica hasta validar la narrativa creada.

De esta forma lo que conseguimos es que las participantes produzcan una gráfica de la que serán explícitamente autoras, puesto que ellas mismas son las que deciden qué debe contener y cómo debe ser organizada a nivel estético. Así, emergen en la relación que existe entre ser participante e investigadora de sujetos múltiples constituidos por relaciones de poder que imbrican la clase, la sexualidad, la edad y la etnicidad. (Pujol y Montenegro, 2013)

4.1 Análisis de las piezas gráficas

Durante el curso 21-22 la clase contaba con 15 alumnas, de los ejercicios propuestos se han seleccionado tres piezas. Hablaremos de ellas con numeración y por el nombre de la pieza, protegiendo de esta forma el anonimato de las autoras de las obras cedidas para este estudio.

4.1.1. Contextualización de la frase. Alumnas 1.

Para este estudio se seleccionó la frase de la cantante Annie Lennox "La palabra feminismo necesita ser rescatada. Necesita ser reclamada de manera que sea inclusivo para el hombre". El proceso de contextualización partió de la investigación acerca de quién era la autora, a qué se dedicaba, sus logros y trayectoria, y un especial énfasis con su compromiso discursivo con el feminismo y la manera en que la artista sufrió varias ocasiones de micromachismo en el sector al que pertenece.

A partir de la selección de toda la información y puesta en común, el grupo de estudiantes soltó una serie de lluvia de ideas, hasta que pensaron en definir una gráfica que resignificara la frase a partir del humor. Darle un sentido cómico e irónico, muy en concordancia con la manera en que se comunica la artista.

4.1.2. Elementos narrativos y expresivos de la imagen

Partiendo de una estrategia de comunicación donde la narrativa tendría un tono de humor se barajaron varias alternativas hasta que "Pensamos en hacer algo relacionado con la palabra "rescatar", se sugirió hacer una ilustración de cuento infantil en donde el caballero en vez de rescatar a la princesa de la torre rescatase la palabra feminismo".

Una vez que se utilizó el verbo "rescatar" en un contexto humorístico, se pensó en los elementos narrativos que contarían esta historia a través de una gráfica artivista. Se definieron dos personajes principales Mario Bross y una princesa, representada en la palabra feminismo, y otros personajes secundarios que están en lo alto de la torre. Esos personajes desarrollan las siguientes acciones:

- Mario Bross comienza una prueba. Tiene que saltar y pasar obstáculos hasta llegar a la meta del feminismo, antes vería a la princesa en el balcón, pero seguiría hasta conseguir un "premio" representado en un banderín.

- La princesa desde lo alto celebra el reto que comienza Mario, y los personajes fabulescos, también, celebran el reto, pero está más próximo a la meta.

- El espacio se define en una escenografía del videojuego Mario Bross. Se representa por un castillo en un "no lugar" que no está contextualizado, lo mismo sucede con el tiempo. Ambos simulan o recrear al videojuego. Respetan la marca en cuanto a colores corporativos de los personajes, pero no en los fondos de los espacios creados para jugar.

***FIGURA 1**. Gráfica alumnas 1*

Fuente: Imagen alumnas 1

4.1.3. Resignificación de la imagen

En cuanto a los elementos expresivos de la imagen la propuesta gráfica utiliza la verticalidad del espacio gráfico como metáfora del "ascenso", de resolución de conflictos o el paso de unos obstáculos para perseguir un fin o llegar a una meta. El videojuego como espacio humorístico, nos permite ver al género masculino como un jugador que llega y encuentra al feminismo.

Se celebra desde lo "alto" la búsqueda en una composición de la imagen que permite seguir puntos clave de la intencionalidad del relato. Por un lado, están los obstáculos a seguir que parte de la imagen de Mario Bross y llegan a la meta final "el feminismo". Ese camino es la reconstrucción

de la historia; y, por otro lado, se recurre a una paleta de colores identificativos con los personajes (cómo se representa a Mario Bross y la princesa) a la vez que se utiliza en la bandera el color identificativo del movimiento feminista.

Toda esta expresión se hace desde un tono azul claro que hace que la propuesta gráfica utilice un humor sutil, de denuncia y de búsqueda constante del feminismo, y cómo desde el feminismo se repiensa el rol del género masculino.

4.1.4. Contextualización de la frase. Alumnas 2.

La frase de este grupo de estudiantes fue la de Rosa Parks, la activista afroamericana estadounidense y una de las figuras más importantes del movimiento por los derechos sociales y una persona histórica tanto para el movimiento feminista como para el movimiento de igualdad de derechos sociales afroamericanos.

Las estudiantes basaron su estudio de contextualización del espacio en donde se desarrolló una de las gestas sociales más reconocidas por los movimientos de derechos sociales. Es a partir, de esta investigación que este grupo determina dos elementos fundamentales para su resignificación de la imagen: el espacio y el personaje (Rosa Parks) y desde allí presentan su propuesta gráfica.

4.1.5. Elementos narrativos y expresivos de la imagen

La figura de Rosa Parks, como personaje, en este caso a nivel narrativo, cobra una gran importancia para el desarrollo de esta propuesta gráfica. A nivel visual, aparece en un primer plano, mirando de frente y mostrando su frase en un cartel que desde la intencionalidad de su postura invita a ser leído. Su actitud es relajada pero firme. Contundente y a la vez reflexiva. Podemos extraer de esta propuesta el trabajo de ilustración de las alumnas que a nivel de resignificación también apostaron por la firmeza de la mirada de la activista.

En este primer plano visual, destaca, en un segundo plano, el espacio histórico en donde sucedió un hecho transcendental para el movimiento por los derechos sociales de los afroamericanos. En ese autobús se

sucedió un hecho que propició una serie de protestas, particularmente en los estados del sur de Estados Unidos.

El personaje y el espacio los elementos fundamentales para esta propuesta gráfica. Sin embargo, las acciones del personaje y el tiempo también están presentes. Como se mencionaba en el análisis del personaje es la postura desafiante y mirando de frente lo que hace que esta propuesta apueste por la importancia del personaje y resignifique los espacios donde se desarrollan acciones que marcarían un proceso histórico en los movimientos por los derechos sociales.

FIGURA 2. *Gráfica alumnas 2*

Fuente: Imagen alumnas 2

4.1.6. Resignificación de la imagen

El contexto en que desarrolló la frase de Rosa Parks, propició las manifestaciones del movimiento social de dos formas de activismo que tuvieron gran relevancia en la historia de los Estados Unidos y a nivel mundial. La lucha por los derechos sociales de las minorías, y, sobre todo, la lucha de los afroamericanos por combatir la segregación racial. A la vez, Rosa Park, por ser mujer es una referente de la lucha social de las mujeres. Es una feminista que luchó en ambas direcciones.

La propuesta gráfica está basada en la contextualización histórica, lo que hace que la pieza sea más narrativa que expresiva, en cuanto a la imagen se refiere. A nivel expresivo la utilización del color cobra importancia al presentar el color morado como color de resignificación del movimiento feminista.

4.1.7. Contextualización de la frase. Alumna 3.

"Una mujer que no tenga control sobre su cuerpo, no puede ser una mujer libre" de Margaret Sanger es la frase que utilizó este grupo de alumnas para hacer el ejercicio de resignificación. Al igual que los anteriores grupos, este grupo comenzó el proceso de creación desde la investigación. Es a partir de la contextualización de la persona que emitió la frase que las estudiantes fijaron una propuesta gráfica que está determinada por la relevancia que se les da a las acciones, acciones que promulga la frase en sí.

Sin embargo, la propuesta gráfica está determinada por el contexto laboral en el que Margaret Sanger trabajó como fundadora de la Liga Federación estadounidense para la planificación familiar, en una época en la que los métodos anticonceptivos y los derechos de las mujeres están en una fase incipiente.

Es a partir de las acciones de la federación, y de las acciones que promulga la frase que estas alumnas presentan su propuesta gráfica.

4.1.8. Elementos narrativos y expresivos de la imagen

Las acciones a las que invita la frase y las acciones que desarrolló la autora son la asociación de conceptos que unieron estas alumnas para una propuesta gráfica que enfatiza en el continuo movimiento del "hacer", tanto los personajes, como el tiempo y el espacio no tienen una relevancia significativa para esta pieza, y las alumnas lo enfatizan con los elementos expresivos de la imagen al hacer un primer plano de un cuerpo de mujer embarazada y en el que circunscribe la frase, con una tipografía que de manera circular rodea y resignifica la decisión de estar embarazada.

Los elementos expresivos de la imagen sí cobran una gran importancia en esta propuesta:

- Por un lado, destaca la paleta de colores. Se han elegido una gama de colores cálidos y colores tierra que por su psicología del color expresan:

a. Una sensación de calidez y de decisión por parte de la mujer que de acuerdo con la manera en que coloca sus brazos está a gusto con su embarazo. La mujer ha decidido estarlo.
b. A la vez se utilizan colores tierra dando firmeza al mensaje. Desde el color se empatiza con la frase y con la acción de decisión.

- La utilización de un primer plano también enfatiza la acción del embarazo, y a nivel de composición sitúa al centro como punto de atención del espacio de la gráfica.

- Tanto el plano y el color están al servicio de una composición tipográfica que puntualiza, aún más, el mensaje con una tipografía en letras mayúsculas con el color más cálido de todos los utilizados en la gráfica y haciendo una composición que de manera circular se asemeja a la figura del vientre embarazado de la mujer. En el mensaje también resaltan la palabra "control" y la palabra "libertad". En sí la frase pretende un equilibrio entre los deberes y los derechos, en una plenitud de

libertad que exige un compromiso consigo mismo y con los demás; en este caso, es un compromiso más con el individuo

– El elemento gráfico de la tipografía se utiliza en esta propuesta con la absoluta convicción de la resignificación de una frase que nació en un contexto y en una lucha de derechos sociales donde se comenzó a hablar del aborto como una decisión que debía partir de las propias mujeres, pero en esta propuesta de resignificación no promulga por el derecho al aborto o no, si no al hecho de decidir, de tomar consciencia, sobre si las mujeres desean tener hijos están en el derecho a hacerlo, tal como se expresa en la gráfica.

Figura 3. Gráfica alumnas 3

Fuente: Imagen alumnas 3

4.1.9. Resignificación de la imagen

La propuesta gráfica basa su propuesta en un cambio en la mirada a través del prisma social. El contexto de la frase promulgaba por la decisión de las mujeres de abortar o no abortar, aquí las estudiantes hacen un énfasis que el control de natalidad que pasa por la libre elección de la mujer de decidir tener, también, hijos, y que esa decisión hace parte de su libertad. Aquí no hay un énfasis en un control de natalidad a partir de una decisión trascendental como es abortar, sino también de una decisión trascendental que es el tener unas condiciones óptimas para recibir a una nueva vida. Las mujeres tienen la potestad de decidir si quieren tener hijos también. Y si lo hacen, debe interpretarse como un ejercicio de absoluta libertad

5. DISCUSIÓN

Podemos afirmar que el fin de este estudio no es ni la representación ni la generalización, puesto que no tratamos de llegar a una teoría o respuesta homogénea, sino reunir diferentes opiniones sobre el fenómeno de estudio para poder incrementar el conocimiento sobre el mismo. Los conocimientos de los que partimos nos van a permitir crear un pensamiento crítico, que, gracias a las conexiones parciales, pueda ayudar a construir un mundo menos organizado en torno a ciertos ejes de dominación.

Partiendo de esta premisa, consideramos que se puede hablar de una política artística (García-Huidobro, 2018), que pueda fomentar la transformación social, es decir, una que no se muestre ajena a lo que ocurre en cuanto a aspectos de género. En este caso, hablamos de las prácticas desarrolladas por mujeres, artistas y docentes, desde las cuales se intenta protestar en contra de las formas hegemónicas expresadas tanto en la vida de las mujeres, como en las propias prácticas artísticas y en los ámbitos pedagógicos, transformándose en una invitación a participar en un acto de crítica de dichos espacios de aprendizaje hegemónico de los que serán parte en el momento en el que empiecen a ejercer su profesión como artistas y docentes.

Cuando nos enfrentamos al estudio de una historia femenina y feminista (Pollock, G.2013), no basta con introducir a mujeres que hayan sido silenciadas por mero descuido, sino presentar diversas situaciones de relatos feministas que continuamente estén en un proceso de resignificación y redecodificación constante, en una continua revisión del movimiento feminista y cómo éste se cuenta desde unas nuevas narrativas que están representando una realidad social en continua transformación.

6. CONCLUSIONES

Hay una unión triangular eterna entre la persona, la comunidad y la educación, que va más allá de lo que es la vertiente instructivo-formativa dentro de la etapa infanto-juvenil, y será en este punto en el que nos centraremos en las propias ideas de socialización de construcción de las ciudadanías libres y transformadoras. Es por esto por lo que, desde el diálogo interdisciplinar, se intenta afianzar las relaciones existentes entre los saberes prácticos y teóricos, en los que se pretende fortalecer el corpus metodológico de intervención en la universidad. Poniendo de esta forma al servicio de la acción política y la igualdad, el vínculo que existe entre el arte y la pedagogía social.

Es por este motivo, que la indagación en los personajes femeninos y feministas que fueron propuestos en el ejercicio, deben llevar consigo una misma lectura de reivindicación y conciencia feminista en sus obras y sus vidas, de manera explícita o no. Así, la importancia de una metodología que por un lado nos proporcione la contextualización sociohistórica de determinados hechos, como en este caso, del fenómeno feminista; y que, por otro lado, permita la deconstrucción de determinadas piezas u obras que sean testigo de tal época. De esta forma, la contextualización, descontextualización y recontextualización, posibilitará realizar un análisis profundo de determinadas piezas gráficas que han sido creadas, pero también nos permite crear nuevas obras o en su defecto, resignificarlas.

El lenguaje artístico es un vehículo importante para la difusión y el acceso al bagaje feminista, para que, de esta forma, desde una triple toma de posición, se puedan optimizar gracias a la fuerza pedagógica, y

aprovechando la difusión de su uso en la calle buscando la denuncia para crear la posibilidad de visibilizar una fenomenología que, como la desigualdad de género, todavía existe en una gran cantidad de esferas socioculturales. Por lo tanto, el arte se encuentra al servicio del descontento social, y se fortalece a su vez como estrategia de comunicación social.

Así, la pedagogía feminista se convierte en una herramienta para la discusión, el análisis y la reflexión del discurso igualitario desde el feminismo, en el que las mujeres se piensan a sí mismas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a las alumnas del Taller de Creatividad II de la UFV.

8. REFERENCIAS

Argibay, M., y Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia= Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Balasch, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. Encuentros en psicología social, 1(3), 44-48.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. Signs: Journal of women in culture and society, 28(3), 801-831.

Belausteguigoitia, M., y Mingo, A. (Eds.). (1999). Géneros prófugos: feminismo y educación (Vol. 2). Paidos Mexicana Editorial.

Blanco, E. R., y Domingos, M. S. H. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. In Universidad, género y desarrollo II. Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres: África y América Latina (pp. 507-524).

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. Critical inquiry, 18(1), 1-21.

Bruner, J. (2004). Narratives of human plight: A conversation with Jerome Bruner. In Stories matter (pp. 17-23). Routledge.

Cabruja i Ubach, T., Íñiguez Rueda, L., y Vázquez Sixto, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. © Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, 2000, núm. 25, p. 61-94.

Coler, P. (2020). Activismo en las redes sociales y pedagogía feminista. Avatares de la Comunicación y la Cultura, (19).

Daichendt, G. J. (2010). Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching. Intellect Books.

Elliot, J. (2005). Interpreting people's stories: Narrative approaches to the analysis of qualitative data. Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches, 36-59.

Fisher, J. (1989). Mothers of the Disappeared. South End Press.

Freire, P. (1979). La educación como practica de la libertad/por Paulo Freire (No. 370.112 F7y.)

Gama-Castro, M. M., & León-Reyes, F. (2016). Bogotá arte urbano o graffiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión. Arte, Individuo y Sociedad, 28(2), 355-369.

García-Huidobro Munita, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. Innovación educativa (México, DF), 18(77), 39-56.

García-Huidobro-Munita, R., y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. Revista Electrónica Educare, 24(1), 440-455.

Gergen, K. J., Gergen, M. M., Fisher, J. D., y Nadler, A. (1983). The social construction of helping relationships. New directions in helping, 1, 143-163.

Goikoetxea, I. G., y Fernández, N. G. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. Otras formas de (re) conocer, 97.

Gore, J., y Manzano, P. (1996). Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de la verdad.

Haraway, D. (1991). An ironic dream of a common language for women in the integrated circuit. Philosophy of Technology. Blackwell Publishing Ltd.

Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Kaplún, G. (2002, June). Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. In VI Congreso de ALAIC-Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra (pp. 01-18).

Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Mardones, C. A. C. (2017). Arte, género y discurso: Representaciones sociales en el Chile reciente (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Martín, I. M. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de educación, (20), 129-151.

Martín, E. A. (2018). Aproximación a la producción artística de las mujeres al servicio de una pedagogía feminista. Ejemplos en Latinoamérica y España. Comunicación y Género, 1(2), 211-226.

Montenegro González, C. (2015). Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa.

Munita, M. R. G. H. (2016). Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Ochoa, L. M. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. Revista interamericana de educación de adultos, 30(1), 47-76.

Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. Suny Press.

Pollock, G. (2013). Differencing the canon: Feminism and the writing of art's histories. Routledge.

Pujol, J., y Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. Coloquios de investigación cualitativa: desafíos en la investigación como relación social, 15-42.

Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Sage.

Rodrigo Montero, J., y Collados Alcaide, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. Pulso.

Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M., y de La Rosa Rodríguez, B. (2016). Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela.

Striano, M. (2012). Reconstructing narrative: A new paradigm for narrative research and practice. Narrative Inquiry, 22(1), 147-154.

TEMÁTICAS LGBTIQ+ EN EL AULA: ESTUDIO CUANTITATIVO DE LAS PERCEPCIONES DOCENTES

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO[34]
Universidad de Córdoba, España

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL[35]
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se han producido importantes avances en materia de protección de los derechos de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+[36] (Comisión Europea, 2020; Johnson, 2022), así como un aumento de su aceptación en algunos países (Flores, 2021). Estos esfuerzos buscan salvaguardar los derechos y la integridad de los miembros de toda comunidad como respuesta a la violencia y discriminación a la que se han tenido que enfrentar tradicionalmente.

No obstante, y pese a estos avances, la diversidad sexo-genérica[37], la homosexualidad y, en general, la no conformidad con la cisheteronormatividad sigue siendo hoy en día objeto de discriminación, exclusión y violencia en múltiples contextos. Por ejemplo, en la Unión Europea ha aumentado el uso de lenguaje ofensivo hacia la comunidad LGBTIQ+, así como la aversión, las amenazas, el acoso e incluso la violencia física y sexual (Klett-Davies, 2022; Kuhar y Paternotte, 2017; Takács, 2015).

[34] https://orcid.org/0000-0002-4326-209X

[35] https://orcid.org/0000-0002-9057-5224

[36] Si bien existen diversos acrónimos utilizados para referirse a este colectivo (LGTB, LGBT+ o LGBTQ+; National LGBTQIA+ Health Education Center, 2018), en este capítulo se utiliza "LGBTIQ+" por considerarse, en opinión de los autores, una de las opciones más inclusivas.

[37] Este concepto supone un espectro que supone un espectro que integra personas "cuya expresión o identidad de género difiere de la asignada al nacer" (Martínez y Mirc, 2016, p. 1).

En países como Polonia existen claros ejemplos de discriminación en lo relativo al acceso a servicios públicos (Wołowicz et al., 2022) además de las polémicas "zonas libres de LGBT" (Żuk et al., 2021). De manera similar, en Rusia, el gobierno desarrolla una estrategia estatal de homofobia política utilizada para crear un sentimiento de identidad nacional basada en la discriminación hacia la comunidad LGBTIQ+ (Sleptcov, 2017), mientras que en Reino Unido los crímenes de odio hacia el colectivo LGBTIQ+ han aumentado (Bayrakdar y King, 2021). En el caso de España, profesorado, alumnado, familias y sociedad en general están siendo testigos de propuestas desarrolladas por ciertos sectores políticos que buscan limitar la participación del estudiantado en actividades complementarias relacionadas con cuestiones sobre feminismo e igualdad de género y diversidades afectivas y sexo-genéricas y, en definitiva, la libertad de cátedra de los docentes y el derecho a la educación de niños y niñas (Álvarez-Rodríguez, 2020; Cornejo-Valle y Pichardo, 2020).

Así pues, considerando la situación de discriminación que experimentan las personas LGBTIQ+ en la actualidad, la aplicación de políticas inclusivas en el contexto de la educación es un reto de indiscutible relevancia, pues es desde la equidad y la igualdad desde donde se permite la participación y el desarrollo de los individuos de distintos grupos sociales y culturales y con distintas orientaciones e identidades. En este sentido, la UNESCO (2018, 2019) aboga por una educación integral y de calidad en materia de sexualidad y género para que las nuevas generaciones desarrollen habilidades que les permitan llevar una vida segura y satisfactoria en lo que respecta a su bienestar sexual. En la misma línea, otras asociaciones internacionales como la Alianza Global para la Educación LGBT (GALE, s. f.) promueve visibilidad de la diversidad sexual en las escuelas y apoya acciones para que los centros educativos sean lugares seguros. Cabe destacar también que los gobiernos de algunos países regulan la formación en materia de identidad de género y orientación sexual en las etapas obligatorias. Tal es el caso del Reino Unido, donde las escuelas deben garantizar que se satisfagan adecuadamente las necesidades formativas del alumnado LGBTIQ+ (UK Government, 2019) o más concretamente de Escocia, la primera nación en el mundo en

incorporar la educación inclusiva para personas de la comunidad LGBTIQ+ en el currículum educativo (TIE, s. f.)

En lo que a la investigación se refiere, varios estudios señalan la relevancia de estudiar las opiniones del profesorado de diferentes etapas acerca de las temáticas relativas a la realidad de la comunidad LGBTIQ+ (p. ej., Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2021) como consecuencia del impacto que los docentes pueden tener en el bienestar del alumnado (Harding et al., 2019). Sin embargo, son limitados los estudios que analizan las percepciones y actitudes del profesorado en relación con estas cuestiones. Brant y Willox (2020) exploran la autoeficacia de los docentes universitarios en lo que a abordar cuestiones LGBTIQ+ se refiere, revelando la necesidad de más recursos para la correcta integración de estas temáticas en las aulas. Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo (2021) analizan las actitudes de un grupo de profesores universitarios españoles en relación con su formación y el uso de temas LGBTIQ+ en su docencia, mostrando una falta de formación específica generalizada que, en ocasiones, dificulta que la educación superior sea plural y diversa en lo relativo a la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales.

Por su parte, Garron y Logan (2020) exploran las percepciones de docentes de Educación Secundaria sobre la integración de un plan de estudios LGBTIQ+ inclusivo y demuestran que, pese a que los docentes tienen buena disposición hacia la iniciativa pese a plan de estudios LGBTQ + inclusivo, no se sienten preparados para hacerlo. En la misma línea, Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo (2022) revelan que la formación en temas LGBTIQ+ es esencial y necesaria para un correcto desempeño docente. En lo que respecta a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Palacios-Hidalgo (2020) y Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril (2021) muestran que tanto el profesorado en activo como el profesorado en formación tiene una actitud positiva hacia la integración de estas como temas transversales, algo que puede contribuir a aumentar el respeto, la tolerancia y la empatía, el autodescubrimiento y la autoaceptación del alumnado LGBTIQ+, reducir el acoso escolar y, en definitiva, garantizar una educación completa para los estudiantes.

Pese a que existen investigaciones que, como se ha descrito, exploran las opiniones de los docentes acerca de las temáticas LGBTIQ+, parece necesario seguir desarrollando estudios en este ámbito.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este trabajo de carácter cuantitativo analiza las percepciones de un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación sobre la inclusión de cuestiones relativas a la diversidad de género y afectivo-sexual y a la realidad de la comunidad LGBTIQ+ como temas transversales en Educación Primaria. Se establecen tres hipótesis para tal fin:

- Hipótesis 1 (H1): Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación son positivas respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género como temas transversales.
- Hipótesis 2 (H2): Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación con respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género en educación como temas transversales varían en función de su género.
- Hipótesis 3 (H3): Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación con respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género en educación como temas transversales varían en función de su pertenencia o no a la comunidad LGBTIQ+.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento

Para la recogida de datos, se empleó el cuestionario "Temas LGBTIQ+ en el aula" (Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2021). Este instrumento consta de 23 ítems agrupados en tres partes: (i) información general, (ii) Dimensión 1: percepciones generales sobre enseñanza en diversidad de

género y afectivo-sexual, y (iii) Dimensión 2: percepciones sobre la inclusión de temas LGBTIQ+ en educación. La parte 1 permite obtener la información demográfica de los participantes (edad, nacionalidad, género, orientación sexual/identidad de género y etapa educativa en la que impartirían docencia). Las partes 2 y 3 permiten obtener información sobre las percepciones de los docentes participantes sobre el objeto de estudio, e incluyen 10 y 7 ítems respectivamente expresados en una escala Likert de 4 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo).

El cuestionario, voluntario y confidencial, se distribuyó de manera online a través de Google Forms durante la primavera de 2020. En este sentido, antes de responder al cuestionario, se informó a los participantes de los objetivos del estudio y de la posibilidad de retirarse en cualquier momento, y se pidió que dieran su consentimiento por escrito.

3.2. Contexto y participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que permite acceder a una población disponible de manera fácil (Mathieson, 2014). Los criterios de elegibilidad se basaron en la proximidad a los investigadores. En concreto, se seleccionó un total de 53 futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe con la siguiente distribución: en cuanto al género, el 79,2 % (n = 42) eran mujeres, el 18,9 % (n = 10) eran hombres y el 1,9 % restante (n = 1) se identificaba como persona no binaria; en cuanto a la orientación sexual y a la identidad de género, el 9,4 % (n = 5) de los participantes se identificaba como LGBTIQ+, el 88,7 % (n = 47) se identificaba como no LGBTIQ+, y el 1,9 % restante (n = 1) prefirió no dar esa información; en cuanto a la nacionalidad, un 94,3 % (n = 50) eran de España, un 1,9 % (n = 1) era de Austria, un 1,9 % (n = 1) era de Finlandia y un 1,9 % (n = 1) era de Polonia; la edad media era de 20,98 años (DT = 1,421).

La recogida de datos se realiza tras un taller formativo sobre igualdad de género y diversidades afectivas y sexo-genéricas impartido como parte de la asignatura “Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (inglés)” del Grado en Educación Primaria y del Itinerario conjunto

– Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, ambos de la Universidad de Córdoba (España).

3.3. Recogida y análisis de datos

Se siguió un enfoque cuantitativo teniendo en cuenta su potencial para la investigación educativa (Connolly, 2007). Los datos se analizaron con el software IBM SPSS Statistics V24.0 para MacOs. Se comprobó la fiabilidad interna del instrumento utilizando el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0{,}738$) tras recodificar los ítems Q04, Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q10 y P06 (redactados en términos negativos), que resultó ser aceptable (González y Pazmiño, 2015).

Para investigar las actitudes de los participantes con respecto a igualdad de género y diversidades afectivas y sexo-genéricas y su inclusión en el ámbito educación, se realizaron las comparaciones de medias entre los grupos mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes. Concretamente, la prueba *t* de Student se empleó para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los participantes atendiendo a su género (H2) y a su pertenencia o no su pertenencia a la comunidad LGBTIQ+ (H3). En todos los casos, se aceptaron que las diferencias eran estadísticamente significativas siempre que $p < 0{,}05$ (Sokal y Rohlf, 1995).

4. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario atendiendo a las dos dimensiones estudiadas. La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos relacionados con las percepciones sobre enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual (Dimensión 1).

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos de la Dimensión 1: Percepciones sobre enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual*

Ítem	N	%				M	DT
		1	2	3	4		
Q01	53	0,0	3,8	20,8	75,5	3,72	0,533
Q02	53	0,0	1,9	11,3	86,8	3,85	0,411
Q03	53	0,0	0,0	1,9	98,1	3,98	0,137
Q04	53	13,2	5,7	3,8	77,4	3,45	1,084
Q05	53	13,2	24,5	32,1	30,2	2,79	1,026
Q06	53	0,0	13,2	34,0	52,8	3,40	0,716
Q07	53	13,2	28,3	32,1	26,4	2,72	1,007
Q08	53	0,0	7,5	35,8	56,6	3,49	0,639
Q09	53	17,0	24,5	26,4	32,1	2,74	1,095
Q10	53	1,9	11,3	34,0	52,8	3,38	0,765

Nota: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en los resultados acerca de la Dimensión 1, las percepciones de los participantes son, por lo general, positivas en relación con la enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual, siendo la mayoría de las respuestas superiores a 3. Destaca en este sentido el ítem Q03 ("Considero que realizar actividades en contra de la violencia de todo tipo es algo necesario en cualquier etapa educativa"), donde existe casi total unanimidad ($\bar{x}$ = 3,98) por parte de los participantes. Se obtienen resultados muy parecidos tanto en el ítem Q02 ("Considero que abordar la igualdad de género es algo necesario en cualquier etapa educativa"), donde el 98,1 % se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo, como en el ítem Q01 ("Considero que la educación en diversidad afectivo/sexual es necesaria en cualquier etapa educativa"), en el que el 96,3 % se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo.

No existe acuerdo, sin embargo, sobre el papel de los centros educativos con respecto a la educación en materia de prevención de violencia y diversidad afectivo-sexual, como se aprecia en los ítems Q05 ("Considero que la educación en diversidad afectivo/sexual debe ser decisión exclusiva de los centros educativos"), Q07 ("Considero que la decisión de

abordar la igualdad de género en las aulas debe ser exclusiva de los centros educativos") y Q09 ("Considero que la decisión de realizar actividades en contra de la violencia de todo tipo debe ser exclusiva de los centros educativos"). A pesar de ello, sí existe un cierto acuerdo con respecto a destacar el rol de las familias (padres y madres) con respecto a la prevención de violencia y diversidad afectivo-sexual, como se aprecia en los resultados de los ítems Q06 ("Considero que la educación en diversidad afectivo-sexual debe ser decisión exclusiva de padres y madres"), Q08 ("Considero que la decisión de abordar la igualdad de género en las aulas debe ser exclusiva de padres y madres") y Q10 ("Considero que la decisión de realizar actividades en contra de la violencia de todo tipo debe ser exclusiva de padres y madres").

Tras abordar la Dimensión 1, la Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos relacionados con las percepciones de los participantes sobre la inclusión de temas LGBTIQ+ en educación (Dimensión 2).

***TABLA 2**. Estadísticos descriptivos de la Dimensión 2: Percepciones sobre la inclusión de temas LGBTIQ+ en educación*

Ítem	N	%				M	DT
		1	2	3	4		
P01	53	0,0	3,8	22,6	73,6	3,70	0,540
P02	53	5,7	1,9	13,2	79,2	3,66	0,783
P03	53	1,9	1,9	20,8	75,5	3,70	0,607
P04	53	0,0	0,0	9,4	90,6	3,91	0,295
P05	53	3,8	3,8	17,0	75,5	3,64	0,736
P06	53	5,7	0,0	13,2	81,1	3,70	0,749
P07	53	0,0	0,0	15,1	84,9	3,85	0,361

Nota: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

Resulta cuando menos reseñable que los resultados obtenidos en la Dimensión 2 son muy positivos, pues todos los ítems presentan una media superior a 3,6 sobre 4. De entre todos ellos, destaca especialmente el ítem P04 ("Considero que tratar temáticas LGBTIQ+ en el aula puede ayudar a que el alumnado LGBTIQ+ se conozca como persona"), donde el 100 % se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo. Incluso el ítem

con una puntuación más baja, es decir, P05 ("Considero que tratar temáticas LGBTIQ+ en el aula puede suponer una 'vía de escape' para aquel alumnado LGBTIQ+ que sufre situaciones de intolerancia o *bullying* por su identidad de género u orientación sexual"), presenta una media de 3,64, un valor considerablemente alto.

Para comparar las actitudes de los participantes con respecto a la enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual (Dimensión 1), se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes atendiendo al género de los participantes[38] (Tabla 3).

***TABLA 3**. Prueba t de Student para muestras independientes sobre la Dimensión 1 (variable: género)*

Ítem	Género	N	M	SD	t	p
Q01	Mujer Hombre	42 10	3,79 3,40	0,470 0,699	1,657	0,126
Q02	Mujer Hombre	42 10	3,93 3,50	0,261 0,707	1,886	0,090
Q03	Mujer Hombre	42 10	3,98 4,00	0,154 0,000	-1,000	0,323
Q04	Mujer Hombre	42 10	3,62 2,70	0,962 1,337	2,050	0,064
Q05	Mujer Hombre	42 10	2,76 2,80	1,055 0,919	-0,105	0,917
Q06	Mujer Hombre	42 10	3,48 3,00	0,707 0,667	1,934	0,059
Q07	Mujer Hombre	42 10	2,62 3,00	1,035 0,816	-1,084	0,284
Q08	Mujer Hombre	42 10	3,60 3,00	0,587 0,667	2,810	0,007
Q09	Mujer Hombre	42 10	2,67 2,90	1,162 0,738	-0,739	0,437
Q10	Mujer Hombre	42 10	3,43 3,10	0,770 0,738	1,222	0,227

Nota: p es significativo si el valor es menor a 0,05.

[38] Debido a la falta de representatividad del género no binario en el estudio (1,9 %; n = 1), para el cálculo de las pruebas *t* de Student discriminando por la variable 'género' se han considerado exclusivamente las opciones binarias 'hombre' y 'mujer'. Además, al contar a la persona no binaria participante, los resultados de otras pruebas no paramétricas se veían alterados, por lo que se optó por utilizar una prueba paramétrica.

Fuente: elaboración propia

Como se recoge anterior, solo el ítem Q08 ("Considero que la decisión de abordar la igualdad de género en las aulas debe ser exclusiva de padres y madres") presenta diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en función del género de los participantes, siendo las mujeres las que presentan una puntuación significativamente más alta que los hombres. Resulta interesante señalar además que, aunque no existan diferencias estadísticamente significativas, las mujeres puntúan más alto que los hombres en los ítems relacionados con el rol de las familias en la educación afectivo-sexual de los escolares (Q06, Q08 y Q10 recodificados), mientras que los hombres destacan especialmente el rol de los centros educativos, puntuando más alto en los ítems que presentan afirmaciones en esta línea (Q05, Q07 y Q09 recodificados).

De manera similar, se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes atendiendo al género para la Dimensión 2, que aborda las percepciones de los participantes sobre la inclusión de temas LGBTIQ+ en educación (Tabla 4).

***TABLA 4**. Prueba t de Student para muestras independientes sobre la Dimensión 2 (variable: género)*

Ítem	Género	N	M	SD	t	p
P01	Mujer Hombre	42 10	3,81 3,20	0,397 0,789	2,373	0,039
P02	Mujer Hombre	42 10	3,76 3,20	0,726 0,919	2,089	0,042
P03	Mujer Hombre	42 10	3,76 3,40	0,576 0,699	1,713	0,093
P04	Mujer Hombre	42 10	3,95 3,70	0,216 0,483	1,614	0,138
P05	Mujer Hombre	42 10	3,67 3,50	0,786 0,527	0,635	0,528
P06	Mujer Hombre	42 10	3,88 2,90	0,328 1,370	2,248	0,050
P07	Mujer Hombre	42 10	3,93 3,50	0,261 0,527	2,500	0,031

Nota: p es significativo si el valor es menor a 0,05.

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Tabla 4, aunque las percepciones de ambos géneros son positivas con respecto a la Dimensión 2, las mujeres puntúan más alto que los hombres en todos los ítems. En esta línea, existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems P01 ("Considero que la educación en diversidad afectivo/sexual es necesaria en cualquier etapa educativa"), P02 ("Considero que abordar la igualdad de género es algo necesario en cualquier etapa educativa") y P07 ("Considero que la decisión de abordar la igualdad de género en las aulas debe ser exclusiva de los centros educativos").

De manera similar, para investigar las semejanzas y diferencias con respecto a las actitudes de los participantes acerca de la enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual (Dimensión 1), se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes atendiendo a la identidad/orientación de los participantes.

***TABLA 5**. Prueba t de Student para muestras independientes sobre la Dimensión 1 (variable: identidad/orientación)*

Ítem	Identidad/Orientación	N	M	SD	t	p
Q01	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,68 4,00	0,556 0,000	-3,936	0,000
Q02	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,85 3,80	0,416 0,447	0,259	0,796
Q03	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,98 4,00	0,146 0,000	-0,323	0,748
Q04	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,38 4,00	1,134 0,000	-3,732	0,001
Q05	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	2,81 2,60	1,056 0,894	0,425	0,673
Q06	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,36 3,80	0,735 0,447	-1,931	0,097
Q07	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	2,74 2,40	1,010 1,140	0,718	0,476
Q08	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,47 3,60	0,654 0,548	-0,434	0,666
Q09	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	2,77 2,20	1,068 1,304	1,105	0,274
Q10	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,36 3,40	0,764 0,894	-0,105	0,917

Nota: p es significativo si el valor es menor a 0,05.

Fuente: elaboración propia

La Tabla 5 recoge los resultados de esta dimensión, donde se puede observar que solo los ítems Q01 ("Considero que la educación en diversidad afectivo/sexual es necesaria en cualquier etapa educativa") y Q04 recodificado ("Considero que ofrecer educación en diversidad afectivo/sexual atenta contra el derecho a la educación del alumnado") presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo las personas que se identifican dentro de la comunidad LGBTIQ+ quienes presentan puntuaciones más altas.

Finalmente, la Tabla 6 recoge los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes atendiendo a la identidad/orientación de los participantes con respecto a la Dimensión 2.

TABLA 6. *Prueba t de Student para muestras independientes sobre la Dimensión 2 (variable: identidad/orientación)*

Ítem	Identidad/Orientación	N	M	SD	t	p
P01	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,66 4,00	0,562 0,000	-4,149	0,000
P02	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,62 4,00	0,822 0,000	-3,193	0,003
P03	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,66 4,00	0,635 0,000	-3,675	0,001
P04	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,89 4,00	0,312 0,000	-0,757	0,453
P05	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,60 4,00	0,771 0,000	-3,596	0,001
P06	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,66 4,00	0,788 0,000	-2,926	0,005
P07	No LGBTIQ+ LGBTIQ+	47 5	3,83 4,00	0,380 0,000	-3,072	0,004

Nota: p es significativo si el valor es menor a 0,05.

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 6, las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ puntúan más alto en todos los ítems de la Dimensión 2, percepciones sobre la inclusión de temas LGBTIQ+ en educación. Todos los ítems salvo el P04 ("Considero que tratar temáticas LGTB+ en

el aula puede ayudar a que el alumnado LGTB+ se conozca como persona”) presentan diferencias estadísticamente significativas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

No cabe duda de la importancia que tiene desarrollar políticas educativas inclusivas y una enseñanza integral y de calidad en materia de sexualidad y género para garantizar la equidad y la igualdad de todas las personas y para que las generaciones venideras desarrollen las habilidades para tener una vida segura y satisfactoria en lo relativo a su identidad de género, a su orientación afectivo-sexual y, en definitiva, a su bienestar (UNESCO, 2018, 2019). Esta relevancia se ha traducido en múltiples iniciativas que defienden la inclusión de temáticas LGBTIQ+ en educación (Gutiérrez-Rodríguez y González-González, 2017; Huerta, 2021) y en la formación de futuros docentes de diversas materias (Garrett, 2012; Penna-Tosso, 2017), incluidas las lenguas extranjeras (Palacios-Hidalgo, 2020, 2021). Sin embargo, las investigaciones siguen resaltando la necesidad de estudiar las actitudes y opiniones de los docentes acerca de la integración de cuestiones LGBTIQ+ en las aulas.

En este sentido, este estudio ha tratado de explorar las percepciones de un grupo de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe acerca de la inclusión de temáticas vinculadas a la diversidad de género y afectivo-sexual y a la realidad de la comunidad LGBTIQ+ como temas transversales en Educación Primaria. En términos generales, se puede afirmar que el profesorado participante considera que la educación en este sentido es necesaria en todos los niveles educativos y que esta puede ayudar no solo a fomentar la diversidad, sino también a conocer a crear entornos seguros para los estudiantes.

Llegados a este punto, parece necesario verificar las hipótesis del estudio. En relación con la H1 (*Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación son positivas respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género como temas transversales*), la hipótesis se corrobora. En este sentido, los participantes se muestran positivos hacia la enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual (ver Tabla 1) y la inclusión de temas LGBTIQ+ en su

docencia (ver Tabla 2), algo que va en la línea de estudios previos que revelan actitudes positivas en este sentido entre en profesorado en formación (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022; Palacios-Hidalgo, 2020). Así pues, es destacable que la mayoría de los docentes encuestados considera que abordar la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual es algo necesario en cualquier etapa educativa y que tratar temáticas LGBTIQ+ en el aula puede ayudar al alumnado LGBTIQ+ a conocerse mejor como persona y a enfrentar situaciones de bullying por su identidad u orientación (una de las problemáticas más preocupantes para los estudiantes que pertenecen al colectivo como señala la literatura científica; Berry, 2018). El aspecto negativo, quizás, es la falta de acuerdo entre los docentes acerca del rol de los centros educativos en el abordaje de las diversidades afectivas y sexo-genéricas y en la prevención de la violencia asociada (ítems Q05, Q07 y Q09), algo que parece hacer eco de los argumentos que buscan limitar la libertad de estudiantes y docentes (Álvarez-Rodríguez, 2020; Cornejo-Valle y Pichardo, 2020).

En cuanto a la H2 (*Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación con respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género en educación como temas transversales varían en función de su género*) y a la H3 (*Las actitudes de los docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación con respecto a la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ y de género en educación como temas transversales varían en función de su pertenencia o no a la comunidad LGBTIQ+*), las hipótesis se verifican parcialmente. Así pues, el total de los participantes del estudio consideran que la enseñanza en diversidad de género y afectivo-sexual es algo positivo, las diferencias entre grupos (mujer-hombre y persona LGBTIQ+-persona no LGBTIQ+) se acrecientan a medida que se abordan cuestiones relacionadas directamente con la realidad de la comunidad LGBTIQ+ (Dimensión 2); mientras que las mujeres son más positivas en todos los ítems considerados (ver Tabla 3 y Tabla 4), las personas LGBTIQ+ lo son en la mayoría de los casos (ver Tabla 5 y Tabla 6), resultados que corroboran los hallazgos de investigaciones previas (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022; Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2021).

Sin embargo, este estudio y sus resultados deben interpretarse considerando tres limitaciones. En primer lugar, el tamaño muestral es reducido y los participantes proceden de un único entorno bien definido (Universidad de Córdoba, España) y de una etapa educativa concreta (Educación Primaria), lo que dificulta que los resultados y las conclusiones sean representativos y extrapolables a otros contextos. En segundo lugar, se han recogido datos exclusivamente cuantitativos, por lo que es posible que información relevante para el estudio no haya sido recabada. En tercer lugar, la investigación se sustenta en las autopercepciones de los docentes participantes, por lo que puede existir un sesgo considerable en los hallazgos aquí descritos. Por ello, próximos estudios han de ampliar la muestra, reclutar profesorado de entornos y etapas educativas diversas, utilizar instrumentos de recogida de datos de diferentes tipos y recabar información cualitativa para tratar de suplir las debilidades de esta investigación y complementar, así, estos resultados.

En cualquier caso, nuestros hallazgos ponen de relieve que sigue siendo necesario desarrollar formación docente específica que permita al profesorado tomar conciencia de la importancia de incluir cuestiones relativas a la diversidad de género y afectivo-sexual y a la realidad de la comunidad LGBTIQ+ en las aulas. En definitiva, se trata de ofrecer una educación integral y de calidad que permita el desarrollo pleno de todas las personas que integran las sociedades del presente.

6. DECLARACIÓN ÉTICA

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. También declaran que el contenido de este capítulo presenta una descripción exacta del trabajo realizado, así como una discusión objetiva de su importancia e implicaciones. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, cuyas respuestas se recogieron de forma estrictamente voluntaria y anónima.

7. REFERENCIAS

Álvarez-Rodríguez, I. (2020, 5 de marzo). Debatiendo la constitucionalidad del pin parental. Constitucionalidad del pin parental. ¿Adoctrinamiento o educación en valores? https://bit.ly/33NTMKf

Bayrakdar, S. y King, A. (2021). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. Current Sociology, 1–21. https://doi.org/10.1177/00113921211039271

Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: A troubling relational story. Communication Education, 67(4), 502–513. https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137

Brant, C. A. R. y Willox, L. (2020). Queering teacher education: Teacher educators' self-efficacy in addressing LGBTQ issues. Action in Teacher Education, 1–16. https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1776176

Comisión Europea. (2020). Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025. Comisión Europea. https://bit.ly/3sYKOoP

Connolly, P. (2007). Quantitative data analysis in education. A critical introduction using SPSS. Routledge.

Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. I. (2020). The ultraconservative agenda against sexual rights in Spain: A Catholic repertoire of contention to reframe public concerns. En M. Derks y M. Van den Berg (Eds.), Public discourses about homosexuality and religion in Europe and beyond (pp. 219–239). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56326-4_10

Flores, A. R. (2021). Social acceptance of LGBTI people in 175 countries and locations 1981 to 2020. Williams Institute. https://bit.ly/3N4ZfBY

GALE. (s. f.). GALE. The global alliance for LGBT education. GALE. The Global Alliance for LGBT Education. https://www.gale.info/

Garrett, M. L. (2012). The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: Strategies for inclusion from the research literature. Update, 30(1), 55–62. https://doi.org/10.1177/8755123312458294

Garron, K. S. y Logan, S. R. (2020). Queering the curriculum: An exploratory study of teachers' perceptions on integrating LGBTQ+-inclusive curriculum. En A. Sanders, L. Isbell y K. Dixon (Eds.), Incorporating LGBTQ+ identities in K-12 curriculum and policy (pp. 164–197). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1404-7.ch006

González Alonso, J., y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. Revista Publicando, 2(1), 62-67

Gutiérrez-Rodríguez, N. y González-González, S. (2017). Aprende LGTB: App educativa gamificada para la diversidad sexual y la identidad de género.

Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17), 1–5. https://bit.ly/3bXTh4J

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. y Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? Journal of Affective Disorders, 242, 180–187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Huerta, R. (2021). Museari, educar en arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(2), 43–58. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003

Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2021). Estudio exploratorio de las actitudes del profesorado universitario español sobre diversidad afectivo-sexual e identidades de género en educación superior. En A. Cotán-Fernández y J. C. Ruiz-Sánchez (Eds.), Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales (pp. 749–766). Dykinson. https://bit.ly/3dQzZzG

Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). LGBTIQ+ issues in teacher education: A study of Spanish pre-service teachers' attitudes. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1–14. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062740

Johnson, P. (2022). LGBT rights at the Council of Europe and the European Court of Human Rights. En J. Marshall (Ed.), Personal identity and the European Court of Human Rights (pp. 1–32). Routledge.

Klett-Davies, M. (2022). Border regimes: Homophobia and LGBT place making in six ordinary cities in Europe. Religions, 13, 1–16. https://doi.org/10.3390/rel13010006

Kuhar, R. y Paternotte, D. (Eds.). (2017). Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality. Rowman & Littlefield.

Martínez, A. y Mirc, A. (2016). Diversidad sexo-genérica: Impacto en la subjetividad infantil. Revista Niños, Menores e Infancias, 10, 1–9. https://bit.ly/38Wr7JS

Mathieson, K. (2014). Making sense of biostatistics: Types of nonprobability sampling. Journal of Clinical Research Best Practices, 10(10), 1–2. https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032

National LGBTQIA+ Health Education Center. (2018, 22 de marzo). Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud. National LGBTQIA+ Health Education Center. https://bit.ly/3dYURG4

Palacios-Hidalgo, F. J. (2020). Video-based analysis of pre-service primary bilingual teachers' perceptions about the inclusion of gender and LGBT+ issues in the EFL classroom. 2020 Sixth International Conference on E-

Learning (Econf), 110–114. https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385471

Palacios-Hidalgo, F. J. (2021). Formación del profesorado de lenguas en diversidad de género y sexual. Una experiencia en entornos online. En J. Martín-Párraga y J. M. Garrido-Anguita (Eds.), De Platón al homo tecnologicus: Las humanidades en el siglo XXI (pp. 113–118). Tirant Lo Blanch.

Palacios-Hidalgo, F. J. y Huertas-Abril, C. A. (2021). A comparative analysis of the attitudes of EU and non-EU teachers about including LGBTI matters in their lessons. En A. Cotán-Fernández & J. C. Ruiz-Sánchez (Eds.), Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales (pp. 595–612). Dykinson.

Penna-Tosso, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación, 2(15), 13–25. https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2017.v2.i15.3

Sleptcov, N. (2017). Political homophobia as a state strategy in Russia. Journal of Global Initiatives, 12(1), 140–161. https://bit.ly/3NL0o1D

Sokal, R. R. y Rohlf, F. J. (1995). Biometric (3ª ed.). W. H. Freeman.

Takács, J. (2015). Homophobia and genderphobia in the European Union. Policy contexts and empirical evidence. Swedish Institute for European Policy Studies. https://bit.ly/308eymI

TIE. (s. f.). LGBT inclusive education. LGBT Inclusive Education. https://lgbteducation.scot/

UK Government. (2019). Relationships education, relationships and sex education (RSE) and health education. Statutory guidance for governing bodies, proprietors, head teachers, principals, senior leadership teams, teachers. UK Government. https://bit.ly/31M3kou

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. UNESCO. https://bit.ly/2NX4KG4

UNESCO. (2019). Gender report: Building bridges for gender equality. UNESCO. https://bit.ly/31RjVJg

Wołowicz, A., Król, A. y Struzik, J. (2022). Disabled women, care regimes, and institutionalised homophobia: A case study from Poland. Sexuality Research and Social Policy, 19, 777–789. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00601-x

Żuk, P., Pluciński, P. y Żuk, P. (2021). The dialectic of neoliberal exploitation and cultural-sexual exclusion: From special economic zones to LGBT-free zones in Poland. Antipode, 53(5), 1571–1595. https://doi.org/10.1111/anti.12721

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN TEMÁTICAS LGBTIQ+ Y DE GÉNERO: ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL[39]
Universidad de Córdoba, España

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO[40]
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

Gobiernos e instituciones de todo el mundo parecen dirigir importantes esfuerzos para salvaguardar los derechos y la integridad de los miembros de la comunidad LGBTIQ+[41] (Ayoub, 2016; Lawrence y Taylor, 2020; Michelson, 2019). Esto a su vez, en muchos casos, se ha traducido en un aumento de la aceptación de las personas que, por su identidad de género u orientación afectivo-sexual, se alejan de la cisheteronormatividad (Takács, 2015). Sin embargo, en muchos contextos y situaciones, la discriminación y la violencia hacia esta comunidad una realidad.

En este sentido, caben resaltar las preocupantes oleadas de resistencia a la llamada "ideología LGBTIQ+" o "ideología de género" que se han producido en varias partes de Europa (Kuhar y Paternotte, 2017). Esta resistencia se traduce en la propagación de argumentos malinformados o inciertos sobre los miembros de la comunidad, tales como el fomento de la hipersexualización de los menores o la pedofilia, la amenaza a los

[39] https://orcid.org/0000-0002-9057-5224

[40] https://orcid.org/0000-0002-4326-209X

[41] Aunque existen diversos acrónimos para referirse a esta comunidad (LGTB, LGBT+ o LGBTQ+; National LGBTQIA+ Health Education Center, 2018), en este capítulo se utiliza la opción "LGBTIQ+".

valores y a la familia tradicional, la vinculación a infecciones y enfermedades de transmisión sexual o el adoctrinamiento desde edades tempranas (Campillay y Monárdez, 2019; Cornejo-Valle y Pichardo, 2017; Gómez-Abeja, 2022; Korolczuk, 2020) por parte de ciertos sectores de la sociedad que, en definitiva, buscan justificar la discriminación por identidad de género y por orientación afectivo-sexual.

En el caso de España, la comunidad LGBTIQ+ y la sociedad en general son testigos de esta resistencia a la diversidad y a cualquier manifestación de identidad de género u orientación afectivo-sexual distinta de la cisheteronormatividad. Esta discriminación es especialmente preocupante en el ámbito educativo, donde las consecuencias del acoso y los discursos de odio pueden ser muy perjudiciales para el alumnado. Como señalan Penna-Tosso y Mateos-Casado (2014):

> Las consecuencias del acoso homófobo en el alumnado se relacionan con una disminución del rendimiento académico y un aumento del abandono escolar [además de] mayores posibilidades de padecer trastornos mentales [y] un fuerte deseo de cambiar la propia orientación sexual, unido a una desvalorización de la propia imagen y el rechazo hacia otras personas. […] En definitiva, la homofobia es un factor de riesgo en relación a la salud mental. Un factor de riesgo que, tal y como establece la normativa educativa, debe ser erradicado de los centros de enseñanza. (pp. 126–127)

En los últimos años, docentes, estudiantes y otros agentes educativos han contemplado cómo ciertos grupos políticos proponen iniciativas que buscan vetar la libertad del profesorado y de los centros educativos y limitar la participación del alumnado en actividades complementarias relacionadas con cuestiones sobre feminismo e igualdad de género y diversidad afectivo-sexual. Sin embargo, y pese a su aceptación por parte de ciertos sectores de la sociedad, los expertos son claros en que estas propuestas son anticonstitucionales:

> La educación a la que los menores tienen derecho ha de orientarse al libre desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27.2 CE). La actividad educativa del Estado no es neutral cuando está referida a los valores que integran el sustrato moral del sistema constitucional, de forma que es lícito buscar la adhesión de los alumnos a esa ética pública que constituyen, entre otros, los elementos esenciales de la democracia, los derechos fundamentales, y los valores y principios constitucionales. Las cuestiones sobre las que no hay consenso social

> también deben transmitirse; han de exponerse de forma neutral, pero han de transmitirse: las distintas opciones de vida, las ideologías, cosmovisiones… (Gómez-Abeja, 2022, pp. 222–223)

Pese a lo preocupante de la situación, es cierto que cada vez son más las iniciativas que señalan la importancia de incluir cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género y afectivo-sexual en las aulas como forma de garantizar la educación integral del alumnado[42]. En la misma línea, se han comenzado a desarrollar enfoques de enseñanza y metodología que, precisamente, buscan facilitar al profesorado de diferentes etapas educativas y materias el abordaje de estas temáticas con el alumnado, así como garantizar la educación integral del alumnado. Tal es el caso de las narrativas de índole queer, que buscan romper con el canon cisheteropatriarcal que tradicionalmente ha caracterizado la literatura y ofrecer a los estudiantes una realidad más diversa, plural y real (Martínez-Expósito, 2019). En el caso de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, destaca el Inglés para Fines Sociales y de Cooperación (IFSyC), un enfoque para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que permite abordar temas con impacto social (incluidas cuestiones relativas al colectivo LGBTIQ+) a la vez que desarrolla las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado (Palacios-Hidalgo, 2020a).

En relación con la investigación en materia de formación docente para abordar temáticas LGBTIQ+ en las aulas, se han desarrollado diversos estudios que, en términos generales, ponen de manifiesto una falta de preparación del profesorado para tal propósito. En el estudio exploratorio desarrollado por Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo (2021), se revela una falta de formación del profesorado universitario españoles en relación con el uso de temas LGBTIQ+ en la enseñanza. De forma similar, Coulter et al. (2020) argumentan que, en la actualidad, los programas de formación docente inicial rara vez ofrecen formación sobre la mejor manera de atender a alumnado LGBTIQ+ y, en los casos en los que se ofrece, no suele recibir la misma atención o carga de tiempo que otros

[42] De hecho, organizaciones internacionales como la UNESCO (2018, 2019) apoyan la necesidad de la inclusión de una educación integral y de calidad en materia de diversidad en los sistemas educativos.

aspectos como la diversidad racial o religiosa. En cuanto a aspectos vinculados al género, Resa-Ocio (2021) muestra cómo formación inicial del profesorado de Educación Primaria se limita a una visión androcéntrica y sexista. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Barozzi (2015), Paiz (2018) y Palacios-Hidalgo (2020b) reivindican la necesidad de preparar a los docentes de esta materia con estrategias para abordar cuestiones LGBTIQ+.

A pesar de lo expuesto anteriormente, la literatura científica en relación este ámbito sigue siendo limitada. Por esta razón, y para una correcta integración de estas temáticas en educación, parece necesario explorar las actitudes del profesorado al respecto (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022), en particular en lo referente a su formación para esta labor educativa.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio exploratorio de carácter cualitativo explora las actitudes de un grupo de futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe acerca de la pertinencia de abordar cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en educación, así como su formación al respecto.

Para ello, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- RQ1: ¿Cuáles son las opiniones del profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe acerca de la inclusión de cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en educación?
- RQ2: ¿Cuál es la formación el profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género?

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes en el estudio y experiencia didáctica previa al estudio

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia basado en la proximidad y facilidad de acceso a los investigadores, se seleccionaron 53 docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en formación que cursaban la asignatura "Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (inglés)" del Grado en Educación Primaria y del Itinerario conjunto – Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses de la Universidad de Córdoba (España).

La edad media de los participantes era de 20,98 años (DT = 1,421), siendo la mayoría (94,3 %; n = 50) de nacionalidad española. El 18,9 % (n = 10) de los participantes eran hombres, el 79,2 % (n = 42) eran mujeres, y el 1,9 % (n = 1) restante se identificaba como persona no binaria. En cuanto a la identidad de género y a la orientación sexual, un 88,7 % (n = 47) se identificaba como persona no LGBTIQ+, mientras que solo un 9,4 % (n = 5) se identificaba como miembro de la comunidad LGBTIQ+; el 1,9 % restante (n = 1) prefirió no dar información al respecto.

El estudio se realizó tras una experiencia formativa sobre igualdad y diversidad de género y afectivo-sexual. En ella, los participantes en el estudio trabajaron conceptos e ideas relativas a la comunidad LGBTIQ+, debatieron sobre la necesidad y la pertinencia de abordar este tipo de temáticas de manera transversal en el aula, y discutieron sobre cómo tratar dichos conceptos en el aula de lenguas extranjeras[43]. Posteriormente, se les pidió que participaran en el estudio compartiendo su opinión sobre la inclusión de cuestiones LGBTIQ+ en el aula y sus experiencias formativas en el ámbito.

[43] Más información acerca de la experiencia disponible en: Palacios-Hidalgo, F. J. (2021). Formación del profesorado de lenguas en diversidad de género y sexual. Una experiencia en entornos online. En J. Martín-Párraga y J. M. Garrido-Anguita (Eds.), *De Platón al homo tecnologicus: Las humanidades en el siglo XXI* (pp. 113–118). Tirant Lo Blanch.

3.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se utilizó una entrevista estructurada que constó de tres preguntas:

1. En tu experiencia como estudiante, ¿el profesorado abordaba cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género? En caso afirmativo, ¿crees que era necesario y positivo? En caso negativo, ¿habrías agradecido recibir esta formación?
2. ¿Consideras que hablar de temáticas LGBTIQ+ y de género en el aula permite, a su vez, abordar otros contenidos (por ejemplo, educación en valores o educación intercultural)? ¿Por qué?
3. Durante tu formación como docente, ¿te has formado para abordar cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en el aula? En caso afirmativo, ¿crees que ha sido necesario y positivo? En caso negativo, ¿habrías que agradecido recibir esta formación?

La entrevista se administró de manera online en abril de 2020 en lengua inglesa. Antes de participar en el estudio, se solicitó consentimiento por escrito a los participantes después de informarles del propósito de la investigación, de la confidencialidad de las respuestas y de la posibilidad de retirar su participación en cualquier momento.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

Se empleó la Teoría Fundamentada para obtener una primera aproximación al objeto del estudio. En este sentido, la Teoría Fundamentada permite aproximarse de manera inductiva a los datos y desarrollar una explicación teórica de los mismo (Glaser y Strauss, 1967). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de las respuestas de los participantes con el objetivo de "descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica" (López-Noguero, 2002, p. 173). Para tal fin, se siguieron las fases establecidas por Arbeláez-Gómez y Onrubia-Goñi (2014), que incluyen una fase teórica para organizar de manera inicial la

información, una fase descriptiva en la que se analizan los datos, y una fase interpretativa en la que se reflexiona sobre el significado de los datos analizado de acuerdo con las ideas y conceptos surgidos del proceso de codificación y categorización.

Los datos se analizaron con el software ATLAS.ti V8.4.3 para MacOs. Además, se tuvieron en cuenta los criterios de calidad señalados por Patton (2003) y Palacios-Vicario et al. (2013).

4. RESULTADOS

Siguiendo el procedimiento de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), se realizó el análisis de contenido. Como se recoge en la Tabla 1, se identificaron tres categorías principales tras el análisis de los datos: (i) experiencia como estudiante, (ii) inclusión de temáticas LGBTIQ+ y de género en educación, y (iii) formación como futuros docentes.

***TABLA 1**. Categorías (grupos de códigos) extraídas tras el análisis de contenido*

Categoría	Número de recursos codificados	Número de códigos	Número de referencias codificadas	Porcentaje
Experience as Student [Experiencia como estudiante]	53	10	116	34,22 %
Inclusion of LGBTIQ+ and gender issues in education [Inclusión de temáticas LGBTIQ+ y de género en educación]	53	15	129	38,05 %
Training as future teachers [Formación como futuros docentes]	53	8	94	27,73 %
TOTAL	53	33	339	100 %

Fuente: elaboración propia

4.1. Experiencia como estudiante

Tal y como se recoge en la Tabla 2, dentro de la categoría o grupo de códigos relacionados con la experiencia de los participantes como estudiantes, se identificaron 10 códigos.

***TABLA 2**. Códigos de la categoría (grupo de códigos) "Experiencia como estudiante" (en orden alfabético)*

Categoría	Número de recursos codificados	Número de referencias codificadas	Porcentaje
Bullying [Bullying]	53	9	7,76 %
Education only on gender, no LGBTIQ+ [Educación solo en temáticas de género, no LGBTIQ+]	53	1	0,86 %
Interest in LGBTIQ+ and/or gender issues [Interés en temáticas LGBTIQ+ y/o de género]	53	9	7,76 %
Necessary in education [Necesario en el ámbito educativo]	53	35	30,17 %
No education [Sin formación]	53	43	37,07 %
Not important in education [Sin importancia en educación]	53	1	0,86 %
Role of families [Papel de las familias]	53	4	3,45 %
Specific education [Formación específica]	53	6	5,17 %
Superficial/sporadic education [Formación superficial / esporádica]	53	6	5,17 %
Teacher training [Formación del profesorado]	53	2	1,72 %
TOTAL	53	116	100 %

Fuente: elaboración propia

El código más repetido entre los participantes pone de manifiesto que no han recibido dentro de su educación ninguna formación al respecto de temáticas de género o LGBTIQ+ (No education / Sin formación). En este sentido, el Participante 32 señala "In school teachers have never spoken to me about these topics" ["en la escuela, el profesorado nunca me habló de estos temas"]; en esta misma línea, el Participante 35 indica "No, but I would have liked to receive that information" ["No, pero me hubiera gustado recibir dicha información"]. Esta última consideración

está a su vez relacionada con el siguiente código (Necessary in education / Necesario en el ámbito educativo]), el siguiente código más frecuente dentro de esta categoría. En este sentido, el Participante 41 manifiesta lo siguiente:

> I didn't receive any information about it, and I think it is necessary, because there are moments in your life when you doubt about everything, even your identity and personality. If you have received this information, you know that you are not a weird person and that you are not alone. ["No he recibido ninguna información al respecto y creo que es necesaria, porque hay momentos en la vida en los que dudas de todo, incluso de tu identidad y de tu personalidad. Si has recibido esta información, sabes que no eres una persona rara y que no estás sola"].

El tercer código más empleado por los participantes en relación con su experiencia como estudiantes fue la mención al bullying, señalando que la falta de información y de formación sobre temáticas de género y, especialmente, LGBTIQ+ conllevaban con cierta frecuencia a situaciones de acoso escolar:

> My teachers never told me anything about these issues and I think It would be good for all the kids in the class. In fact, there weren't any LGBT+ families but I noticed that two boys were "different" and they were bullied somehow because of that. After a long time, they discovered by themselves their identity and I know it was quite hard for them. It shouldn't be this way and obviously it's not fair. I think they could have had a happier childhood if these issues had been addressed before. ["Mis profesores nunca me dijeron nada sobre estos temas y creo que sería bueno para todos los niños de la clase. De hecho, no había ninguna familia LGBT+, pero me di cuenta de que dos chicos eran "diferentes" y que, de alguna manera, sufrían bullying por ello. Después de mucho tiempo, descubrieron por sí mismos su identidad y sé que fue bastante duro para ellos. No debería ser así y obviamente no es justo. Creo que podrían haber tenido una infancia más feliz si estas cuestiones se hubieran abordado antes."] Participante 12.

La Figura 1 muestra la red, con sus correspondientes interconexiones e interdependencias, de todos los códigos obtenidos mediante el análisis de contenido que corresponden con la experiencia de los participantes como estudiantes.

FIGURA 1. *Red de códigos sobre experiencia como alumnado sobre cuestiones LGBTIQ+*

Fuente: Elaboración propia

4.2. Inclusión de temáticas LGBTIQ+ y de género en educación

La Tabla 3 recoge los 15 códigos relacionados con la categoría o grupo de códigos relacionados con las percepciones de los participantes acerca de la inclusión de temáticas LGBTIQ+ y genéricas en educación.

***TABLA 3**. Códigos de la categoría (grupo de códigos) "Inclusión de temáticas LGBTIQ+ y de género en educación" (en orden alfabético)*

Categoría	Número de recursos codificados	Número de referencias codificadas	Porcentaje
Bullying [Bullying]	53	9	6,98 %
Connection with values [Conexión con valores]	53	51	39,53 %
Discrimination [Discrimination]	53	2	1,55 %
Diversity [Diversidad]	53	15	11,63 %
Empathy [Empatía]	53	2	1,55 %
Enrichment of education [Enriquecimiento educativo]	53	1	0,78 %
Equality [Igualdad]	53	6	4,65 %
Human Rights [Derechos Humanos]	53	4	3,10 %
Individual support [Apoyo individual]	53	5	3,88 %
Intercultural education [Educación intercultural]	53	3	2,33 %
Racism [Racismo]	53	1	0,78 %
Reality [Realidad]	53	8	6,20 %
Respect [Respeto]	53	18	13,95 %
Stereotypes [Estereotipos]	53	1	0,78 %
Tolerance [Tolerancia]	53	3	2,33 %
TOTAL	53	129	100 %

Fuente: elaboración propia

Como se recoge en la Tabla 3, el código más frecuente es la conexión de las temáticas genéricas y LGBTIQ+ con la educación en valores. Este código, a su vez, como se recoge en la Figura 2, está directamente relacionado con los códigos de "respeto", "tolerancia", "diversidad", "igualdad" y "empatía":

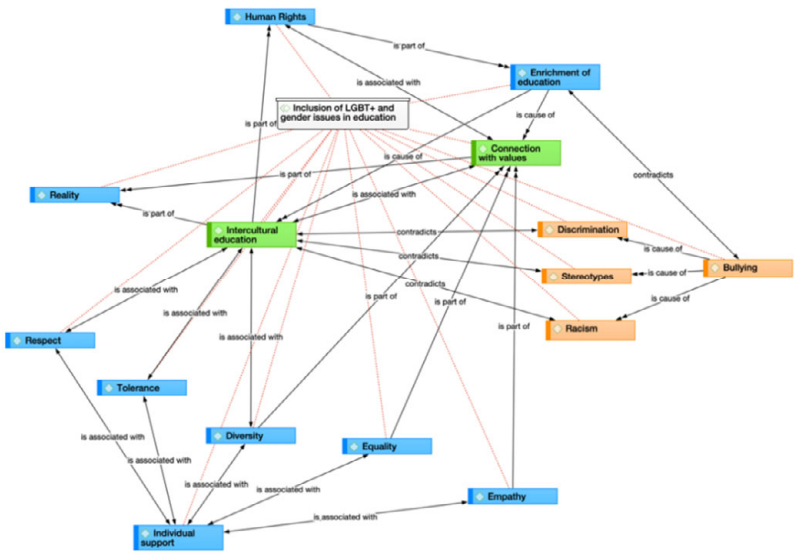
> I think everything is correlated. If someone receives training in LGBTIQ+ issues, as can happen when addressing other topics, this can promote values, because you are showing that person that it is something natural and we have to respect it because of that. Through teaching about LGBTIQ+, you are encouraging respect. ["Creo que todo está correlacionado. Si alguien recibe formación en temas LGBTIQ+, como puede ocurrir cuando se abordan otros temas, esto puede promover valores, porque le estás mostrando a esa persona que es algo natural y que por eso hay que respetarlo. Al enseñar sobre temáticas LGBTIQ+, estás fomentando el respeto."] Participante 51.

> Talking about LGBTIQ+ and gender issues should not only integrate information about the options that we have as free human beings, but also it should include values with this information, the importance of respect, the empathy... [“Hablar de temas LGBTIQ+ y de género no solo debe integrar información sobre las opciones que tenemos como seres humanos libres, sino que también debe incluir valores relacionados, la importancia del respeto, la empatía.”] Participante 49.

En relación de manera específica con el código “diversidad”, el Participante 6 señala: “I think that topic is just one of the "branches" that forms a much more difficult concept: diversity. So obviously, talking about it will open the door to talk about all the others aspects of diversity” [“Creo que ese tema (temas LGBTIQ+ y de género) es solo una de las ‘ramas’ que forman un concepto mucho más difícil: la diversidad. Así que, obviamente, hablar de esto abrirá la puerta para hablar de todos los demás aspectos de la diversidad”].

La Figura 2 muestra la red, con sus correspondientes interconexiones e interdependencias, de todos los códigos obtenidos mediante el análisis de contenido que corresponden con la inclusión de temáticas LGBTIQ+ y genéricas en educación.

FIGURA 2. *Inclusión de temáticas LGBTIQ+ y de género en educación*



Fuente: Elaboración propia

4.3. Formación como futuros docentes

La última pregunta planteada a los participantes abordaba su formación como futuros docentes con respecto a temáticas LGBTIQ+ y genéricas. La Tabla 4 presenta los 8 códigos identificados en esta categoría.

***TABLA 4**. Códigos de la categoría (grupo de códigos) "Formación como futuros docentes" (en orden alfabético)*

Categoría	Número de recursos codificados	Número de referencias codificadas	Porcentaje
Not trained [Sin formación]	53	25	26,60 %
Own training [Autoformación]	53	8	8,51 %
Prevention of misunderstandings or violence [Prevención de malentendidos y de violencia]	53	1	1,06 %
Superficial/sporadic training [Formación superficial/esporádica]	53	14	14,89 %
Teacher training is necessary [La formación del profesorado es necesaria]	53	22	23,40 %
Teacher training would be appreciated [Se valoraría positivamente tener formación del profesorado al respecto]	53	11	11,70 %
Trained as a teacher [Ha recibido formación como docente]	53	8	8,51 %
Training only on gender, not on LGTBQ+ issues [Formación solo en temáticas de género, no LGTBQ+]	53	5	5,32 %
TOTAL	53	94	100 %

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Tabla 4, el código más repetido en esta categoría es "sin formación", poniendo de relieve una carencia en los programas formativos de los futuros docentes. Por ejemplo, el Participante 3 señala: "No, they taught me the need of address LGBTIQ+ and gender issues, but I don't know how to do that" ["No, me han enseñado la necesidad de abordar temáticas LGBTIQ+ y de género, pero no sé cómo hacerlo"].

Cabe señalar, no obstante, que algunos participantes señalan haber recibido formación sobre estas cuestiones, si bien de forma superficial o

esporádica, especialmente dando más importancia a cuestiones genéricas que a temáticas LGBTIQ+. El Participante 20 señala: “I have received training rather in the aspect of machismo and co-education, but not so much in the LGBTIQ+issue” [“He recibido formación más bien en temas de machismo y coeducación, pero no tanto en temas LGBTIQ+”].

Desde un punto de vista amplio, y a pesar de no haber recibido formación específica al respecto, los participantes ponen de relieve la necesidad de formación en este sentido:

> No, I have never been taught about this kind of topics. I would really appreciate that, as I only know the basic themes of LGBTIQ+ and gender issues, which are mainly based on my opinion. How do I know if my opinion is right or not? It is so subjective. For this reason, it is completely necessary that we, as future teachers, receive this kind of information. Children have the right to receive a holistic and enriched curriculum [“No, nunca me han enseñado este tipo de temas. Lo agradecería mucho, ya que solo conozco los temas básicos de LGBTIQ+ y de género, que se basan principalmente en mi opinión. ¿Cómo puedo saber si mi opinión es correcta o no? Es muy subjetivo. Por eso, es totalmente necesario que nosotros, como futuros profesores, recibamos este tipo de información. Los niños tienen derecho a recibir un currículo holístico, integral y enriquecido”]. Participante 48.

La Figura 3 muestra la red de códigos, con sus correspondientes interconexiones e interdependencias, relacionados con la formación inicial docente de los participantes en relación con cuestiones de género y LGBTIQ+.

FIGURA 3. *Red de códigos sobre formación inicial sobre cuestiones genéricas y LGBTIQ+*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Si bien son cada vez más las iniciativas que abogan por la inclusión de cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ en las aulas (Martínez-Expósito, 2019; Palacios-Hidalgo, 2020b; UNESCO, 2018, 2019), la investigación en este ámbito sigue señalando la necesidad de dotar al profesorado de una formación específica que les prepare para desarrollar una educación integral en materia de identidad y diversidad de género y afectivo-sexual (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2021; Paiz, 2018). Considerando esta idea, y en un intento por mejorar la formación inicial del profesorado, este trabajo ha tratado de explorar las percepciones de un grupo de futuros docentes de la Universidad de Córdoba sobre la pertinencia de tratar cuestiones relativas a la realidad LGBTIQ+ y su formación al respecto.

De manera general, se puede afirmar que los participantes se muestran positivos hacia la inclusión de estas temáticas en el aula pues, como señalan, permite enriquecer la formación del alumnado, así como ofrecerles una educación basada en la realidad actual del siglo XXI, lo que va en la línea de estudios que evidencian actitudes positivas al respecto entre el profesorado en formación (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022; Palacios-Hidalgo, 2020b). No obstante, el análisis de los datos recabados revela que existe una falta de formación docente en el abordaje de cuestiones LGBTIQ+, constatando así los resultados de investigaciones previas (Coulter et al., 2020; Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2021; Resa-Ocio, 2021).

En este sentido, los resultados del estudio han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En relación con la RQ1 (*¿Cuáles son las opiniones del profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe acerca de la inclusión de cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en educación?*), se observa que los docentes participantes valoran positivamente la integración de estas temáticas en su labor educativa (ver Tabla 3 y Figura 2). Así pues, se considera que estas cuestiones pueden conectar con otros aspectos educativos tales como valores, derechos humanos y educación intercultural (algo que defienden diversos estudios,

como por ejemplo Mason, 2008; Özdemir y Büyükgöze, 2016), mejorar la formación de los estudiantes y apoyarles de manera individualizada ofreciéndoles entornos más seguros para su desarrollo como personas (Day et al., 2019; Paiz, 2018). En definitiva, las cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en las aulas se perciben por los futuros docentes como partes de la realidad actual del siglo XXI, razón por la que, en su opinión, las cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género en educación han de estar directamente presentes en el currículo educativo.

En conexión con las actitudes del profesorado participante hacia el abordaje de estas cuestiones, cabe mencionar la información sobre su experiencia como alumnado que estos han revelado en el presente estudio. Así pues, los docentes encuestados revelan que como estudiantes recibieron información limitada sobre cuestiones LGBTIQ+ y de género, aunque en los casos en que la recibieron, esta estuvo centrada exclusivamente en estas últimas (ver Tabla 2 y Figura 1). En este sentido, los participantes también hacen hincapié en el hecho de que la falta de información y de experiencias didácticas con el alumnado en las distintas etapas educativas puede derivar en problemas serios de convivencia como, por ejemplo, bullying por razones de identidad de género u orientación afectivo-sexual, un aspecto ampliamente debatido en la literatura científica (p.ej., Berry, 2018).

En cuanto a la RQ2 (*¿Cuál es la formación el profesorado de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe en cuestiones relativas a la comunidad LGBTIQ+ y a la identidad y diversidad de género?*), destaca la generalmente escasa y superficial formación docente en estos aspectos de acuerdo con la percepción del profesorado en formación (ver Tabla 4 y Figura 3), algo que corrobora los hallazgos de investigaciones previas (Coulter et al., 2020; Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2021; Resa-Ocio, 2021). Esta falta de formación desencadena, a su vez, cierta inseguridad entre los docentes acerca de cómo abordar aspectos LGBTIQ+ y de género en su aula de manera adecuada; no obstante, su interés por formarse (incluso de manera autónoma) es reseñable. En esta línea, los resultados del presente estudio insisten en la necesidad percibida por los participantes de recibir una formación apropiada que les

permita manejar estos aspectos, a fin de poder asegurar la calidad de la enseñanza y el apoyo al estudiantado.

Estos resultados y conclusiones deben interpretarse, no obstante, a la luz de ciertas limitaciones. Así pues, el estudio se basa, exclusivamente, en información cualitativa extraída de las respuestas subjetivas de los participantes, por lo que es posible que los resultados no sean representativos. Además, la información procede de un único entorno (en concreto, de la Universidad de Córdoba, España), lo que puede hacer que los hallazgos sean difícilmente extrapolables y generalizables. Por tanto, futuras investigaciones deberían considerar una muestra procedente de contextos diversos y utilizar otros instrumentos de recogida de datos (también de carácter cuantitativo) para complementar los resultados aquí presentados. Pese a las limitaciones del estudio, esta investigación anima a seguir trabajando en la formación del profesorado en torno a las temáticas LGBTIQ+ para poder proporcionar al estudiantado de las generaciones futuras una enseñanza que prevenga actitudes y conductas violentas y discriminatorias y que respete la diversidad y la individualidad de cada persona.

6. DECLARACIÓN ÉTICA

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. También declaran que el contenido de este capítulo presenta una descripción exacta del trabajo realizado, así como una discusión objetiva de su importancia e implicaciones. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, cuyas respuestas se recogieron de forma estrictamente voluntaria y anónima.

7. REFERENCIAS

Arbeláez-Gómez, M. C. y Onrubia-Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. Revista de Investigaciones UCM, 14(23), 14–31. https://bit.ly/31A2xbH

Ayoub, P. M. (2016). When states come out: Europe's sexual minorities and the politics of visibility. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316336045

Barozzi, S. (2015). Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://bit.ly/32urkgm

Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: A troubling relational story. Communication Education, 67(4), 502–513. https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137

Campillay, M. y Monárdez, M. (2019). Estigma y discriminación en personas con VIH/SIDA, un desafío ético para los profesionales sanitarios. Revista de Bioética y Derecho, 47, 93–107. https://bit.ly/3M5g66G

Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. I. (2017). La 'ideología de género' frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. Cuadernos Pagu, 50, 1–32. https://doi.org/10.1590/18094449201700500009

Coulter, R. W. S., Colvin, S., Onufer, L. R., Arnold, G., Akiva, T. y Davis, V. (2020). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. Journal of Education for Teaching, 47(2), 234–254. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137

Day, J. K., Ioverno, S. y Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. Journal of School Psychology, 74, 29–43. https://doi.org/10.1016/J.JSP.2019.05.007

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine Press.

Gómez-Abeja, L. (2022). Apuntes constitucionales sobre el pin parental. Revista Española de Derecho Constitucional, 124, 203–225. https://doi.org/10.18042/cepc/redc.124.07

Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2021). Estudio exploratorio de las actitudes del profesorado universitario español sobre diversidad afectivo-sexual e identidades de género en educación superior. En A. Cotán-Fernández y J. C. Ruiz-Sánchez (Eds.), Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales (pp. 749–766). Dykinson. https://bit.ly/3dQzZzG

Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). LGBTIQ+ issues in teacher education: A study of Spanish pre-service teachers' attitudes. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1–14. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062740

Korolczuk, E. (2020). The fight against 'gender' and 'LGBT ideology'': New developments in Poland'. European Journal of Politics and Gender, 3(1), 165–167. https://doi.org/10.1332/251510819X15744244471843

Kuhar, R. y Paternotte, D. (Eds.). (2017). Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality. Rowman & Littlefield.

Lawrence, M. y Taylor, Y. (2020). The UK government LGBT Action Plan: Discourses of progress, enduring stasis, and LGBTQI+ lives 'getting better'. Critical Social Policy, 40(4), 586–607. https://doi.org/10.1177/0261018319877284

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Revista de Educación, 4, 167–179.

Martínez-Expósito, A. (2019). Características identitarias del cuento infantil queer en España. En D. Ingenschay (Ed.), Eventos del deseo (pp. 141–154). Vervuert Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.31819/9783954876921-010/HTML

Mason, K. (2008). Creating a space for YAL with LGBT content in our personal reading: Creating a place for LGBT students in our classrooms. The ALAN Review, 35, 55–61. https://bit.ly/3xHbb6u

Michelson, M. R. (2019). The power of visibility: Advances in LGBT rights in the United States and Europe. Journal of Politics, 81(1), e1–e5. https://doi.org/10.1086/700591

National LGBTQIA+ Health Education Center. (2018, 22 de marzo). Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud. National LGBTQIA+ Health Education Center. https://bit.ly/3dYURG4

Özdemir, M. y Büyükgöze, H. (2016). Investigating the role of multicultural education and democratic values on LGBT attitudes of preservice teachers. Journal of Educational Policy, 13(1), 23–46.

Paiz, J. M. (2018). Queering ESL teaching: Pedagogical and materials creation issues. TESOL Journal, 9(2), 348–367. https://doi.org/10.1002/tesj.329

Palacios-Hidalgo, F. J. (2020a). An approach for providing LGBTI+ education and bridging the language gap: Integrating ESoPC into EFL teacher training. En C. A. Huertas-Abril y M. E. Gómez-Parra (Eds.), International approaches to bridging the language gap (pp. 195–213). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1219-7.ch012

Palacios-Hidalgo, F. J. (2020b). Video-based analysis of pre-service primary bilingual teachers' perceptions about the inclusion of gender and LGBT+ issues in the EFL classroom. 2020 Sixth International Conference on E-Learning (Econf), 110–114. https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385471

Palacios-Vicario, B., Sánchez-Gómez, M. C. y Gutiérrez-García, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa: Guías o checklists. En M. Vicente-Mariño, T. González-Hortigüela y M. Pacheco-Rueda (Eds.), Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre política científica en comunicación (Vol. 3, pp. 581–596). Universidad de Valladolid. https://bit.ly/3az9VdV

Patton, M. Q. (2003). Qualitative evaluation checklist. Evaluation checklists project. Western Michigan University. The evaluation center. https://bit.ly/3GSlhWF

Penna-Tosso, M. y Mateos-Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: Una cuestión de derechos, salud mental y educación. Revista Iberoamericana de Educación, 66, 123–142. https://bit.ly/3jdpE2j

Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24(1), 13–27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Takács, J. (2015). Homophobia and genderphobia in the European Union. Policy contexts and empirical evidence. Swedish Institute for European Policy Studies. https://bit.ly/308eymI

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. UNESCO. https://bit.ly/2NX4KG4

UNESCO. (2019). Gender report: Building bridges for gender equality. UNESCO. https://bit.ly/31RjVJg

SECCIÓN III

META NARRATIVAS

ENSEÑAR TRAS LA PANTALLA: NARRATIVAS DE JOVENES DOCENTES Y MAESTRAS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

GUSTAVO ADOLFO ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ
Universidad Pedagógica Nacional
Morelos-México

INTRODUCCIÓN

La investigación analiza tres aspectos: el cuerpo, la enseñanza y la institución escolar. El cuerpo, siguiendo a Merleau-Ponty (1945), es un elemento central de percepción que abre límites en un espacio de posibilidades entre los sentidos y el mundo. La percepción es un medio de conocimiento corporal indisociable de los objetos e íntimamente relacionado con el pensamiento. La realidad somática establece una trama de sentido entre las sensaciones de la realidad y el mundo.

La enseñanza como actividad humana expresado por Abraham y Bixo (1986) requiere: 1) La capacidad docente de entender el significado de la experiencia de cada estudiante, 2) La facultad de expresar dicha comprensión, 3) El respeto por el alumno y 4) La autenticidad del docente en su relación con los estudiantes. Estos elementos dan cuenta de la enseñanza como una actividad humana, personal y de calidez que facilita el vínculo educativo.

La institución educativa Dubet (2010) desarrolla un programa de subjetivación de la socialización en los escolares. El programa guía la subjetivación desde la razón a través de un dispositivo simbólico y práctico apoyado en la ciencia y en el progreso. La robustes del programa legitima la libertad y el trato igual en una economía simbólica desigual. El cuestionamiento del programa escolar comenzó por la polisemia de valores, el cambio de la enseñanza en trabajo, y la aceptación del mercado

como criterio de validez. De esta forma, la subjetivación de la socialización escolar se encuentra en crisis y su vigencia requiere hacerla más política.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo fue trazar parte del nuevo mapa de lo escolar tras la pandemia en Cuernavaca, Morelos, México. De manera particular, indicar la cartografía escolar de un grupo de estudiantes y otro de docentes de educación infantil en tiempos de enseñanza no presencial. En forma específica. En un primer momento, marcar como la virtualidad recreó los lazos entre el docente y los alumnos, mediante la mirada y la voz. En un segundo momento, reconocer como el docente recreo un lenguaje de empatía y/o imposición en los cuerpos de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente el texto, se fundamenta en narrativas de docentes y estudiantes a través de entrevistas (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015). Las entrevistas a docentes en servicio que cursaron un posgrado en educación, educadoras y directoras de educación preescolar y estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 de Cuernavaca, Morelos, México.

Las entrevistas se realizaron en tres momentos. En un primer momento, al principio de la pandemia a 30 estudiantes de licenciatura en marzo de 1999. Segundo momento, durante la pandemia, a 16 docentes de educación preescolar en julio de 2020. Tercer momento, unos meses antes de terminar el ciclo escolar 2021, en el mes de julio a 20 estudiantes de maestría.

Las ideas desprendidas de los relatos formaron una narrativa de los docentes y estudiantes. Los relatos expresan vivencias escolares con la pandemia, durante y después de ésta sobre el trabajo educativo tras la pantalla. La pregunta central fue: ¿Cuáles fueron las experiencias vividas en la enseñanza virtual por los estudiantes y docentes que les

permitió continuar trabajando en el espacio escolar? A partir de este cuestionamiento, se desprendieron tres ideas fundamentadas sobre la trama de los relatos desde el cuerpo, la escuela, y la enseñanza.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación parten de los ejes: 1) Cuerpo y percepción de la realidad, 2) Enseñanza como actividad humana y 3) Institución y cuestionamiento político. A continuación, se describen cada uno de estos ejes como parte del relato general de docentes y estudiantes. La finalidad del apartado es comprender la trama de la narrativa escolar tras la pantalla durante la pandemia del COVID-19; desprendida por docentes y estudiantes; en Cuernavaca, Morelos, México.

4.1. Cuerpo y percepción de la realidad

El cuerpo como exterioridad humana se enfrentó a una nueva forma de contacto con los otros durante la pandemia. La proximidad y la cercanía se convirtieron en peligro, en enfermedad y en ocasiones en muerte. La enfermedad y el contagio del virus en la pandemia exigió poner distancia entre personas. Por recomendación sanitaria: "sana distancia" y "evitar la cercanía entre cuerpos" marcó la nueva regla de relación social y de salud entre personas.

La educación del cuerpo se desarrolla por el contacto con otros hombres, mujeres, niños, niñas y adultos. Aprendemos como señala Le Breton (2012), sobre los sentimientos que despiertan nuestras emociones corporales arraigadas en las normas, las reglas y los mandatos culturales enseñados a través de las distintas instituciones como la familia, la escuela, la fábrica, la oficina y la granja.

Practicamos sobre qué, cuándo, dónde, por qué y para qué de los distintos actos, contactos, lugares, tiempos y distancias al interactuar cotidianamente. La cara, los gestos y la postura muestran los sentimientos asimilados culturalmente. Los sentimientos formados muestran amor, odio; sufrimiento, regocijo; gusto, disgusto; o, furia, calma. El cuerpo siente y lo dice en el rostro, en la piel, en la postura, en la separación o proximidad con otras personas (Le Breton, 2012).

La necesidad somática de contacto se muestra con amigas, amigos, familiares y se aprende lo correcto e incorrecto de este trato en las diferentes instituciones. La necesidad de relación corporal en las instituciones educativa se manifestó durante la pandemia mediante los relatos de docentes y estudiantes. Los docentes y los estudiantes de licenciatura al principio de la pandemia muestran esta necesidad de acercamiento en los siguientes fragmentos:

- "Pues cuando podía verlas no las tocaba [a las compañeras], pero si extraño verlas y pasar momentos agradables, o ver a los profesores dando su clase, creo que cuando ocurrió esto empezamos a extrañar más todas las cosas que hacíamos". (ELP3, p.1).
- "Un poco de impotencia, me disgusta porque me gusta mucho abrazar y tener contacto con mis seres queridos" (ELP1, p.1).
- "Aunque no soy o era fan de saludar a las personas creo que es algo raro el que ya no podamos hacerlo, no me gusta ya que es como si estuviéramos separados" (ELP2, p.1).
- "…ya quiero abrazarlos y besarlos, yo soy muy cariñosa, entonces toda esta situación me cuesta trabajo, pero espero de todo corazón que pronto termine y pueda ver a todos sanos y felices" (ELP1, p.2).

Los estudiantes manifestaron en los segmentos la exigencia de contigüidad como: "momentos agradables, ver a sus compañeros y profesores". "El saludar de mano, besar a los conocidos en la mejilla, sobre todo a los seres queridos". El salir de la casa a fin de contactarse con otros; presentarse, integrarse, convivir en eventos y fiestas.

La relación con los otros y el trato cercano se menciona como una actividad social fundamental: "toda esta situación me cuesta trabajo, pero espero de todo corazón que pronto termine". Las educadoras durante la pandemia escriben sobre su experiencia en la virtualidad, y la exigencia del contacto con sus alumnos y alumnas. Las educadoras hablan, de este acercamiento, de la siguiente manera:

- “Todos tenemos diferentes conocimientos […] con la tecnología algunos ni siquiera los imaginábamos, pero ahora es necesario echar mano de ellos y si son importantes y nos ahorran trabajos lo que, si carecen de humanismo ya que no podemos brindar una caricia, sonreírles para crear confianza brindarles una palabra de aliento, que ayude aminorar la problemática de casa así como el escape de unas horas del ambiente familiar todo esta parte de la situación cambiara el día que regresemos a las aulas. Este virus cambió todo de la noche a la mañana” (EI2, p.2).
- “… todo esto me ha hecho reflexionar en distintos aspectos de mi vida tanto laboral, como mi vida personal y hoy más que nunca valoro y reconozco el esfuerzo de los docentes y la importancia de trabajar de manera presencial con los alumnos” (EI1, p.2).

El trabajo con las tecnologías fue significativo, pero, “una caricia, sonreírles para crear confianza brindar una palabra de aliento” o “la importancia de trabajar de manera presencial con los alumnos”, son aspectos que potencian el vínculo educativo. La virtualidad demostró que la educación es contacto entre personas. La materialidad corporal en el docente y el alumno son experiencias totales (Merleau-Ponty, 1945).

El texto corporal de clase expresa las sensaciones entre personas sobre lo que sucede en la clase. La pandemia indico los sentimientos de un cuerpo que requiere ver, tocar, abrazar, acariciar, sonreír y la escuela es un espacio para conocer con un cuerpo como experiencia total. Las maestras que cursaron la maestría después de ser vacunadas y antes de asistir a clases presenciales, comentaron sobre lo que extrañaban de sus clases:

- “Lo que más extraño es indudablemente el contacto con mis alumnos. El verlos diario, el saludarlos al entrar al salón, el preguntarles como estuvo su fin de semana o la tarde anterior, el observarlos al momento que toman notas o participan, soy muy observadora y me gusta estar al pendiente de la salud emocional de mis alumnos y eso es algo que en clases a distancia no se puede apreciar, es evidente la falta de contacto maestra-alumno” (ME2, p.2).

– “El acercamiento con mis alumnos, porque finalmente necesitamos como seres humanos ese lazo estrecho del contacto físico y la parte de que están solos los alumnos y sus reacciones son libres sin la presión de sus padres” (ME3, p.3).

La filosofa Gilardi indica lo ilógico de la situación sanitaria durante la pandemia: “Extraña forma de cuidado en la que toda proximidad de piel y cercanía está impedida. Extranjería radical: para el ser humano es imposible sin tocar” (2020, p. IV). El cuerpo nos recuerda que el mundo está habitado tanto por sentimientos como pensamientos que van más allá de la pantalla. El cuerpo apareció en la voz, la mirada, pero, extendió su alcance en los sonidos, los olores, el gusto y la percepción total del mundo fuera de la cuadricula de la pantalla. La clase virtual evocó un cuerpo que siente, piensa y dialoga con otro cuerpo y con otros cuerpos. La enseñanza no es sólo voz y mirada, es cuerpo entero, la pantalla no puede constreñirlo. La evidencia sobre la virtualidad demanda una pedagogía corporal y experiencial donde la tarea entre personas es fundamental.

4.2. La enseñanza como actividad humana

La enseñanza apuntada por Abraham y Bixio (1986); erige al docente como parte cardinal en el aprendizaje escolar. La enseñanza requiere un docente capaz de comprender a cada estudiante en clase. El docente ayuda a los estudiantes al entender la forma de aprender, y hacerlo sentir como personas reconociendo sus propias características individuales.

La enseñanza auténtica se logra cuando el docente es legítimo con los alumnos; al logar experiencias significativas a fin de razonar, hacer y crear una comunidad de aprendizaje. El docente como persona enseña, y aprende; al ser el mismo, y al promover en los estudiantes la oportunidad de ser ellas, y ellos mismos. Mercado y Espinosa (2020) puntualizan las tácticas usadas por el docente de educación básica al diseñar el contexto de aprendizaje en clase, la forma de introducir temas, proponer actividades, la atención educativa con los rezagados y el modo de incorporar a los padres de familia.

La enseñanza genuina y los contextos de aprendizaje apropiados dan cuenta de la pertinencia de las actividades de enseñanza como humanas,

personales y de calidez que facilitan el vínculo educativo. La enseñanza real parte de los intereses escolares por aprender tomando en cuenta necesidades, intereses y expectativas de estudiantes. La tarea de enseñar a decir de Van Manen (1998), genera tacto, la sensibilidad de percibir consistente y estéticamente sentimientos, pensamientos y deseos de los estudiantes; además, entiende la importancia psicológica y social de su vida interior.

El tacto docente proporciona un modo acertado de hablar, guardar silencio, observar y distinguir las expresiones de los escolares; crear un ambiente de intimidad y comprensión con los otros compañeros y compañeras. El tacto de los docentes desprendido de las narrativas permitió advertir los conflictos de las madres al enseñar, la imposibilidad de ajustar los tiempos de aprendizaje a la vida en casa y lo inadecuado de aumentar espacios de trabajo sin un sentido pedagógico claro.

El cuerpo se contacta con otro cuerpo a través de la pantalla de un equipo de computación. El docente se preparó con otra herramienta: "…la pena, el nerviosismo y la inseguridad al tener que grabar o realizar video llamadas para mis pequeños…". Un tacto como insistencia de contacto físico: "…extraño el compartir con mis compañeras las ocurrencias que los niños…". La relación con la virtualidad exigió nuevos retos enlistados de la siguiente manera por una educadora:

- "Esta nueva forma de trabajo me ha exigido nuevos retos como docente, al enfrentarme en primer lugar al trabajo en línea y por medios electrónicos poco personales que no estábamos acostumbrados a usar en lo académico"
- "He debido tener mente abierta al cambio y disposición al trabajo versátil, conocer de manera autodidacta diferentes plataformas que me permitan interactuar con los niños".
- "Crear y buscar materiales digitales que pueda enviar a las familias para que puedan trabajar con los niños desde casa".
- "Abrir, crear y ambientar espacios de mi hogar para las clases en línea en donde los niños observen un ambiente cálido y

temas de la escuela para crear mayor confianza y que los niños se sientan dentro de un espacio académico".

- "Modificar las planeaciones con una organización sencilla y coherente para que las familias realicen las actividades sin complicaciones".
- "Buscar y crear diferentes materiales digitales para hacer dinámicas y divertidas las clases en línea.
- "Desarrollar la empatía hacia mis alumnos y sus familias al comprender las diferentes situaciones por las que están pasando y buscar una forma de apoyarlos".
- "Perder la pena para gravarme a mí misma para hacer diferentes tipos de videos para apoyar las clases" (EJ7, p1.).

La falta de tacto y el nulo contacto como señalan, Flores y Medel: "El sujeto puede alterar las dimensiones espacio-tiempo al adentrarse en un lugar donde no tiene cabida los intervalos de tiempo, pero además puede construir un avatar que no dependa del tiempo no necesita comer, dormir, amar, etc. es decir, aquello que el mundo virtual no puede inscribir es la dimensión real del cuerpo ligado a la pulsión" (2020, p. 45).

El cuerpo se desvanece, las interacciones cara a cara desaparecen y las relaciones se generan en una realidad etérea. La docencia virtual exige crear un espacio para transmitir información clara y centrar las actividades en la voz y la mirada. La imagen de la docente grabada o su avatar son parte de las tareas en la clase virtual. El aula virtual partió de la información; este espacio, se convirtió en el puente entre el aprendizaje a distancia y la enseñanza desde una representación audiovisual.

La nueva forma de enseñar en virtualidad recordó a los docentes la importancia de su labor cara a cara, el reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje, el apoyo de los padres, una nueva forma de comprender los tiempos del trabajo con los escolares y las diferentes condiciones económicas de las familias. Las maestras lo cuentan del siguiente modo:

- "La alumna que más ha estado participando y cumpliendo con sus tareas y trabajos es una niña especial que tiene problemas

auditivos, ella está en todas las clases, su mamá que la apoya hay veces que se desespera y le grita. Eso hace que me ponga triste porque no le tiene paciencia, sin embargo, trato de decirle a la señora que se tranquilice y deje un poco a su hija participar como ella pueda" (ME5, p.1).

– "Durante las clases y en la entrega de evidencias, es notorio visualizar que alumnos tienen el apoyo de sus padres en el desarrollo de sus actividades escolares. Los alumnos con mayor apoyo en casa tienen mejor aprendizaje, su relación con su familia es más sana. Los alumnos con mayores problemas de aprendizaje tienen relaciones conflictivas, incluso durante las clases" (ME4, p.1).

Los docentes identifican las diferencias de los estudiantes y en uno de los casos, la docente comenta que la madre: "…no le tiene paciencia, sin embargo, trato de decirle a la señora que se tranquilice y deje un poco a su hija participar como ella pueda…". El identificar la necesidad de: "…contacto directo, esa relación de confianza, que los alumnos se sientan cómodos". Las diferencias en el aprendizaje se marcan por las familias: "…durante las clases y en la entrega de evidencias, es notorio visualizar que alumnos tienen el apoyo de sus padres en el desarrollo de sus actividades escolares".

El trabajo narrado por los docentes testimonia como indica Ricardo Baquero (2020), la corporalidad en la institución educativa mediante la enseñanza. El cuerpo piensa y siente, requiere una pausa a fin de reflexionar, descansar, ensayar y compartir sus apreciaciones (Le Breton, 2012). La somaticidad escolar al enseñar requiere de un lugar donde no saturarse y procesar lo vivido. Los cuerpos dialogan en la institución escolar a través del tacto, en el contacto, desde una enseñanza sensible, auténtica y responsable.

El tiempo escolar de lo somático ayuda a recobrar el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la importancia de la proximidad entre personas. El tiempo escolar discontinuo de la escuela cotidiana favorece la experiencia escolar al aprender y enseñar con calma y tranquilidad. La

presencia física, el contacto y tacto escolar al enseñar con niñas, niños, adolescentes y jóvenes lo exigen hoy.

4.3. Institución y cuestionamiento político

El programa escolar actual está en crisis y las prácticas escolares cotidianas marcan sus huellas tanto en el trabajo docente como en la vida escolar. La pandemia mostró lo que señaló Emilio Tenti: "Lo que sí es cierto es que constituye una oportunidad para discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución acerca de cuya racionalidad existen dudas en el mundo actual" (2020, p. 77). La escuela se mantiene a pesar de esta crisis de larga data.

Los estudiantes de licenciatura al principio de la pandemia comentaron sobre las sensaciones que les despertó la clase virtual expresando sus sentimientos, sus experiencias y las ideas sobre su vida durante el encierro en casa. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

- "Pues lo vivo en mi casa, encerrado las 24 hrs, porque los que salen únicamente son mis papás o mí hermano. A veces lo siento muy claustrofóbico esto, me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe. Yo pienso a veces en salirme, aunque me regañen, pero pues luego me dicen que si salgo ya no podré entrar a la casa jajaja. Y pues hago mis tareas, algunos quehaceres. Mensajeo, hablo por celular o juego en línea con mi pareja, a veces cuando no tengo nada que hacer me duermo en la tarde, hago mis comidas a su hora y pues tratar de no aburrirme en lo más posible" (ELP9, p.1).
- "Mis horarios de sueño han sido totalmente modificados, hay días que no salgo de mi cama en días, pero cuando lo hago desayuno, llevo a cabo mi rutina de higiene y lavo la ropa a mano para que requiera de más tiempo, reviso los asuntos relacionados a la escuela, preparamos la comida y posteriormente continuó con mis lecturas o me entregó de lleno a la limpieza de algo en específico como un electrodoméstico o un cuarto, al llegar la noche me es difícil dormir, así que terminó viendo algo en espera de dormir" (ELP, 11, p.2).

La escuela se conservó a pesar de las voces que señalaron su desaparición, su obsolescencia; sin embargo, los estudiantes señalaron varios problemas: "…me preocupa que no tengamos recursos como familia para seguir con esta contingencia…", "…le dedico más tiempo a las clases en línea…", "Pues la mayor parte del tiempo me la paso en mi cuarto, aquí mismo tomo mis clases y hago mis tareas…", "A veces lo siento muy claustrofóbico esto, me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe…" o "…me entregó de lleno a la limpieza de algo en específico como un electrodoméstico o un cuarto, al llegar la noche me es difícil dormir, así que terminó viendo algo en espera de dormir".

El trabajo en casa (Home office) en el docente; el trabajo escolar (Home school) en los estudiantes entro en el espacio privado de cada docente y estudiante e irrumpieron en los hogares, lo que Dussel (2020) llama domiciliación del espacio escolar. El filósofo Han (2016) describió a las sociedades de la transparencia como espacios donde la exposición constante muestra todas las actividades humanas en las redes. La domiciliación y la exposición a través de la pantalla de nuestro hogar, visibilizó la sala, el cuarto, la cama en una intromisión "necesaria", un lugar de transparencia obligada de la vida privada.

El encierro en casa, se convirtió en lo que Sartre dijo: "No hay necesidad de parrillas; el infierno son los demás" (p. 56). El encierro caló en las relaciones familiares ocasionando hastío, angustia, temor, violencia y el infierno a través de la convivencia cotidiana familiar. Las educadoras que trabajaron durante la pandemia enumeraron sus vivencias al enseñar y la forma en que el COVID-19 afecto sus vidas, la relación con sus familiares, amigas, y las diferentes pérdidas familiares en este periodo:

- "En diciembre mi suegro se enferma de COVID y es necesario internarlo porque su situación de salud se complica por esta enfermedad, a los dos días de internarlo, mi esposo y mi suegra salen positivos y se aíslan para evitar contagiarnos a mis hijos y a mí. Desafortunadamente mi suegro fallece a los dos días y la situación en casa se torna gris, sin sentido. Las fiestas decembrinas no fueron fiestas, estaban llenas de dolor y tristeza para mí, lejos de las personas más importantes… superando una pérdida irreparable y pendiente de la situación de salud de

> dos personas más. Me rebasó el estrés, la impotencia, y las miles de actividades que debía hacer, no podía llorar por no mostrarme débil ante mis hijos, tenía que darle ánimos a mi esposo y a mi suegra, no quería que nadie me viera mal y obviamente comencé a sentirme cansada, decaída, sin ganas de nada, solo quería dormir y olvidarme de todo despertar de esta terrible pesadilla…" (EJ8, p.2).

La escolarización en casa para las maestras en tiempos de pandemia representó: "…hablar personalmente con las mamás, realizar actividades por video llamada con cada uno de los niños de primero y demostrarles a las mamás que sus niños podían lograrlo…", lo que llevó a las maestras a estar: "…estoy lo triple de cansada, entre mi grupo, la dirección, el estudio de una maestría, las funciones de mi casa, el encierro, las deudas, enfermedades familiares…". De manera impactante, lo relata la docente del testimonio anterior: "Me rebasó el estrés, la impotencia, y las miles de actividades que debía hacer, no podía llorar por no mostrarme débil ante mis hijos, tenía que darle ánimos a mi esposo y a mi suegra, no quería que nadie me viera mal y obviamente comencé a sentirme cansada, decaída…".

La tarea de enseñar en tiempos de pandemia replanteó el trabajo docente, desde la exigencia burocrática de las autoridades escolares, las funciones docentes y directivas, la enfermedad, las labores domésticas hasta las exigencias de funcionarios escolares. El recordatorio de nuestra fragilidad humana se hizo patente como señalan, Flores y Medel: "…un virus, hoy se torna en la dimensión de lo ominoso, para revelarnos la imposibilidad de saber sobre nuestra propia muerte" (2020, p. 45).

Los docentes que trabajaron antes de las clases presenciales o mixtas (virtuales y/0 presenciales) en 2021, como los estudiantes del posgrado, comentaron sobre la organización escolar de sus clases, las actividades que realizaron antes de esta modalidad virtual, y la forma en que aumentó su carga de trabajo con los estudiantes, en este estilo de enseñanza, tras las pantallas:

– “Me levanto 6:30 am, me baño y preparo para dar mi clase virtual, tomo un café y si es posible un poco de fruta. Conecto mi computadora, alisto el material para tener a la mano todos los elementos necesarios como: bocina con la música que pondré a los alumnos, cuadernos, pizarrón, etc. Formé dos grupos de mi grado, y doy dos horas de clase a diaria a cada grupo; inicio la primera clase terminando a las 10:00 am. Me tomo una hora para preparar el desayuno y desayunar, después, entro a la segunda clase 11:00 a 13:00 que normalmente termino a la 1:30 por los alumnos que tienen alguna duda. Descanso una media hora y preparo la comida para mi familia, comemos, y descanso una hora y posterior a eso reviso trabajos en mi computadora o WhatsApp de mis alumnos, y preparo material para el otro día de acuerdo con mi planeación, para esto ya se fue la tarde se dan las siete u ocho de la noche y a preparar la cena y realizar un poco de aseo en casa. Normalmente me desvelo un poco para trabajar con los cuadernillos virtuales con los que trabajan mis alumnos” (ME1, p.1).

El fragmento anterior da cuenta de la nueva forma en que la actividad virtual del docente invadió la casa, domicilió el trabajo y exigió a las maestras dobles, triples o cuádruples actividades. El enseñar en la escuela los estudiantes, el encargo de las labores domésticas de casa, el apoyo a los hijos e hijas pequeñas en sus tareas escolares, y el seguimiento, planeación, y apoyo de los estudiantes después de clase.

El cuestionamiento político a la institución escolar se desarrolló en dos sentidos. El primero, las interrogantes sobre la falta de recursos económicos, las dificultades del encierro y la invasión a la privacidad. El segundo, el recordatorio de la fragilidad humana a través de la muerte. La tarea de la institución educativa recrea la vida, cuestiona la forma de desarrollar las actividades a través de sus participantes, y genera la construcción de tareas conjuntas. La institución escolar es un espacio de posibilidades; un lugar abierto donde se aprende y un lugar público diferente a la vida privada en casa. La institución escolar exige una reflexión clara sobre el papel de la educación en la formación de una ciudadanía diversa y múltiple.

5. DISCUSIÓN

Los relatos establecen una trama en tres sentidos: 1) Cuerpo y percepción de la realidad, 2) Enseñanza como actividad humana y 3) Institución y cuestionamiento político. Las tramas de estos tres aspectos dotaron de un contenido a las narrativas de docentes y estudiantes. El relato partió del predominio de la mirada y voz durante la pandemia; a otro cuya pedagogía debe recuperar el cuerpo y la enseñanza empática. La narrativa de los hechos marcó el cuestionamiento a la institución escolar limitada en la pantalla por otra abierta encarnada con personas.

La cartografía escolar cambió de una institución restringida físicamente a otra virtual donde se incrementaron las horas, se extendieron los horarios de trabajo, el aumento de tareas se prolongó y la intimidad de la vida de los docentes en casa fue invadida por la pantalla. La zona física de lo escolar apareció como añoranza y la virtualidad asomó con su enjuta imagen de lo humano.

La zona virtual se apoyó en el uso de dispositivos, Apps; el empleo de programas como: Meet, Zoom, Skype, Jitsi u otras formas de comunicación a distancia a fin de realizar videollamadas con los estudiantes. Las videollamadas, en gran parte de los casos, se efectuaron desde el teléfono celular empleando el servicio de WhatsApp. El espacio analógico de la clase pasó a otro "virtual" en aquellos que pudieron pagar el tiempo aire, y contaron con varios equipos en casa.

Las clases presenciales giraron hacia la pantalla, sin embargo, las dificultades en el aprendizaje escolar y la complejidad de la enseñanza prosiguió. La nueva realidad escolar entrevió la importancia de la institución escolar, pero, también destacó el espacio informal y discontinuo, en que estudiantes y docentes se configuran como personas que enseñan y aprenden con sus cuerpos.

La virtualidad en el espacio de trabajo produjo un efecto parecido a lo real, pero, el cuerpo recobró su sentido al recordar la relación entre personas. La normatividad escolar de la autoridad educativa tanto de "no tocar" y "mantener la sana distancia"; como recuperar el aprendizaje de contenidos escolares formales; mostró otra necesidad, la proximidad

entre personas al aprender y enseñar. El tacto y la relación entre estudiantes y docente se hizo fundamental.

La enseñanza se organizó desde la clase virtual a partir del tiempo de la cartografía escolar absoluta emanada de la política del gobierno; sin embargo, este tiempo mostró hendiduras, otra zona apenas revelada como señalan Southwell (2020), Brailovsky (2020), citando a Simons y Masschelein (2014). El tiempo real de la institución escolar se asomó en sus intersticios donde un encuadre igualitario, democrático y libre es indispensable.

El tiempo autónomo donde los estudiantes, se separan por un momento del orden social y económico dominante a fin de tener un lapso equitativo con otros compañeros y compañeras. El tiempo y el espacio vivido por estudiantes y docente recrearon a la institución educativa durante la pandemia. El cuestionamiento a la institución apareció en los nudos expresados en la trama de los relatos mediante la desigualdad visible, y la apertura pública obligatoria de lo íntimo.

El señalamiento del tiempo escolar de aprendizaje sin prisa, sin apuros, entre todos, y con todos recobros importancia. El tiempo escolar prudente en el uso de la palabra, el lugar de cada estudiante, y el de todos los estudiantes, reclamó nuevamente, su inserción en la institución. El espacio educativo en el salón de clases como un lugar de encuentro de las distintas expresiones del docente y los estudiantes salió al centro de la labor educativa. El cuestionamiento después de la pandemia a la empresa escolar, por el uso desmedido de las tecnologías, se asomó a favor de una pedagogía de la experiencia corporal, y la necesidad humana de la proximidad entre personas.

6. CONCLUSIONES

La nueva zona de lo escolar en el mundo etéreo de lo virtual dio cuenta de la otra cara, la presencia humana y el cuerpo. La interacción humana con el cuerpo se replanteó tras el amarre forzado con las pantallas. La mirada y la palabra restauraron la cercanía entre docente/estudiantes en nuevas convenciones corporales sobre la civilidad y el disciplinamiento.

El cuerpo cuestionó el vínculo con otras personas desde la pantalla en la exigencia de cercanía; en la relación entre personas en clase presencial y en la manifestación de las necesidades sentidas, pensadas y las limitaciones del encierro. La corporalidad cuestionó a la institución alejada del mundo real y la vida a través de los deseos, las pulsiones y el reconocimiento de la fragilidad humana.

La enseñanza virtual propició la paradoja entre el cierre parcial o la posibilidad de una nueva relación escolar con lo humano. La enseñanza presencial colocó la calidez y el tacto como el centro de las actividades escolares del docente. Los estudiantes y docentes son personas que aprenden, y conocen sobre ellos, el mundo y los objetos al vincularse e interactuar.

Las estrategias desarrolladas por el docente buscaron promover el aprendizaje desde la mirada y la calidez en la voz. La enseñanza virtual colocó la mirada y la voz como nexos necesarios de contacto humano, pero, recordó que las partes forman un todo con el cuerpo entero. El diseño del trabajo escolar en la virtualidad buscó diferentes medios a fin de rehacer su proximidad con la enseñanza y ayudar en la retención de información.

La enseñanza virtual permitió tener presente lo que aprende cada niño, niña, adolescente y joven por sí mismo sin la escuela, pero, también la importancia de la ayuda pedagógica de la institución escolar. La ayuda del docente al explicar, la forma en que organiza tareas, los modos en que sugiere ejercicios. La mediación del docente entre el contenido enseñado en clase y el nivel de aprendizaje en los estudiantes.

La institución escolar debe replantearse su papel tras el encierro desde una pantalla. El cuerpo nos dice sobre los lazos humanos: “la saturación del trabajo, el encierro domiciliar y la necesidad de contacto”. Los estudiantes y sus cuerpos expresaron: “me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe”.

Los lazos en lo virtual se desquebrajaron y rehicieron por el trato humano del docente y el cuerpo como un indicador de contacto: “reconozco el esfuerzo de los docentes y la importancia de trabajar de manera presencial”. Las afinidades se replantearon por el imperativo forzado del

mercado a través de las Apps y la venta de productos: equipos, programas y conectividad, pero, la ligazón humana puntualizó la estrecha relación con el otro y con los otros seres humanos. La interacción cara a cara generó nuevos puntos de fuga que remarcaron el sentido de la vida escolar, el aprendizaje y la enseñanza entre personas desde el trato y la proximidad.

La educación virtual reveló nuevas formas de subjetivación y nuevos lazos que se requieren replantear hoy. La subjetividad desde la violencia domiciliar, la desaparición de la presencia física, y la sobre carga laboral de alumnos y docentes se insinuaron en las clases. La violencia física, psicológica e institucional se abrió en las clases y en el espacio del hogar. La pandemia entrevió problemas que traía la escuela de otros tiempos, tanto sobre las formas de conocer como de las interacciones. La enseñanza virtual puso en primera línea las problemáticas de la escuela en el marco de la institución escolar.

El cuerpo, la calidez en la enseñanza, y el reconocer el cuestionamiento de la institución escolar tras la pandemia requieren ser pensados a fin de generar una institución más autónoma. La tarea de la escuela y sus actores continúa siendo tomar decisiones de manera consensuada y razonada. El tiempo escolar, el tiempo de la institución escolar, visibilizó un espacio y un lugar para enseñar y aprender, con calma, y de contacto con otras personas con cuerpos que sienten, piensan y participan conjuntamente.

8. REFERENCIAS

Arias-Cardona, A. M. y Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8, (2), 171-181

Abraham, A. y Bixio, A.L. (1986). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. . En: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-241). UNIPE

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 149-161). UNIPE

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47 (2), 15-25

Flores Acosta, M. y Medel Ríos K.N. (2020). Pandemia: navegando por los vericuetos del cuerpo. *Revista Asociación Piera Aulagnier. Dispositivos analíticos, políticos y contemporaneidad,* 2, 39, 47

Han, Byung-Chul (2016). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Gilardi, P. (2020). En este momento. *Reflexiones Marginales* (8). Número especial: Coronavirus

Le Breton, D. (2012), Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 10 (4), 69-79

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Planeta/Agostini.

Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. SM/Cinvestav.

Sartre, J.P. (1947). A puerta cerrada. Losada

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sometimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio En: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). UNIPE

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defender la escuela. Una cuestión política. Miño y Dávila

Tenti, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.71-83). UNIPE

Van Manen, M. (1998*). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

VOCES DEL PROFESORADO: MIRADAS AUTOBIOGRÁFICAS AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESTATAL EN EDUCACIÓN

PERCY MEJIA-ELVIR
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la violencia en el territorio hondureño no ha sido una cuestión que ha estado ausente de los diversos escollos que presenta la nación Centroamericana. Sin embargo, el golpe de Estado ejecutado en el año 2009 facilitó un impulso de nuevas acciones para promover una agenda alejada a los designios, de las grandes mayorías con el objetivo de alcanzar la justicia social.

Como era de esperarse, surge un proceso de privatización que influye en la política estatal, pero en el caso del campo educativo cuenta con ciertas características únicas, tanto para sus efectos prácticos como formales (Verger et al., 2017). La situación de crisis vivida fue un escenario fértil para la adopción de reformas drásticas en educación, y para su consolidación, el Estado apela al uso de la fuerza y violencia como vía endógena y exógena que se traduce en control, vigilancia y sumisión de los distintos actores educativos (Rodríguez, 2020).

Por otro lado, el impacto de estas acciones ha sido significativo, aunado a ello el deterioro de las instituciones y violencia socaban la estabilidad social, lo que genera una serie de consecuencias incrementado la brecha de la desigualdad, marginación y exclusión, (Edwards et al., 2019; Fjellman y Haley, 2021). Sabemos que el conocimiento es tratado como un

aspecto de afán de lucro, con la finalidad de una producción de beneficio económico que no se trasmuta en bien colectivo, sino particular.

Es claro que para la profundización de sus políticas los gobiernos emplean un poder físico y simbólico destinado a aquellos colectivos sociales que están en contra de ellas, se caracteriza como amenaza hacia personas o grupos, que causa lesiones, daño psicológico o privaciones (Bohoslavsky y Franco, 2020; Bourdieu y Passeron, 1981; Fatorre y Mason, 2020; Fraga, 2016; Schetter y Müller-Koné, 2022). Paradójicamente, para detener el virus de la privatización el profesorado se constituye como movimiento que contrarresta las políticas abyectas, con el supuesto de ser soluciones eficaces, a las deficiencias en lo concerniente a lo educativo.

Los estudios acerca de la violencia en los centros de formación en el caso del país (Prado, 2018; Tiusabá-Góme y Rodríguez-Pastrana, 2017; Escobar, 2018; Barrachina, 2016; Barrachina y Torres, 2016; Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad, 2019; Loreto et al., 2021), se apoyan en un campo emergente, que es visto con antecedentes y consecuencias, que se despliegan del narcotráfico y grupos irregulares como: las maras y pandillas. A tal efecto, es indiscutible reconocer la complejidad del fenómeno de la violencia, al igual para que se origine concurren una serie de elementos sociales, psicológicos, culturales, políticos, es por ello de su carácter polisémico y multiplural.

Partiendo que existen temáticas como la anterior en educación, desde este punto de vista, al analizar lo que se desarrolla en la vida cotidiana es posible encontrarse con algo más, que una simple situación de relacionarse con el mundo (Schutz, 1993). En cambio, cuando se referencia recuperar los aspectos de las vidas particulares de las personas son primordiales sus narraciones, a razón que sus voces permiten retomarles como seres históricos-sociales (Cotán, 2020). Además, reflexionar sobre la vida cotidiana representa conocerlos como sujetos sociales situados en un contexto especifico, dónde se atraviesan comportamientos, espacios, relaciones sociales, un tiempo que van configurando la identidad y reconoce estar representados por sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

A pesar de la amplia investigación en el campo de la violencia, no existe un estudio que aborde adecuadamente la represión estatal en el terreno educativo, que surja desde sus propias voces, también que muchos no quieren meter mano por ser un campo problemático y de difícil acceso. En este orden de ideas, resulta necesario que este asunto se consolide, pues al margen que ha sido un área de profunda problemática, no constituyó una línea definida de producción de conocimiento. En su lugar se vislumbra un escenario confuso entre varias categorías muy semejantes en el abordaje teórico y metodológico. Por ende, el propósito que ha guiado este estudio es representar las vivencias del profesorado, acerca la violencia derivada del poder gubernamental en los centros de formación. De manera concreta, en este capítulo se reflejará dos historias de vida de dos docentes hondureños, Rubén y Dora, ilustran las hostilidades sufridas implantada de una cultura de violencia de la crisis del 2009 llevada al terreno educativo.

2. MÉTODO

Como producto del planteamiento realizado sobre el estudio de la violencia estatal en educación, este trabajo fue propuesto a partir del paradigma cualitativo, concretamente desde una orientación narrativa. Por esta razón, se optó por el enfoque biográfico-narrativo, pues en educación su centro a indagar radica en la experiencia de las situaciones vividas en los planes educativos, pero en especial del profesorado (Moriña, 2016). Se entiende que es fundamental para dar voz a las personas oprimidas, eclipsadas y silenciadas, por lo que se hace visible y pensable la vida desde el relato, profundizando en la subjetividad lo que posibilita la recreación de nuevos sentidos educativos y experiencias.

Orientados por los aportes significativos de Bolívar y Domingo (2019) y Suarez (2004), nos movimos hacia el sentido de los relatos de vida en educación, que pudieran aproximar a los significados singulares de las circunstancias de violencia, a lo interno de los centros de formación a través de rescatar las experiencias vividas.

El estudio es parte de un proyecto de investigación más amplio, que fue puesto en marcha desde el 2021 y cuyo objetivo principal radicaba en

explorar en los docentes hondureños su experiencia de represión al interior de los centros de formación, en el marco de la lucha social pertenecientes a distintas instituciones educativas de los niveles básico, medio y superior. Aunque para el trabajo se apeló a una muestra más extensa, en este caso las historias presentadas corresponden a dos docentes. Como consideración ética, se han anonimizado algunos datos, por lo que se procedió a proporcionarles un nombre ficticio. El primero es Rubén, quien es docente de Biología y trabaja en educación superior. El segundo es Dora, ella trabaja en una institución de educación media y desarrolla su práctica docente en el área de Consejería.

Para la selección de los participantes, se optó por la selección basada en criterios (Cotán, 2019). Estos son: que pudiesen caracterizar el contexto de represión a lo interno de los centros de formación; que la experiencia vivida tuviera la capacidad de plasmar el escenario social, político, histórico y cultural que se vivía, y; que conectase la experiencia y el significado con su identidad con un compromiso de transformación social.

Para la elaboración de los relatos, como dispositivo de indagación, se empleó la estrategia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suarez y Metzdorff, 2018), posibilitó poder recoger y documentar las experiencias de las personas informantes, implicadas sobre sus recorridos vitales y profesionales. Se ensancharon mediante historias autobiográficas escritas por ellos mismos, mostrando las situaciones y relaciones vividas.

Es oportuno indicar que, se formaron grupos de trabajo puesto que el desarrollo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas lleva implícito la realización de diversas sesiones, para que continúen en ampliación los relatos, interpretando las partes más relevantes y de esta manera tener historias muy bien fincadas y contextualizadas. Con esto se pretendía favorecer la toma de decisiones acerca de la próxima versión del trabajo reflexionado en los componentes más significativos. Por otro lado, se trató de retratar la experiencia sufrida y su relación con el contexto social, cultural, histórico y político. En este sentido, cabe destacar que las personas informantes compartieron los relatos haciendo uso de sus propios recursos expresivos y estilo de narración.

Se procedió a dos recursos analíticos acorde a la singularidad de cada historia. En primera instancia, se utilizó el análisis narrativo siguiendo los postulados de Bolívar y Domingo (2019). A partir de ahí, se estableció la producción de una trama que representara las experiencias de forma significativa, organizando aspectos que pusieran en escena los sucesos, relaciones y contexto con etapas esenciales.

Asimismo, se puso en práctica un análisis *inextenso*, bajo los principios de Demazière y Dubar (1997), acerca la actitud restituyente, en perspectiva las palabras de las personas entrevistadas son escritas tal cual fueron registradas. No es que sea menor a otro tipo de proceso analítico, aquí el punto clave, es que el investigador excluya cualquier planteamiento suyo, proporcionado a las personas lectoras la oportunidad de generar sus propias conjeturas y encontrar automáticamente los significados.

3. RESULTADOS: COMPOSICIÓN DE LOS RELATOS

En esta parte los relatos ofrecen un entramado de relaciones, vivencias, percepciones subjetivas, contextos sociohistóricos y políticos. Los siguientes relatos de vida emergen de las experiencias vividas en un contexto de violencia, ejecutado mediante represión a lo interno de los centros educativos. Igualmente, permiten apreciar los alcances de agresión como componentes de situaciones acaecidas

3.1. Relato de vida de Rubén: una amarga experiencia

Eran las 10:00 a.m. Un día del mes de julio del año 2016, parecía ser un día normal de trabajo, pero había una palpable tensión en el ambiente, una incómoda incertidumbre en el campus. La razón de esto, la posibilidad de ser invadidos nuevamente por agentes policiales en el interior de nuestra Alma Mater.

No era la primera vez que pasaba, la intromisión policial y militar, la violación a la autonomía universitaria ya había sucedido meses antes, todo bajo el conocimiento y permiso de la rectoría. La universidad ya no se veía como la máxima casa del conocimiento, como el espacio de debate del pensamiento humano, sino más bien como un campo de

entrenamiento militar en medio de una mal llamada República libre, soberana e independiente.

Tanto estudiantes como docentes ya no reconocíamos el campus, ya no era un lugar seguro donde podías pensar diferente, donde la voz disidente de los estudiantes retumbara en los edificios, aunque es precisamente esa diferencia de ideas, de pensamientos, e ideales lo que debe construir el espíritu de la universidad.

Podías percibir el miedo, un miedo generalizado, una tensión que figuraba en el ambiente como un elefante blanco que todos veíamos, pero del que preferíamos no hablar. Era la incertidumbre de saber si ese día alguien iba a ser golpeado, gaseado o capturado por los mal llamados defensores públicos, aquellos que perdieron su identidad constitucional desde el año 2009.

Me pareció absurdo que pasara eso, y más aún, que las mismas autoridades universitarias lo permitieran. Eran los días en los que la señora Julieta Castellanos era rectora, una persona autoritaria, no dispuesta al diálogo abierto y menos con los jóvenes estudiantes.

Yo era uno de muchos en la comunidad universitaria con deseos de liberarme del yugo del régimen, este régimen usurpador que se robó la paz y seguridad colectiva. En esos días llegaba a mi puesto de trabajo con la esperanza que podríamos desempeñar nuestra labor docente en paz, sin que de repente un arrebato externo de violencia interrumpiera las aulas. La mañana transcurrió en relativa calma.

Durante la tarde me preparé para concluir la ronda del día, preparé las diapositivas de las clases y repasaba en voz baja la temática a tratar. Llegué al aula y comencé a hablar, me percaté que había pocos estudiantes, algo normal para esos días ya que debido a la inusual situación muchos estudiantes no se presentaban. “Profesor”, exclamó un estudiante, “¿tendremos la clase hoy?”.

Yo contesté: sí. Otros se sumaron a la plática y mencionaron que en otras clases pasaba lo mismo y que incluso algunos maestros no se habían presentado. No me sorprendí, era lo usual en esos días. Al poco tiempo de haber comenzado, llegaron a avisarnos al aula que a partir de las 2:00

p.m. las clases se suspendían porque había policías y militares afuera de la UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras). No había más que suspender la clase y esperar que al día siguiente todo estuviera bien.

Les dije a los estudiantes: "espero que mañana podamos seguir, estén pendientes de las noticias y tengan cuidado en la calle, váyanse a sus casas para que no corran peligro". Todos se fueron, pero la incertidumbre volvió a mí.

Tuve en ese momento sentimientos confrontados, por un lado, me sentí molesto por que sabía que la presencia de las fuerzas represoras del estado amenazaba la seguridad de todos, pero principalmente de los estudiantes, quienes como es normal por su juventud, y por las claras muestras de desprecio hacia ellos por parte de los represores, brotaban sus deseos de imponer su voz, lo que los ponía en peligro.

Ya sabíamos que podían desaparecer a los jóvenes por sólo levantar la voz contra el régimen. Por otro lado, me sentí impotente, esa impotencia que sientes cuando otro que no tiene la altura moral para señalarte, te impone por la fuerza un camino que no estás dispuesto a caminar. Me preparaba para irme cuando escuché las bombas que irrumpieron en el aire.

No sabía que las bombas que escuché se lanzaron en el interior del campus, pensé ingenuamente que la ira de la bota asesina estaba fuera de los muros. Había pasado otra vez. Salí caminando del edificio mientras escuchaba y veía a personas correr hacía mí, huyendo de la nube tóxica.

Seguí caminando y me detuve en la esquina de la avenida que entra al edificio J1, vi hacia arriba, otra ola de personas corría hacía el complejo polideportivo para escapar del fuego, y sí, literalmente del fuego de armas que escupían balas de goma, bombas lacrimógenas e incluso balas de plomo ya que parecía que a esos que irrumpieron nunca se les entrenó en el arte del diálogo y la razón.

Regresé al edificio, tomé mis cosas y me dispuse a salir del campus, cuando escuché que esa tarde, en esos minutos de guerra absurda e injustificada, habían capturado a muchos jóvenes quienes solamente

defendían su casa, su universidad. Julieta Castellanos lo había hecho otra vez, y parecía que cada vez era un mensaje más claro, "*nadie puede pensar diferente*, *y si lo haces eres un revoltoso*" lamentable pero cierto, la libertad de pensamiento y hasta la libre locomoción, ya no existían en Honduras. Otra emoción me inundó, la ira ¿Acaso no es justificado sentir ira en esas circunstancias?

En los noticieros horas después me di cuenta de que en esa tarde habían capturado a 24 estudiantes que defendían sus ideas. Esos estudiantes eran culpables sin duda, culpables de no soportar los vejámenes de un régimen que imponía su voluntad asesina dentro y fuera de la universidad.

Se llevaron una vez más a esos jóvenes que tuvieron el coraje de defender la autonomía de su Alma Mater con piedras y palos, con gritos de libertad, con sudor y pasión por su país, algo que las incapaces autoridades universitarias no entienden por vender su dignidad con el dictador.

Pasaron muchos eventos como este en los meses y años siguientes, como producto del abuso por parte de los sátrapas, de esos que tomaron las armas y sometieron por la fuerza a una sociedad golpeada y moribunda.

En mi interior me resolví a luchar por esos estudiantes que fueron golpeados y desaparecidos por quienes se suponía tenían que cuidarlos. Me resolví a luchar para derrotar a esos traidores que, con ropa elegante o uniforme y armas, escupían el vómito de su repugnancia hacia la moral y la lucha popular.

Ese día de sangre y dolor fortaleció mi convicción de no permitir que los que nos maltratan lo sigan haciendo a perpetuidad, y fortalecí mi deseo de contribuir desde la trinchera de las aulas, abrir los ojos de los estudiantes y decirles la verdadera naturaleza de los que nos han gobernado, y hasta el día de hoy hago que mi tiempo en las aulas ayude a los jóvenes a comprometerse consigo mismos, con su país, para que el futuro que se construyan sea el que se merecen.

3.2. Relato de Dora: Honduras 2018, desde mi perspectiva

Soy una docente, con 32 años de servicios y con casi veinte años trabajando en el Instituto Técnico Honduras, de la Ciudad de Tegucigalpa MDC, capital de la República de Honduras; ejerciendo la docencia, con un compromiso social hacia mis estudiantes, la carrera que ejerzo y mi visión de país.

El Técnico Honduras, es un instituto con una comunidad estudiantil y docente polifacética y con un semillero de estudiantes líderes, que se han sumado al movimiento social que, durante los últimos 20 años, quieren un cambio en este país.

Por ser este tipo de estudiantes y docentes comprometidos; durante el año 2018, también asumimos un papel de lucha y beligerancia con el moviente velatorio de derechos de Salud y Educación; por tanto, en medio de la formación de una plataforma de lucha unificada entre el sector salud y educación, fuimos partícipes activos de la misma, pero también fuimos objeto de la represión por participar en este movimiento.

Mis compañeros en ese momento no estaban involucrados en la lucha, pero si eran parte de las víctimas, pues cuando los alumnos del Técnico Honduras se disponían a salir a las calles a manifestarse, los antimotines llegaron al colegio a detenerlos con bombas lacrimógenas.

Ese año 2018, durante un aproximado de 5 meses, creo que, desde los meses de junio a octubre, sufrimos a diario la represión por parte de las fuerzas del orden del Estado, llámese Policía Nacional o Policía Militar; sin descartar las fuerzas de Inteligencia Militar, con procesos de vigilancia y seguimiento a líderes estudiantiles y docentes.

A lo interno, observé el compromiso de las autoridades del instituto, con los políticos de turno y partido político gobernante, que subsisten hasta la actualidad. Vínculo que nos inmovilizó en su momento y propició la persecución de estudiantes líderes y docentes comprometidos en la lucha.

Por la represión, producto de la intervención militar y el uso de bombas lacrimógenas, casi a diario durante este *periodo especial*, recaí en mi enfermedad (miedo que venía sufriendo desde que regresé de mi

incapacidad); me fueron administrados nuevos medicamentos y recomenzar tratamiento que había comenzado en el 2018; también fui hospitalizada e incapacitada más de una vez por la misma situación.

"Lo llamo periodo especial", porque me recuerdo a lo que estaba sucediendo en Siria, específicamente en Alepo; donde a diario, mirábamos en la televisión como los niños eran bombardeados y eso mismo, estábamos pasando en el colegio, a diario, con la cantidad de bombas lacrimógenas, que se trataba de disolver la manifestación de los estudiantes, sin importarles la condición médica de ellos y de nosotros los docentes.

Me pregunta: ¿si estaba en clases cuando nos "gaseaban"? La respuesta es que si… Muchas veces; la represión era a diario, por lo menos tres a cuatro veces a la semana, sufríamos el lanzamiento de lacrimógenas.

La razón puede ser: crear caos; desarticular a los líderes; quitar credibilidad; buscar el juicio social… No importa, fuimos víctimas; más de una vez, vi un alumno de séptimo, octavo grado caer desmayado por los gases, esa es una verdad indiscutible.

Trataron de controlar a los padres de familia y a los docentes desde la Dirección del instituto, Dirección Distrital No.5 y Dirección Departamental, las visitas de estas autoridades era casi a diario, además de llevar listados de docentes que permanecíamos en el instituto, aún bajo la acción de gases y quemas, eso no importaba.

Se convocaron a múltiples reuniones, cada una con el objetivo de desistir la lucha; pero estaban padres y alumnos conscientes de que era un movimiento en contra de la privatización de la salud y la educación; en ellas se tomaban listas de los padres asistentes; se les invitaba por *Facebook*, televisión, *WhatsApp* u otros medios, siempre se atendía lo dispuesto por la mayoría de ellos; que milagrosamente, era apoyar a sus hijos en las movilizaciones de la Plataforma Salud-Educación.

Eso no les gustaba a las autoridades del Instituto y es así, que los miembros de la sociedad de padres de familia, que podían ser controlados, permanecían en el instituto; como observadores y como posibles jueces.

Los estudiantes: fuertes y empoderados de la lucha; los dirigentes: sobrados en valentía y acciones, aun cuando las amenazas eran a diario;

cuando desde la Dirección conjuntamente con el Departamento de Orientación, les montaron una paralela, cuando les conformaron un Gobierno Estudiantil, donde los Orientadores escogieron los presidentes de curso.

En cuanto al campo laboral; se me controlaba y perseguía hasta el grado de mejor callarme y no emitir opiniones; pues dentro de nuestros propios compañeros, algunos se convirtieron en los informantes de nuestras actividades ante las autoridades del centro educativo; sobre todo el director de nuestra institución.

Me considero una mujer con carácter muy firme, sin temor a expresarme y durante este periodo, me opuse en forma verbal ante Director, Subdirectora; Coordinadora Académica; Jefe de Consejeros; cuando realizaban acciones que ponían en riesgo la integridad física de los estudiantes, sobre todo, durante los espacios que estábamos siendo agredidos.

Estos mismos compañeros, son los que aún hoy siguen de "achichincles" (personas serviles) a las autoridades educativas, incluido nuestro exdirector; solo que ahora, algunos de ellos desde la Dirección Departamental de Educación de Francisco Morazán; su actitud servil, les hizo ser aliados, cómplices y obtener prebendas.

Es un sinnúmero de anécdotas y experiencia vivida; pero creo que lo toral lo he expresado. Sé, que fue una lucha justa ¿Cómo lo veo en este momento? Admiro a esos muchachos que se opusieron en esta etapa tan decisiva. Creo que es parte del movimiento reivindicatorio de derechos que desde el 2009 se libra en este país.

5. DISCUCIÓN Y CONCLUSIONES

De los planteamientos proporcionados anteriormente, se desglosan algunas líneas para la discusión que, mediante los relatos, nos hemos podido introducir todavía más en las complejidades del mundo de la educación hondureña. Las experiencias relatadas nos permiten dar cuenta de una dinámica muy organizada en la promoción de la violencia. A través del poder gubernamental, irradia un trabajo compartido con diversos actores, que es guiada por pensamientos, creencias y valores

comunes. Hay evidencia de una violencia sistémica que es mantenida por estereotipos, prejuicios y tradiciones-culturales, sobre quienes no acompañan su misma visión social que desciende a diferentes entornos de poder.

En los últimos años se ha escrito sobre esta cuestión en el campo educativo del país. Autores como Escobar (2018), Prado (2018) y Tiusabá-Góme y Rodríguez-Pastrana (2017), han afirmado que tiene un origen relevante en las acciones delictivas de otros grupos organizados. Tales planteamientos no son satisfactorios. Los hallazgos precisan que no son los únicos responsables. Las anteriores experiencias confirman que el Estado es artífice de profundos abusos, contra los derechos humanos. Por un lado, se solicita educar para la paz, pero no se consolida la igualdad. Se demuestra la importancia de una mayor investigación en educación, sobre el rol del Estado y la violencia, en especial, sus instrumentos empleados para la sumisión.

Un enfoque mucho más sistemático sería identificar la forma en que la violencia interactúa con otras variables posiblemente vinculadas al modelo económico que se traduce en lo social. La hibridación de facultades que se proporcionan a otros entes en detrimento del andamiaje jurídico y el debilitamiento de la democracia que se inserta en el marco global de políticas educativas.

Se debe agregar que, el profesorado, "ha puesto sobre la mesa" tras los relatos, la prevalencia de una atmosfera de elevado control, llena de autoritarismo y con un claro discurso punitivo que es una réplica de la crisis del año 2009. No solo se maltrata en otros escenarios como el político, sino que los distintos actores educativos son considerados como enemigos internos, dado que se extrapola esta posición a contextos como los centros de formación. Coincidiendo con Rodríguez (2020), se valen por procesos endógenos y exógenos para alcanzar la sumisión de las personas. Parece pensar que las estructuras de poder reproducen en lo social la opresión y no evidencia una fragmentación, es decir, la escuela no es otro espacio alejado de la sociedad y sus relaciones legitiman el contexto sociohistórico.

Además, en las narrativas, se desprende una reconversión a su identidad docente dirigida a la formación educativa del estudiantado, se relaciona con un alto sentido de conciencia sobre la transformación de la sociedad y reducción de las desigualdades. Se concuerda con Contreras y Pérez de Lara (2010), que las relaciones sociales van configurando la identidad y permiten reconocerse y estar representado por sí mismo. Una serie de conclusiones tentativas pueden dibujarse a partir de la construcción de un sujeto emancipador, las experiencias previas contribuyen a adquirir un tinte de reflexión que facilita la adopción de posturas frente a los problemas sociales; al igual, hay un encuentro entre un pasado y presente que refleja un futuro que proyecta aspiraciones y esfuerzos.

6. REFERENCIAS

Barrachina, C. (2016). Democracia, Política y Violencia en Honduras (2006-2014). Península, 11(1), 25-64. http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v11n1/1870-5766-peni-11-01-00025.pdf

Barrachina, C. y Torres, R. (2016). Presentación procesos políticos en Centroamérica. Península, 11(2), 21-23.

Bohoslavsky, E. y Franco, M. (2020). Represión, violencia estatal e historia en el siglo XX en el Cono Sur. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, (53),120-124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379463801005

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en educación. Octaedro.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). La reproducción (2da edición). Editorial Lala, S.A.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Editorial Morata.

Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. Revista Fuentes, 21(1), 85-101. http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (1), 83-103. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241

Demazière, D. y C. Dubar. (1997). Analyser les entretiens biographiques. Paris, Editions Nathan

Edwards, B., Moschetti, M. C. y Caravaca, A. (2019). La educación en Honduras: entre la privatización y la globalización. Internacional de la educación.

Escobar, F. (2018). La Representación de la Violencia en la Paraliteratura Hondureña de Inicios del Siglo XXI. Innovare, 7(1), 74-83. https://unitec.edu/innovare/volumen-7/numero-1/la-representacion-de-la-violencia-en-la-paraliteratura-hondurena-de-inicios-del-siglo-xxi-715/

Fattore, T., & Mason, J. (2020). Humiliation, Resistance and State Violence: Using the Sociology of Emotions to Understand Institutional Violence Against Women and Girls and Their Acts of Resistance. International Journal for Crime, Justice and Social Democracy, 9(4), 104-117. https://doi.org/10.5204/ijcjsd.1693

Fjellman, A. & Haley, A. (2021). The plague of privatization: A futures analysis of the zombification of education. Policy Futures in Education, 0(0), 1–20. https://doi.org/10.1177/14782103211029491

Fraga, S. (2016). Methodological and ethical challenges in violence research. Porto Biomecidal Journal, 1(2), 77-80. http://dx.doi.org/10.1016/j.pbj.2016.04.005

Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad [IUDPAS]. (2019). Boletín Especial sobre Violencia contra Niñas y Niños. https://iudpas.unah.edu.hn/observatorio-de-la-violencia/boletines-del-observatorio-2/boletines-especiales/

Loreto, M., Fernández, R. y Elizondo, H. (2021). Menos violencia, más aprendizaje: Un análisis neurocientífico de jóvenes en Honduras. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Menos-violencia-mas-aprendizaje-Un-analisis-neurocientifico-de-jovenes-en-Honduras.pdf

Moriña, A. (2016). Investigar con historias de vida. Narcea.

Prado, R. (2018). El entramado de violencias en el Triángulo Norte Centroamericano y las maras. Sociológica, 33(93), 213-246.

Rodríguez, C. (2020). Honduras 2019: persistente inestabilidad económica y social y debilidad institucional. Revista de ciencia política, 40(2), 380-400. https://doi.org/10.4067/S0718-090X2020005000112

Schetter, C. & Müller-Koné, M. (2022). Frontiers' violence: The interplay of state of exception, frontier habitus, and organized violence. Political Geography, 87, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102370

Schutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la Sociología comprensiva, Barcelona: Paidós.

Suárez, D. (2004). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo de las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Eds.). La investigación educativa (pp. 71-110). Noceduc.

Suárez, D. & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 49-74. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlng=es.

Tiusabá Góme, B. H. & Rodríguez Pastrana, A. (2017). Las sombras de la violencia en Honduras: El desplazamiento forzado y la garantía del derecho a la educación de las niñas, los niños y los jóvenes hondureños. Una aproximación diagnóstica para su entendimiento. Saber, Ciencia Y Libertad, 12(2), 28–46. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1530

Verger, A., Moschetti, M. y Verger, A. (2017). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. Educ. Pesqui, 45, 1-26. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194187870

PRESENCIAS EXCLUIDAS EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS DE TRABAJO SOCIAL

PAOLA MEJÍA OSPINA
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador
Universidad de Granada

KRISTEL PEÑAFIEL
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador

INTRODUCCIÓN

El capítulo surge de una investigación parte de la línea de investigación doctoral44 sobre la formación en Trabajo Social en el Ecuador. Esta asume la relación entre la formación y la pertinencia social dando como resultado pensar el ecosistema formativo en co-construcción con el territorio. Los interrogantes desde este interés de conocimiento son múltiples. En esta ocasión, en palabras de Hanne (2018), se presenta una investigación exploratoria sobre las presencias excluidas de los estudiantes indígenas en el ámbito educativo; y, en consecuencia, el desconocimiento de su realidad e historicidad. La investigación fue realizada con estudiantes de la modalidad de estudios a distancia de una carrera de Trabajo Social de la ciudad de Guayaquil (Ecuador), unidad académica que desde el año 2000 tiene presencia en todo el territorio ecuatoriano, con gran diversidad étnica y sociocultural: el 87,96 % se autodefine

[44] Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Granada-España. "Atlas Ecuatoriano de la Formación en Trabajo Social"

como mestizo/a; un 5 %, montubio/a; afroecuatoriano/a, un 3,56 %; blanco/a, un 2,26 %, indígena, un 0,77 % y cholo/a, un 0,5 %.

Así, el interés del estudio fue conocer las características culturales y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, para visibilizar el silenciamiento de su cultura y repensar la formación desde una perspectiva intercultural. En la educación —en todos los niveles— prevalece el enfoque occidental, convirtiéndose en el discurso hegemónico que invisibiliza las diversas formas de conocimiento. Por ello, la inclusión de la perspectiva intercultural es una vía y estrategia para enfrentar la unidimensionalidad y hegemonía que se produce y reproduce a través de la educación; de esta manera, se abre paso a una diversidad cultural y de identidades que admite el diálogo y la ecología de saberes.

La educación superior, en especial, —sobre todo en carreras de Ciencias Sociales— debe superar la «desarticulación» del proceso de enseñanza-aprendizaje con las particularidades culturales de las estudiantes indígenas (sus realidades y necesidades académicas) para convertirse en un espacio de encuentro en el que converjan distintos saberes.

En las aulas se da un encuentro intercultural que se debe reflexionar desde el mismo concepto de interculturalidad; concepto polisémico y multidimensional que entiende las relaciones entre culturas desde la diferenciación entre ellas, partiendo del principio de igualdad para tener una interacción positiva en un contexto de gran diversidad. Para Walsh (citada en Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser, 2017) la interculturalidad es «un proceso y un proyecto dirigido hacia la construcción de "otros" modos del poder, saber, ser y vivir» (p. 60).

Actualmente, en América Latina y el Caribe la interculturalidad se discute, resignifica y reflexiona desde una mirada decolonial, a fin de problematizar las consecuencias producidas por la colonización en distintos campos, como el educativo, considerado como una herramienta para combatir la desigualdad y el mejoramiento de la calidad de vida; sin embargo, se observan desigualdades para acceder al sistema educativo, convirtiéndolo en un privilegio para unos grupos sociales y en un obstáculo para otros.

Según Bourdieu y Passeron (1996), el sistema educativo se limita a reproducir y legitimar las desigualdades entre las clases sociales, imponiendo pautas de autoridad, actuando como una cultura que no es neutra, que enmascara y cubre las relaciones de dominación y reproduce las jerarquías sociales. Por tanto, inculca, conserva y transmite la cultura de la clase dominante, creando la ilusión de una autonomía y neutralidad inexistente. Señalan que «toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo» (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 9).

Siguiendo esta línea, la forma principal de reproducción de violencia simbólica en el ámbito educativo es la acción pedagógica que responde al modelo didáctico-pedagógico y de autoridad cultural transmitida acríticamente y como construcción cultural definitiva. Esta acción pedagógica necesita una autoridad pedagógica —cuerpo docente— que contribuya a esta reproducción, independientemente de las ideologías e intenciones propias, puesto que hay un arbitrario cultural —currículo— que ha sido elaborado e incorporado en base a la clase dominante. Bourdieu y Passeron (1996) explican la interiorización de lo planteado en el arbitrario cultural mediante su concepto de habitus, que corresponde a un esquema de pensamiento resultado de una estructura social internalizada e impregnada en las prácticas cotidianas.

En este sentido, la educación superior con enfoque intercultural significaría pensar una formación académico-profesional con autonomía social, política, epistémica, cultural y económica desde un pluralismo epistémico.

Este enfoque permite que la educación reconozca y visibilice la diversidad de conocimientos y saberes que convergen en dicho espacio. Además, es una aproximación práctica-teórica-metodológica que permite comprender las distintas formas de relacionarse entre grupos étnicos y el modo en el que se percibe la realidad. Por tanto, se entiende que ningún saber o conocimiento es superior a otro, que existen diversas formas de conocer y producir conocimiento, por lo que la integración y la complementariedad se vuelven necesarias.

Considerando lo anterior, y desde la perspectiva intercultural y decolonial, se puede decir que el Trabajo Social —por sus principios— tiene la responsabilidad de repensarse para convertirse en un verdadero instrumento de desarrollo, igualdad y equidad social. Si esto no sucede, podría concebirse como instrumento de los poderes coloniales, ya que se encuentra asentado en la realidad heredada por la colonialidad, encargada de perpetuar relaciones de poder y estructuras desiguales. Cabe preguntarse cómo asumir la responsabilidad de transformarlo en una herramienta emancipadora.

Una respuesta se puede construir desde la ecología de saberes —que plantea salidas a las disciplinas sociales y educativas—, que según De Sousa Santos (2010) puede entenderse como el conjunto de acciones realizadas para fomentar el encuentro entre saberes y prácticas de diversas culturas. En este sentido, la perspectiva intercultural y decolonial, más la ecología de saberes, representa una oportunidad para el Trabajo Social —y las Ciencias Sociales latinoamericanas— para reestructurarse y dejar atrás sus posibles tintes coloniales.

Para lograr una educación superior intercultural se debe tener en cuenta, entre otros aspectos, el contexto en el que se desenvuelve e interactúa el sujeto social. Zemelman (2011) enfatiza que una teoría no puede reemplazar al sujeto, ya que son estos y su contexto los que construyen el conocimiento, por lo que se trata de una práctica transformadora. Desde el ámbito educativo se puede recuperar la historicidad y los elementos socioculturales del contexto, a más de contrastarlos con otros conocimientos y saberes. Para esta idea es importante la definición de campo de Bourdieu y Passeron (1996), en la medida en que permite abordar la dinámica de los sujetos sociales a partir de las tensiones que viven en su entorno, como la jerarquía y las relaciones de poder; también, la de habitus, que infiere la capacidad que tienen las personas para transformarse a sí mismas y sus contextos. La propuesta de Zemelman (1996) plantea una visión transformadora en el quehacer del sistema educativo, al considerar a los sujetos sociales, su realidad, historicidad y contexto.

METODOLOGÍA

El estudio aplicado fue una investigación cualitativa, de nivel exploratorio-descriptivo, que usó la hermenéutica para develar, desde los relatos de estudiantes autoidentificadas como indígenas de la carrera de Trabajo Social, costumbres, tradiciones, historias, conocimientos activos y demás elementos palpables, producto de saberes milenarios y ancestrales que conjugan existencias centenarias y contemporáneas.

Para ello, se indagaron las características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes, identificando los requisitos de acceso y permanencia en la educación y describiendo su experiencia formativa en la educación superior; y, en particular, estudiando una carrera de Ciencias sociales.

Para la identificación de los participantes se implementaron varias estrategias: un formulario online, enviado a todos los estudiantes, para conocer su autoidentificación étnica; contacto con docentes y coordinadores de las diferentes zonas del país, para que refirieran las y los estudiantes indígenas que ellos conocieran, llamadas telefónicas a estudiantes que, por sus apellidos y ubicación geográfica[45] pudieran pertenecer a un pueblo o nacionalidad indígena. Luego de ello, se definió una muestra de seis (6) estudiantes indígenas[46] de las nacionalidades kichwa[47] y shuar[48]. Si bien el estudio no pretendía estudiar a las mujeres por su

[45] Residente en zonas de la Sierra y Amazonía ecuatoriana que, según autores expertos en el tema, es donde en su mayoría residen personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas.

[46] Correspondiente al 100 % de las estudiantes indígenas matriculadas. El número reducido se debe a que algunas afirmaron tener progenitores indígenas, pero ellas se consideraban mestizas debido a sus estilos de vida y crianza. Se infiere que esto podría estar relacionado con el silenciamiento propio de la cultura que ha desencadenado la aculturación de descendientes indígenas.

[47] Presente en la mayor parte del Ecuador. Está conformada por distintas comunidades, basadas en la relación de parentesco. La lengua oficial es la runa shimi o quichua, que varía dependiendo de la zona geográfica en la que se ubiquen.

[48] Agrupada en veintiocho comunidades. Son habitantes tradicionales de la zona alta de la Amazonia, en la provincia de Morona Santiago, pero, por la invasión de empresas mineras y petroleras, han perdido sus territorios y se han extendido a provincias como Pastaza y Zamora. Su idioma es el shuar chicham, y se dedican a la agricultura para la subsistencia, especialmente al cultivo de plátano y yuca, y a la recolección de productos de la selva.

condición de féminas, como hallazgo se identificó que el alumnado solo estaba compuesto de mujeres.

Como técnicas se usaron la revisión documental, la entrevista en profundidad y el grupo focal —vía online—. Los relatos se grabaron y transcribieron; posteriormente se realizó una codificación abierta y axial que permitió integrar ideas en categorías que emergieron de la información obtenida. Para crear las etiquetas de los relatos se usaron, como sistema de codificación, las iniciales del instrumento (GF, grupo focal, y EP, entrevista en profundidad), seguido de la nacionalidad de la estudiante y el año del registro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CARACTERÍSTICAS IDENTITARIAS Y CONDICIONES DE VIDA DE LAS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE TRABAJO SOCIAL

Las características y rasgos identitarios permiten conocer la historicidad de las participantes, la cual, según Zemelman (1996), «(…) exige la ruptura de los marcos parametrales, al considerar la posibilidad de transformación de los contenidos conformados en su interior (…)» (p. 48). La historia, costumbres, tradiciones, etc. de un grupo social constituyen la fuerza productora de identidad (Gómez Hernández et al., 2015).

Indagar las condiciones y formas de vida indígena hace posible ubicar a los sujetos en su contexto y entender sus concepciones y estilos de vida. Pero para ello hace falta descentralizarse, autores como Vera Noriega, Bautista Hernández y Tánori Quintana, (2017) y Acosta Muñoz (2018) han expuesto que el bienestar humano indígena no puede ser analizado únicamente desde teorías occidentales —como la calidad de vida—: es más apropiado hacerlo en el marco de su cultura.

3.1.1. Características identitarias de las estudiantes indígenas de Trabajo Social

La identidad se da en contextos sociohistóricos, culturales y políticos cambiantes. El sentido de pertenencia a su comunidad —factor esencial en la identidad de pueblos y nacionalidades— es y ha sido su habitus.

Siguiendo a Navarrete (2015), las personas necesitan una identidad que los identifique y les dé una posición y lugar en el mundo social, que les permita auto-reconocerse y diferenciarse de los otros. Por tanto, la identidad abarca un legado histórico.

También se asocia a la definición de lo propio que permite el reconocimiento de sí mismo y poder diferenciarse de lo que se considera como ajeno. Por lo que, además de otorgar sentido de pertenencia, permite expresar los modos de hacer y ser dentro de un grupo social. Acorde con Zemelman (1996), el proceso de construcción de la identidad se encuentra marcado por las dinámicas y la relación de las personas con sus entornos más cercanos.

La identidad de cada pueblo o nacionalidad indígena se encuentra directamente relacionada con la historia colectiva que da cuenta del origen y la forma en la que transmiten sus conocimientos, saberes y valores (que permite que las personas indígenas mantengan el orgullo de pertenencia hacia su comunidad o nacionalidad). Al respecto, se halló que las estudiantes *shuar* y *kichwa otavalo* se sienten orgullosas de ser indígenas y de sus raíces.

Sin embargo, de acuerdo con Gómez Hernández et al. (2015), el significado de ser indígena y el sentimiento de orgullo depende de la memoria colectiva, por lo que las personas que han sido víctimas de actos discriminatorios son más propensas a tener un sentimiento de desvalorización o de rechazo —esto fue confirmado con una estudiante kichwa cañari— . Pese a ello, se evidenció que reforzar los vínculos con la comunidad permite reafirmar la identidad étnica: «Con el tiempo, y gracias a la educación que he podido recibir y a compartir con más personas de mi comunidad, me he dado cuenta de que ser indígena es muy importante» (EP-E-Kichwa C, 2021).

Lo que las estudiantes valoran más de su cultura está relacionado con la vestimenta y su idioma. Esto, según Gómez Hernández et al. (2015) representa la corporalidad para los pueblos y nacionalidades, en estrecha relación con el fortalecimiento de su ancestralidad. El valor de la vestimenta reside en los significados específicos de los accesorios y del color.

Pero, pese a que las estudiantes la mencionan como algo característico y representativo de su cultura, se ha venido reemplazando por vestimenta occidental: «Decidí empezar a vestir pantalón y salir a buscar trabajo; tenía que adaptarme a la ciudad, para encontrar oportunidades…» (EP-E-Kichwa C, 2021).

Adicionalmente, manifestaron la preocupación por la pérdida del idioma o lengua nativa de cada comunidad. Gómez Hernández et al. (2015) refieren que esto es consecuencia de la transculturación: se vive en un contexto de sociedad hegemónica que conlleva el olvido o pérdida de lo característico de su cultura.

También se halló que los ritos, el baile, la danza y los cantos forman parte de la espiritualidad de cada pueblo y nacionalidad indígena, ya que son ceremonias que acompañan distintos momentos de la vida de las personas —que, al igual que la vestimenta, varía entre las comunidades—.

Según Yépez Morocho (2015), en los pueblos y nacionalidades indígenas existen tradiciones ancestrales en cuanto a formas de trabajo colectivas. Al respecto, se obtuvo que la minga es una de ellas, considerada como un espacio que se crea para que la comunidad trabaje por un objetivo específico —este aspecto fue un denominador común en las características identitarias de las estudiantes—.

A más de la vestimenta, la lengua nativa de cada pueblo o nacionalidad indígena se ha ido perdiendo con el tiempo:

Por ejemplo, en mi comunidad, ya son pocas las personas que hablan el shuar, y así pronto se va a perder esto, va a desaparecer… en unos cinco o diez años, serán muy pocas las personas que hablen la lengua… es muy lamentable (GF-E-Kichwa O, 2021).

En este sentido, Gómez Hernández et al. (2015) indican que con la muerte de los «sabedores», abuelos y personas mayores de los pueblos y nacionalidades indígenas, y la migración campo-ciudad, la consecuencia es la transculturación, sea por consenso o dominación, ya que el olvido, desarraigo y la creación de la nueva cultura —y la memoria que se crea de esta—, en espacios donde se invisibiliza la diversidad cultural,

no son apropiados para generar interculturalidad, y mucho menos crítica.

Podría afirmarse que se identifica de diferentes formas la existencia de una cultura «dominante» y la imposición de sus mecanismos de acción —generalmente ajenos al habitus de los pueblos y nacionalidades indígenas— que reproducen un sistema de marginación, discriminación y exclusión. Dicha dinámica de relaciones entre las distintas culturas es determinante en ciertos aspectos, principalmente en la construcción de identidad. Según Figueroa Huencho (2007), la identidad de los sujetos sociales no solo está marcada por la visión que tienen de sí mismos, sino también por la que tienen los demás, que en muchas ocasiones ven al otro diferente con estereotipos o prejuicios que adquieren relevancia.

Cuando, por ejemplo, digamos aquí en mi cantón, específicamente en la capital, como la mayor parte de las personas son mestizas allá sí como que te quedan viendo, (…) las miradas sí son incómodas, es como que ¿será que me mira por ser yo misma y expresar mi cultura? O ¿qué es lo que le parece tan llamativo para que me mire de esa forma? (EP-E-Kichwa O, 2021).

3.1.2. Condiciones de vida de las estudiantes indígenas

Como punto de partida, se consideró lo planteado por Acosta Muñoz (2018) en su estudio sobre Indicadores de Bienestar Humano Indígena (IBHI), clasificados de acuerdo a capacidades comunes que la población indígena comparte: funcionamiento colectivo, agencia cultural autónoma, para garantizar la autonomía alimentaria, para lograr un ambiente tranquilo y para garantizar el autocuidado. Los IBHI demuestran que el modo de vida indígena está conformado por tres dimensiones fundamentales (que se tomarán como referencia para guiar los resultados sobre este apartado): social, es decir, todos los espacios donde se interacciona y se comparten conocimientos, prácticas y saberes; natural, fuente de los recursos de la familia, y ético-cultural, que agrupa los pensamientos cosmogónicos (Acosta Muñoz, García Rodríguez y Dubois Migoya, 2016).

Partiendo de la dimensión social, la vivienda representa un lugar donde se enseña y se aprende la cultura. Los saberes ancestrales y las prácticas

tradicionales se socializan allí (Gómez Hernández et al., 2015). En este sentido, la vivienda adquiere un valor especial para la población indígena y su estado influye en el bienestar de las personas, por lo que resulta oportuno describir las características de las viviendas de las estudiantes.

Las estudiantes viven en villa, mediagua, arrendada, solo una de ellas expresó residir en casa propia. Durante la investigación se halló que las viviendas de los padres de las estudiantes ubicadas dentro de sus comunidades indígenas presentan características más complejas; entre ellas destaca la inexistencia de agua potable. Al respecto, Acosta Muñoz (2018) señala que la situación de los servicios básicos en territorios indígenas contribuye a que esta población permanezca viviendo en situaciones de precariedad. Cuentan con energía eléctrica, pero la conexión a internet es de baja calidad, siendo necesario desplazarse a centros poblados cercanos para poder conectarse a las clases y a la plataforma educativa de la universidad en la que estudian.

La vida colectiva en la comunidad es una característica común en las poblaciones indígenas (Acosta Muñoz, 2018): la participación comunitaria es una parte importante para el bienestar de la población en la medida en que incide positivamente en las relaciones interpersonales. Gómez Hernández et al. (2015) sostienen que la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran organizadas. Pese a esto, las estudiantes afirmaron que la participación comunitaria en sus comunidades de se ve limitada por el tema político-electoral, y ha ido perdiendo su sentido social tradicional:

> … participar socialmente, sí es un poco complicado, porque esto es un tema como de poder político más o menos, tenemos un presidente y un síndico que ya este viene siendo autoridad. Nosotros elegimos al representante por medio de una asamblea que el comité denomina a gatillo; aquí predomina el movimiento Pachacutik, si tú no estás de acuerdo con ellos, no participas en nada de la organización comunitaria… (EP-E-Shuar, 2021).

Además, existe una variedad de riesgos y amenazas que imposibilitan que las personas desarrollen su capacidad para lograr un ambiente tranquilo: en la comunidad de las estudiantes shuar el desplazamiento es el principal riesgo; en la de las kichwa cañari, la deforestación y la invasión

de tierras por petroleras, y en la de las kichwa otavalo, las avalanchas y la contaminación del aire provocada por las industrias.

Respecto a la dimensión natural, es importante indicar que la población indígena asocia bienestar con acceso a recursos naturales para alimentarse y subsistir (Acosta Muñoz, 2018). Disponer de tierras familiares en las que desempeñar labores de ganadería y agricultura contribuye a la economía familiar de las estudiantes y compensa ciertas dificultades económicas propias de ser mujeres, indígenas y madres de familia. En el caso de aquellas que no disponen de tierras se halló que esto se debe a una decisión de sus padres, muestra de una cultura androcéntrica y patriarcal: «Nunca quisieron dejarme tierra a mí porque soy una mujer, solo les dieron tierra a mis hermanos» (EP-E-Kichwa C, 2021).

Por otro lado, el tema de salud adquiere niveles de importancia similares a los recursos naturales, dado que la asocian con «… el mantenimiento de la armonía entre el cuerpo, la naturaleza, los espíritus y la comunidad…» (Gómez Hernández et al., 2015, p. 49). Entre las dolencias más comunes destacan las enfermedades de transmisión sexual, por la escasez de educación sexual (a nivel familiar, comunitario y escolar), que hace también frecuente el embarazo adolescente. De igual manera, enfermedades asociadas a la falta de condiciones de salubridad: «… diarrea, fiebre, en ocasiones dengue, sobre todo, enfermedades gastrointestinales …» (EP-E-Shuar, 2021). También existe un porcentaje considerable de morbimortalidad infatil y de afecciones que afectan al desarrollo integral infantil «…la desnutrición en los niños, también en los adultos mayores, [y] la falta de atención para las mujeres embarazadas …» (EP-E-Kichwa O, 2021).

Por último, atendiendo a la dimensión ético-cultural, en la comunidad de las estudiantes shuar la tierra y las plantas medicinales mantienen su carácter sagrado para jóvenes y adultos; las kichwas afirmaron que la cosmogonía andina se basa en una serie de saberes ancestrales que han hecho posible que los «sabedores»[49] de sus tierras desarrollen y

[49] Personas ancianas de las comunidades que consideran el pleno bienestar asociado al contar con los recursos naturales que les brinden los alimentos necesarios. Para ellos la salud,

repliquen prácticas sostenibles en lo que respecta a la ganadería y agricultura. Sobre esto, el relato de una de las estudiantes es muy diciente:

> Desde pequeñas nos enseñan a sentir y entender la tierra, es difícil de explicar e incluso de aprender hasta que alguien más te lo muestra, al entenderla se puede saber que es lo mejor para ella, y ella a su vez recompensa siendo fértil (EP-E-Kichwa C, 2021).

PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS Y EL ACCESO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Una de las características representativas de Ecuador es su diversidad cultural —actualmente cuenta con 22 pueblos y 14 nacionalidades indígenas—, por lo que la forma en la que el Estado y el sistema educativo reconocen y dan respuesta a dicha diversidad es un reto desafiante en el país. La realidad del sistema educativo en todos los niveles demuestra que el acceso y la permanencia de las estudiantes indígenas no se encuentra en una situación de igualdad de derechos e inclusión.

En el país, la población indígena constituye el grupo etario con menor acceso a la educación en todos los niveles. A lo largo de su vida deben atravesar distintos obstáculos que limitan o dificultan su ingreso, permanencia y término de los estudios. De acuerdo con Suárez (2017), uno de ellos son las barreras geográficas: las comunidades donde habitan las estudiantes tienen establecimientos para estudios primarios relativamente cerca; no obstante, las instituciones de estudios de nivel superior se ubican en las ciudades o en zonas rurales más habitadas, convirtiéndose así en uno de los problemas más importantes que enfrenta la población indígena para continuar con los estudios:

> … hay factores que, hacen difícil, que se pueda estudiar. Por ejemplo, la distancia, porque las escuelas están muy muy lejos de la comunidad. Más que todo el colegio, para llegar a un colegio es una hora y media de viaje a pie (EP-E-Kichwa O, 2021).

A su vez, hay obstáculos económicos estrechamente vinculados a los factores geográficos. Los estudios implican gastos para los bienes requeridos en las instituciones que, por los limitados ingresos, las familias

---

tener armonía familiar, contar con espacios armoniosos y tranquilos en su comunidad y la participación comunitaria son temas sumamente relevantes.

no pueden cubrir. Dos de las estudiantes indicaron que en algún momento de sus estudios han tenido que vender productos cultivados en las chagras[50] familiares para costearlos. A más de esto, se necesita dinero para trasladarse a las instituciones que quedan lejos.

Por su parte, Bello y Rangel (2002) indican que la población indígena depende en gran medida del trabajo familiar en las tierras, por lo que se involucra a los hijos desde edades tempranas, y cuando deben viajar largas distancias se pierde mano de obra, como es el caso de una de las estudiantes shuar, obligada por su padre a trabajar durante su infancia: «Las mujeres deben estar en la casa. ¡Uh!, mi papá nos hacía un imposible para que no estudiemos ni mi hermana ni yo» (EP-E-Shuar, 2021). Algo similar pasó con otra estudiante kichwa cañari:

> Yo no tuve estudios de escuela y colegio prácticamente hasta los 21 años, porque mi padre era muy machista, para él la mujer de campo no tenía derecho a estudiar… yo veía cómo mis hermanos se iban a la escuela, y era muy triste ver cómo ellos iban y yo no podía (GF-E-Kichwa C, 2021).

Acorde con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020), otra de las barreras de desarrollo humano de las mujeres indígenas son las sociales, relacionadas con la pobreza, una situación estructural presente en las familias indígenas que, en este caso, impide la matriculación y continuidad de la educación primaria y secundaria e incita el trabajo infantil. Adicionalmente, los obstáculos institucionales dificultan el acceso de los y las estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior: por un lado, las altas tasas de matrículas y pensiones de las universidades privadas, imposibles de costear; y, por otro, para acceder a instituciones de educación superior públicas —elección mayoritaria entre las personas indígenas— hay que superar el examen de acceso que, si bien es un método justificable para evaluar los conocimientos, se convierte en una desventaja para quienes han recibido una enseñanza con bajos indicadores de calidad educativa en los niveles previos.

[50] Parcelas de cultivo y levante de animales que se encuentran generalmente como parte del terreno donde se ubica la casa familiar.

Pese a todas estas trabas, este grupo de estudiantes logró ingresar en la educación superior, siendo las primeras de su familia en lograrlo —en el caso de las estudiantes kichwas también se trata de las primeras de su comunidad—. Para muchas personas, la educación formal simboliza un suceso de movilidad social que permitirá beneficiar a los miembros de los sectores más vulnerables. «En lo personal, la universidad era ese algo que no podía alcanzar, casi que un imposible, como el sueño más deseado, cosas que uno dice ¡Wao la universidad!» (GF-E-Shuar, 2021); «Quizá hay tiempos en los que ni piensas en eso porque ves a tu alrededor que es imposible. Pero yo si tenía presente como mi sueño anhelado poder estudiar en la universidad» (GF-E-Kichwa C, 2021).

Según On Etambalako Wetshoko (2017), las mujeres indígenas están expuestas en mayor medida a la discriminación social, tanto fuera como dentro de sus comunidades, ya que tienen una posición de subordinación ante los hombres. «… cuando yo estaba en el colegio, una vez un profesor me dijo "¿Tú para qué estás estudiando? Tú deberías estar cazando armadillos en el monte"» (GF-E-Shuar, 2021).

LA EXPERIENCIA DE LAS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

Acorde con la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, 2021) los y las profesionales de Trabajo Social deben tener la capacidad de intervenir con sujetos y grupos sociales de diversos contextos y realidades socioculturales. Sin embargo, autores como Torres Gómez y Vélez Villafañe (2020), Gómez Hernández (2018) y Krmpotic (2012) plantean que esto se torna complejo cuando desde la formación no se hace énfasis en conocer y entender las diversas realidades socioculturales. Por ello, abordar la experiencia de las estudiantes autoidentificadas como indígenas en la formación de Trabajo Social resulta de gran relevancia.

Decisión de estudiar Trabajo Social y dificultades en el camino

Entre las motivaciones que existieron para estudiar esta carrera se destacó el deseo de contribuir positivamente en sus comunidades: «Las comunidades indígenas durante años han tenido derechos vulnerados por distintas situaciones, discriminación, racismo y otras situaciones que se

dan dentro de la sociedad. Eso me motivó a estudiar Trabajo Social» (GF-E-Shuar, 2021); «Desde este ámbito profesional hay más oportunidad de poder ayudar a las comunidades vulnerables como la mía, generar beneficios en base a los derechos que tienen los niños y adultos mayores más que nada» (GF-E-Kichwa O, 2021).

En este sentido, también sobresalió la preocupación e interés sobre situaciones que afectan particularmente a los pueblos y nacionalidades indígenas. Acorde con Suárez (2017), esto es un patrón en las estudiantes indígenas que acceden a la educación superior.

Por su parte, Londoño Calero (2017) señala que la mayoría de los estudiantes indígenas se enfrenta a ciertas limitantes en su camino a la educación superior, entre ellas el hecho de que las Instituciones de Educación Superior (IES) cercanas a sus comunidades — a las que en teoría tendrían mayores oportunidades de acceso— no cuentan con una oferta académica que se ajuste a sus aspiraciones y concuerde con las necesidades locales: «La universidad pública aquí solo brinda carreras técnicas relacionadas a cosas del campo, cuando hay problemas sociales históricos y complejos. Y a muchos nos interesa más la parte social» (EP-E-Shuar, 2021).

En este marco, ellas optaron por la modalidad de estudios a distancia por dos razones principales:

- Disponibilidad para trabajar y el cuidado de hijos: «… quienes en su mayoría optamos por esa forma de estudio es porque somos madres que trabajamos, nos dedicamos a los quehaceres del hogar …» (GF-E-Shuar, 2021).

- Limitada oferta académica en IES de sus territorios: «…estaba buscando [la carrera] aquí en Imbabura, pero no existe y en la de Quito... las clases son presenciales. Entonces, esta me quedó mejor por ser a distancia y así tengo oportunidad para trabajar, para hacer las tareas» (EP-E-Kichwa O, 2021).

En torno a este tema, Martínez López (2020) menciona que los estudiantes indígenas eligen esta modalidad pese a no contar con los equipos tecnológicos necesarios. Este es el caso de las dos estudiantes kichwas,

quienes indicaron tener un solo equipo tecnológico en casa donde ellas y más familiares hacen uso de él, lo que dificulta el acceso al mismo. A esto se suma el hecho de que no cuentan con una conexión a internet de calidad.

Diversidad en la formación desde el punto de vista de las estudiantes

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), el currículo vuelve tangible la violencia simbólica y el racismo epistémico al excluir los diversos saberes, prácticas y conocimientos que confluyen en la sociedad. Considerando esto, es oportuno exponer lo manifestado por una de las estudiantes en cuanto a una de sus experiencias en la carrera en la modalidad distancia: «He podido darme cuenta de que los estudiantes son de distintas culturas, pero en nuestra carrera hay diversidad cultural que no se toma en cuenta, casi toda gira entorno a cosmovisiones y formas de pensamiento mestizas» (GF-E-Shuar, 2021).

La estudiante piensa que los conocimientos y herramientas brindadas en la carrera se alinean a la cultura mestiza, lo cual no se ajusta a un principio de interculturalidad. Algo similar ocurrió con otra de las participantes, que afirmó que, debido a que en la carrera se enseña con base en la cultura occidental, en su futuro profesional ella tendrá que adaptar los conocimientos transmitidos a su territorio, donde espera desempeñarse profesionalmente:

Cuando ya sea trabajadora social podría ser que llegue el caso de adaptar un poco lo que nos han enseñado para entender desde la cosmovisión con personas de distintas culturas, sobre todo de la mía, pues espero trabajar en mi comunidad (GF-E-Kichwa O, 2021).

Londoño Calero (2017) sostiene que los y las estudiantes no otorgan importancia a la necesidad de hacer adaptaciones en su desempeño académico y profesional, manifestación de que los sistemas de educación —y, específicamente, los currículos— no tienen un enfoque intercultural que les aporte herramientas acordes a sus realidades y expectativas. Así, Segura Salazar y Chávez Arellano (2016) afirman que reconocer la homogenización como un problema es fundamental para alcanzar la inclusión e integridad en el sistema educativo.

Las estudiantes señalaron que un verdadero enfoque intercultural haría posible que los y las profesionales adquieran competencias que les permitan trabajar con la gran diversidad de sujetos sociales en todos los sentidos e historicidades: «En este caso, la interculturalidad en la carrera debe permitir que se pueda intervenir con todos, y no solo para personas de un grupo étnico en específico» (GF-E-Kichwa O, 2021).

Referente a esto, Mastretta (2013) resalta que las competencias interculturales forman parte importante del perfil de los y las profesionales de Trabajo Social, fortalecidas durante el ejercicio profesional, pero que tienen como base una formación reflexiva, crítica e intercultural.

CONCLUSIONES

La realidad envuelve a las personas en su cotidianidad; por ello, cuando se estudia una situación determinada es fundamental preguntarse por aquellos que están involucrados (Zemelman, 1996). Bajo esta premisa, se consideró importante conocer y entender a las estudiantes indígenas que forman parte de la carrera de Trabajo Social, y, desde su perspectiva y realidades —distintas de las de aquellos alumnos no indígenas— describir tanto el acceso al derecho a la educación en general como su experiencia en la educación superior, específicamente en la formación en Trabajo Social, teniendo como hilo conductor la interculturalidad como principio en la educación.

Las características identitarias de las participantes hicieron posible conocer sus particularidades en lo que respecta su historia, cosmovisión y realidad social. A partir de la investigación y del acercamiento a las estudiantes indígenas, se pudo determinar que celebran, hablan, visten, interaccionan e incluso aprenden de manera diferente a como lo haría una estudiante no indígena nacida/criada en la ciudad. Esta diferenciación no se realiza con el afán de separar, desagregar o excluir, sino al contrario, para que la integración sea una vía factible. No se puede asumir que las estudiantes indígenas hayan tenido las mismas oportunidades educativas que las no indígenas cuando a nivel mundial se ha hecho énfasis en que históricamente forman parte del grupo social más excluido.

Durante la investigación se conoció que su acceso a la educación se ha visto interrumpido y dificultado por diversos factores (aunque cabe señalar que la virtualidad ha ayudado a paliar —cuando no, allanar— algunos problemas de acceso y permanencia). El machismo y el trabajo infantil están presentes en sociedades occidentales y mestizas, sin embargo, llama significativamente la atención que las estudiantes compartan experiencias entorno a estas temáticas. En este sentido, sería de gran importancia empezar a interesarse por estos problemas —que afectan a estudiantes y están presentes en sus contextos cercanos— para tratarlos desde la formación.

Ahora bien, respecto a la formación en Trabajo Social intercultural, se identificó que predomina la perspectiva hegemónica —tanto en el currículo como en la metodología de clase—, las discusiones o estudio de problemas desde diversas miradas, saberes y conocimientos se suele dejar a un lado. Por ello, se considera que fomentar la reflexión desde un enfoque intercultural en la formación es un paso que hace falta dar.

Igualmente, es necesario definir indicadores que permitan conocer el nivel de implementación de dicho enfoque en la formación. Para ello, la experiencia de las estudiantes y sus percepciones son consideradas un aporte y un buen comienzo.

En el marco de este trabajo, se considera que la educación en Trabajo Social requiere ser inclusiva e intercultural desde que se realizan los cursos de ingreso o nivelación. En el plano metodológico y en la puesta en práctica de la interculturalidad —en Trabajo Social, y en todas las esferas que sea posible su aplicación—, se ha de iniciar con el conocimiento de los rasgos identitarios, las condiciones de vida de quienes conforman el espacio y las características y hallazgos propios de las culturas. Este reconocimiento permitirá «… estructurar un currículo general que abarque el conocimiento los rasgos esenciales o distintivos de la gran comunidad pluricultural» (Mendoza Orellana, 2010, p. 2440) y que las metodologías de las cátedras respondan oportunamente a los requerimientos pedagógicos y realidades sociales de todos sus estudiantes, en la medida de lo posible (Gómez Hernández, 2018).

Pero esto no constituye en sí la interculturalidad. El enfoque de interculturalidad supone inevitablemente el diálogo y ecología de saberes, reciprocidad, empatía y respeto hacia la pluralidad epistémica y cultural. Sumado a esto, es importante comprender la dicotomía de diversidad y desigualdad-opresión, que se interrelaciona como un entramado que agudiza y hace que la realidad sea más compleja. Entonces, se trata de añadir al análisis del género otras categorías, tales como identidad étnica, edad o nacionalidad.

Es necesario que el equipo docente vea la diversidad como un aspecto positivo para el grupo en general, puesto que, si el alumnado percibe que los mismos docentes —quienes también son trabajadores sociales— ven sus diferencias o necesidades como una carga (o, peor aún, no les prestan la debida atención) será difícil enseñar lo contrario. Asimismo, sería preciso que los docentes se preparasen para reconocer las particularidades de sus estudiantes —como sus fortalezas— y los motivasen a descubrir, en ellos y entre ellos, aquellos aspectos que vale la pena afianzar y profundizar en el marco de las asignaturas y contenidos.

Un elemento importante de la formación intercultural es que busca resaltar el lado crítico y reflexivo de los estudiantes. Así, los docentes deberían fomentar que los alumnos expongan lo que piensan para elaborar una armonización de visiones y concepciones con la que el grupo se sienta escuchado.

Con este estudio se espera que la interculturalidad, así como el enfoque de género e intergeneracional, sea considerado como una vía de evolución.

REFERENCIAS

Acosta Muñoz, L. E., García Rodríguez, O. I., y Dubois Migoya, A. (2016). Las capacidades colectivas instrumento metodológico para la evaluación del bienestar humano en territorios indígenas del Amazonas colombiano. Mundo Amazónico, 7(1-2), 5-30. Recuperado de: https://doi.org/10.15446/ma.v7.54452

Acosta Muñoz, L. E. (2018). Los Indicadores del Bienestar Humano: innovación social y cultural que busca fortalecer las capacidades de gobernabilidad de los pueblos indígenas en la Amazonia colombiana. Mundo

Amazónico, 9(2), 61-88. Recuperado de: https://doi.org/10.15446/ma.v9n2.64149

Bello, Á., y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Revista de la CEPAL, (76), 39-54. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11362/10800

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. D. F., México: Fontamara.

De Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. Prometeo. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D2983.dir/boaventura2.pdf

Federación Internacional de Trabajadores Sociales (9 de junio de 2021). Definición Global del Trabajo Social. Recuperado de: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/

Figueroa Huencho, V., L. (2007). Capital social y desarrollo indígena urbano: Una propuesta para una convivencia multicultural. Los Mapuches de Santiago de Chile. (Tesis doctoral) Universitat Ramón Llull, Barcelona, España. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10803/9165

Gómez Hernández, E. (2018). Crítica a la inclusión social desde Trabajo Social Intercultural y Decolonial. Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (17), 11-22. Recuperado de: http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/16

Gómez Hernández, E., Vásquez Arenas, G., Betancur Arias, V., Martínez Giraldo, D., Ocampo Bedoya, M., Uribe Cardona, E., ... y Arcos R., A. (2015). Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín. Medellín, Colombia: Pulso & Letra.

Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. Alteridad, 13(1), 14-29. Recuperado de: https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Recuperado de: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. Revista de la Educación Superior, 46(184), 55-76. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002

Krmpotic, C. S. (2012). Cultura, interculturalidad y empoderamiento en la agenda del Trabajo Social en Argentina. Trabajo Social, (14), 29-40. Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/37245

Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Perfiles Educativos, 39(157), 52-69. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00052.pdf

Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. Sociedad e infancias, 4, 267-270. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/soci.69629

Mastretta, M. P. (2013). Trabajo social intercultural: la experiencia en Nuevo León, México. Revista Costarricense de Trabajo Social, (25), 53-62. Recuperado de: https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/279

Mendoza Orellana, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. En E. Rey Tristán y P. Calvo González (ed.). Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional. 1810-2010: 200 años de Iberoamérica. (pp. 2429-2446). Recuperado de: http://hdl.handle.net/10347/13419

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(65), 461-479. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/135

On Etambalako Wetshoko J. C. O. (2017). La mujer indígena y su derecho a la participación política en México. Revista Prolegómenos - Derechos y Valores, 20(40), 145-158. Recuperado de: https://doi.org/10.18359/prole.3046

Segura Salazar, C. M., y Chávez Arellano, M. E. (2016). "CUMPLIR UN SUEÑO". Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(71), 1021-1045. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/100/100

Suárez, C. I. (2017). La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. TDX. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10803/459242

Torres Gómez, F., y Vélez Villafañe, G. (2020). Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social. Revista Historia De La Educación Latinoamericana, 22(34), 161-180. Recuperado de: https://doi.org/10.19053/01227238.10901

Vera Noriega, J. Á., Bautista Hernández, G., y Tánori Quintana, J. (2017). Condicionantes de la satisfacción con la vida de los pueblos originarios en México. Acta de Investigación Psicológica, 7(3), 2783-2792. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.11.007

Yépez Morocho, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 18, 231-251. Recuperado de: https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.12

Zemelman, H. (1996). Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento. El Colegio de México. Recuperado de: https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxq2

Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. Pátzcuaro, Michoacán, México: Siglo XXI Editores-CREFAL.

CAPÍTULO 26

META-ETNOGRAFÍA PARA DAR LUZ A IDENTIDADES DE LIDERAZGO QUE LOGRAN PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Granada

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo y la construcción de una identidad profesional consolidada para su logro se está convirtiendo en un tema cada vez más relevante para la literatura científica en el área educativa (Akkerman y Meijer, 2011; Beauchamp y Thomas, 2011; Mureira, 2017). Muchos son los estudios que se dirigen a la comprensión entre el vínculo de liderazgo educativo y mejora (Leithwood, Anderson, Mascall y Strauss, 2010; MacBeat Y Cheng, 2008; Murphy et al., 2007; Robinson, 2008; Bolívar, 2010; Leithwood, Louis et al., 2004). Más específicamente, son diversas las investigaciones que centran su mirada en el matiz identitario, apuntando que una fuerte identidad docente, conlleva a prácticas de liderazgo pedagógico en centros educativos (Bolívar, 2006; Bolívar, Fernández y Molina, 2005)

Sería conveniente partir de qué se entiende por liderazgo en el área educativa. El término de liderazgo ha sufrido diversas connotaciones en su terminología en las últimas décadas, desde el famoso informe Coleman y el movimiento denominado "escuelas eficaces" que ya mostraba evidencias de la importancia del liderazgo en la calidad educativa (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado y Navarro-Granados, 2017; Mureira, 2017). Asimismo, en los últimos tiempos, son diversos los informes

internacionales (OCDE, 2013; UNESCO-IIPE-IWGE, 2012) que advierten del valioso vínculo entre liderazgo escolar y calidad educativa como clave de mejora.

En general, entendemos por liderazgo, la capacidad de influir en el resto para lograr metas conjuntas que persigan el progreso. De esta manera, en la investigación educativa, y como bien argumentan autores como Bolívar, Caballero, García-Garnica (2017); Pont (2017); Bush (2018); Day y Sammons (2013), el término de liderazgo pedagógico asume lo explicado englobando todos los términos acuñados a lo largo del tiempo, y enfatizando en la influencia que persigue la visión conjunta y compartida de los miembros de la comunidad educativa, la esencia colectiva de trabajo, además del feedback profesional que conlleve a una transformación real en actitudes, motivaciones y comportamientos.

Autores como Crow, Day y Moller (2017); Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, Michlin y Mascall (2010); Leithwood(2009), coinciden en este sentido, defendiendo que el liderazgo educativo versa, ante todo, de una visión compartida y de una presencia de compromiso y apoyo mutuo en los profesionales que conforman la comunidad educativa, y que tiene como efecto una mejora en los resultados educativos. El liderazgo pedagógico se cristaliza, entonces, como un elemento indispensable para la mejora de logros escolares (Bolívar, 2010).

Frente esta realidad, es necesario destacar que no es tratado con igual reclamación, el impacto que supone la identidad profesional de las líderes escolares para el logro de prácticas inclusivas. Los líderes escolares suponen un factor de gran relevancia, capaz de conducir e idear procesos de mejora en el centro educativo. Robinson et al. (2008) o Marzano, Waters y McNulty (2005), explican que el liderazgo escolar, si es pedagógico, consigue una demostrable mejora en los resultados de aprendizaje, además de un gran aliado para el camino hacia la inclusión educativa.

Por esto, es importante profundizar en el concepto de identidad profesional, y más específicamente, en la identidad requerida para el logro de ese liderazgo pedagógico. La identidad profesional se podría definir como aquello que representa y da sentido a los docentes (Crow y Moller,

2017; Sachs, 2001; Murakamy, Hernández, Méndez-Morse y Byrne-Jiménez, 2016). Esta identidad se compone de dos dimensiones: el yo personal y el yo profesional, y está influenciada por diversos factores tales como el componente emocional, la cultura escolar e influencias sociopolíticas (Day, 2018).

Cuando se habla de identidad profesional de liderazgo, autores como Aas y Vavik (2015) y Marchiondo, Myers y Kopelman (2015) resaltan la relevancia de dicho vínculo, que a la vez no sólo se desarrolla a nivel individual, sino que también requiere la consideración y aportación colectiva del grupo profesional y comunidad educativa. Por lo tanto, una identidad de liderazgo no es meramente una identidad personal intraindividual, sino que otros miembros de la organización la reconocen como una relación socialmente construida (DeRue et al., 2009; Kouzes & Posner, 2003) y negociada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ejercicio profesional docente orientado hacia el liderazgo pedagógico debe cumplir una serie de requerimientos, que no dependen sólo del desarrollo profesional individual y por esta razón, resulta necesario detectar aspectos clave para su logro. El informe McKinsey y otros informes internacionales tales como TALIS (OCDE, 2013) desvelan la importancia de una identidad de liderazgo en la dirección escolar, considerando ésta como uno de los principales factores de influencia en la mejora educativa. Además, investigaciones como las de Pont (2008) concluyen que es crucial que a nivel internacional se posibiliten nuevas formas de liderazgo escolar, que respondan de una manera más adecuada y eficaz a las demandas actuales, estableciendo a la dirección escolar en un lugar prioritario como agente de cambio.

2. OBJETIVOS

El presente estudio trata de una metaetnografía de la literatura científica actual sobre la construcción de la identidad profesional orientada al logro de unas prácticas educativas inclusivas, con el fin de extraer claves comprensivas y esenciales sobre los aspectos más relevantes estudiados en torno a ello. El principal objetivo de esta revisión se basa en

establecer una panorámica general que recoja los estudios e investigaciones existentes en la última década y sus principales hallazgos dentro de este campo de estudio. De ahí, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál ha sido la evolución temporal de los estudios seleccionados?
- ¿Qué países o regiones centran más sus producciones científicas en este ámbito y qué matices o perspectivas son las más representativas en este sentido?
- ¿Qué (sub)temáticas son las más punteras en nuestro análisis?
- ¿Qué horizontes plantean los autores de los estudios incluidos, a cerca de futuras investigaciones en torno a nuestro estudio?

3. METODOLOGÍA

Este trabajo consiste en una metaetnografía de la literatura científica sobre identidades profesionales que buscan y consiguen prácticas educativas en sus centros. La metaetnografía ofrece una alternativa a los métodos tradicionales de síntesis (Britten et al., 2002). Es un método que implica la inducción y la interpretación, sobre todo en estudios de carácter más humano e íntimo. En esta metodología, el investigador pretende comprender y transferir ideas, conceptos y metáforas entre los distintos estudios. Este aspecto podría ser el más distintivo y el que distingue a la metaetnografía de los métodos más tradicionales de revisión bibliográfica (Atkins et al., 2008). Aunque sus hallazgos permiten la comparación entre diferentes estudios, sus realidades no pueden ser extrapoladas ni generalizadas.

De esta manera, el enfoque metaetnográfico hace hincapié en esta conservación del significado. Las interpretaciones y explicaciones de los estudios originales se tratan como datos y se traducen entre varios estudios para producir una síntesis. Por tanto, los estudios y sus hallazgos derivados pueden relacionarse entre sí de tres maneras: pueden ser

directamente comparables; pueden oponerse entre sí; o, en conjunto pueden representar una línea argumental (Doyle, 2003).

3.1. Criterios de elegibilidad

Para certificar la pertinencia de la literatura incluida en nuestro estudio, se exponen los criterios de inclusión y exclusión fijados durante nuestro proceso de selección.

***TABLA 1**. Criterios de inclusión y exclusión en nuestra búsqueda en las bases de datos WOS y SCOPUS.*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios subyacentes de la ecuación de búsqueda compuesta por las palabras: "profesional identity", "leadership" Estudios científicos publicados entre el intervalo temporal de 2013- 2022. Estudios científicos publicados que presenten formato de "Article" o "Review" Estudios científicos que pertenezcan a las siguientes áreas de investigación: -En la base de datos WOS: Education & Educational Research -En la base de datos SCOPUS: Social Science Estudios que presenten una adecuación temática a nuestro objeto de estudio/análisis	Trabajos de conferencias, libros u otros formatos que no correspondan a "Article" o "Review" y que estén presentes en las bases de datos de nuestra búsqueda. Estudios que no estén publicados en el periodo temporal prefijado: 2013- 2022. Estudios enfocados a instituciones que no están relacionadas con nuestro objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia

3.2. Estrategia de búsqueda de la literatura

La Tabla 2 expone la ecuación de búsqueda empleada para la selección de artículos incluidos en nuestra metaetnografía y sus resultados.

TABLA 2. *Estrategia de búsqueda empleada en cada base de datos.*

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Resultados
WOS	TS= ((professional identity AND leadership AND Inclusion)) Filtros de búsqueda: Base de datos: Colección principal de Web of Science Dominios de investigación: (SOCIAL SCIENCES) Áreas de investigación: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH Tipos de documento: (ARTICLE) Período de tiempo: 2013- 2022.	34
SCOPUS	TITLE-ABS-KEY ("professional identity") AND TITLE-ABS-KEY ("inclusion") AND TITLE-ABS-KEY (leadership) Filtros de búsqueda: Subject Area: Social Science Document type: Article SourceType: Journal Período de tiempo: 2013- 2022.	17

Fuente: Elaboración propia

3.3. Proceso de recopilación de datos

A continuación, se expone el proceso de selección de los estudios resultantes, en distintas fases propuestas por PRISMA (Moher et al., 2009):

***TABLA 3**. Fases y resultados conseguidos en nuestra búsqueda y selección de estudios.*

IDENTIFICACIÓN	Número de registros identificados tras aplicar filtros mediante la búsqueda en: WOS=34 SCOPUS= 17	Número de registros adicionales identificados mediante otras fuentes n= X
CRIBADO	Número de registros tras eliminar citas duplicadas n=38	Número de registros excluidos n=13
	Número de registros cribados n=13	
IDONEIDAD	Número de artículos evaluados para su elegibilidad n=38	Número de artículos excluidos, con sus razones N=16*
INCLUSIÓN	Número de artículos incluidos en la síntesis cualitativa n=22	

*Estos artículos han ido cribados de manera justificada, por los siguientes criterios de exclusión: pertenecer a investigaciones o trabajos que no contemplen en su estudio la escuela, y/o estar enfocados a instituciones que no están relacionadas con nuestro objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, la información obtenida se vuelca en una plantilla de recogida de datos elaborada para facilitar nuestro análisis de los estudios e investigaciones incluidas en la metaetnografía.

***TABLA 4**. Herramienta de análisis para procesamiento de información.*

Información del artículo	Propósito de investigación	Metodología	Hallazgos	Futuras líneas de investigación
Título de artículo				
Autoría				
Año de publicación				

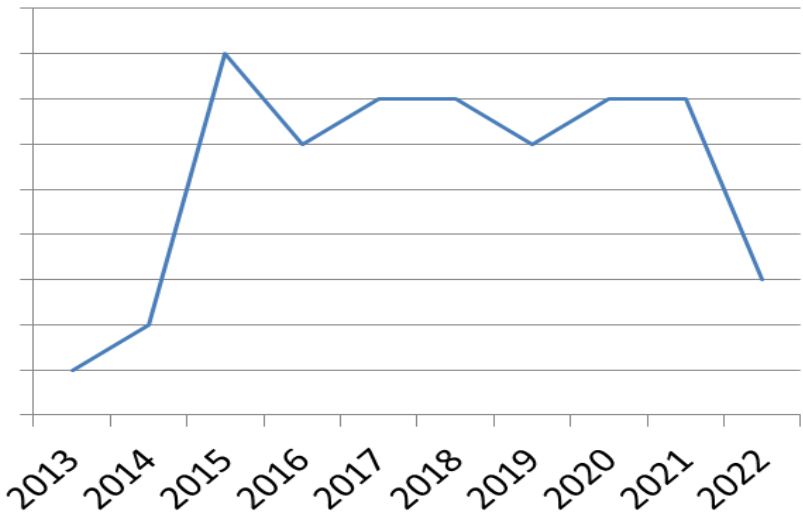
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Evolución temporal de los estudios seleccionados

En la siguiente figura se intenta exponer de manera representativa y visual la evolución temporal de nuestra temática en la última década.

FIGURA 1. *Trayectoria creciente de los estudios incluidos en nuestra metaetnografía*



Fuente: Elaboración propia

Como se pude apreciar, la producción científica muestra un crecimiento gradual a lo largo del tiempo prefijado, lo que podría representar un interés creciente de la temática en los últimos diez años, corroborado por el contraste de los artículos indexados en las dos bases de datos. Es relevante destacar que es en el 2015, cuando se produce ese incremento más notorio, y que este hecho coincide en las dos fuentes de análisis. Mientras que la caída en 2022 puede deberse a que la revisión se realizó a lo largo de dicho año, por lo que no se puede aportar una información completa.

4.2. Regiones centran más sus producciones científicas en este ámbito

Se ha logrado obtener una panorámica territorial a cerca de nuestro objeto de estudio. Los resultados obtenidos informan que la gran mayoría de la producción científica de esta temática se centra en países/regiones como Estados Unidos y Reino Unido.

***TABLA 5**. Número de producción científica distribuida en los territorios/ países de procedencia.*

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL DE ESTUDIOS
UK	2	1				1			2	1	7
SOUTH AFRICA		1					1				2
Australia				1						2	3
ARGENTINA					1						1
KOREA						1					1
USA							3	1	4	2	10
SCOTH-LAND							1				1
BAHRAIN							1				1
CANADA								1	1		2
SPAIN								2		1	3
LEBANO								1			1
ISRAEL								1			1
NEW ZELAND									2	1	3
SWEDEN									1		1

Fuente: elaboración propia

4.3. (Sub)temáticas son las más punteras en nuestro análisis

Los resultados obtenidos en la fase temática, relativa al análisis teórico para dar respuesta a cuáles son las (sub)temáticas son las más predominantes en nuestros estudios incluidos, son presentadas a través de la siguiente imagen representativa por nubes de frecuencia.

Fuente: elaboración propia

4.4. Horizontes plantean los autores de los estudios incluidos

Por último, en cuanto a la pregunta de investigación que se dirige a analizar los horizontes o futuras investigaciones que plantean los autores de los estudios incluidos, a cerca de futuras investigaciones en torno a nuestro estudio, los expertos revisados proponen diversas las miradas o perspectivas.

Autores como Greer, Searby y Thoma (2015) o Johnson (2017) proponen una necesidad real de estudios cualitativos que además de centrarse en la identidad profesional líderes escolares, vayan un paso más allá, profundizando en su razonamiento moral como futuros líderes educativos y centrando su mirada en competencias de liderazgo educativo, y que contemplen el juicio ético y la sensibilidad moral como factores determinantes en la identidad profesional del líder.

Muy ligada a esta propuesta, Robertson (2017) defiende que sería interesante dirigir futuras investigaciones hacia la transitoriedad característica de la identidad profesional. Lo que permitiría una mayor "comprensión del yo", y que ayudara a esa consecución de liderazgo pedagógico. En este mismo sentido, estudios como el de Rigby (2015), proponen como nuevas líneas de investigación centrarse en aquellas que se

dirijan al diagnóstico de elementos exitosos para una mejor comprensión del "yo como director/a". Propuesta que comparten también Rhodes, Brundrett y Nevill (2009), al reclamar una ampliación en la investigación sobre los elementos identificados como exitosos para construir una fuerte identidad profesional.

Como se ha comprobado a lo largo de nuestro análisis temático, la identidad profesional está condicionada por diversos factores, siendo la raza o el género motivos de crisis y (re)construcción de ésta misma, al tiempo que motivo para "habitar" o transitar hacia otras identidades. Ante esto, Murakami y Tornsen (2017) argumentan que la investigación sobre las políticas educativas internas y la ausencia de apoyo de éstas mismas en la inclusión de la figura directiva femenina abre un horizonte de necesario tratamiento en la investigación sobre la identidad profesional directiva. De igual modo ocurre con la influencia racial en la construcción de la identidad profesional directiva. Hernández y Murakami (2016) consideran como necesidad, el estudio de las "microagresiones" subyacentes por esta razón, que afectan a los líderes escolares en el logro de un liderazgo exitoso.

La investigación educativa actual también apunta como un tema de gran relevancia y que debe de considerarse en futuros estudios, el de los programas de formación de líderes escolares. Carpenter et al., (2017) proponen una exploración de programas de formación orientados hacia la justicia social y en la toma de decisiones como puntos clave de mejora.

Otros estudios como el de Connolly, Milton, Davies y Barrance (2018) inciden en la necesidad de iniciativas a nivel gubernamental que promuevan una capacitación profesional de los directivos orientada hacia un liderazgo pedagógico. Rigby (2015) coincide añadiendo que, en este tipo de investigaciones dirigidas a programas de formación de líderes, sería interesante contemplar la experiencia como un factor de análisis, y contractar si estos programas tienen o no efectos duraderos que caminen hacia la consecución de un liderazgo educativo eficaz.

5. CONCLUSIONES

Consideramos necesario destacar que los datos presentes pueden servir de ayuda para establecer nuevas líneas de investigación referentes a la temática de identidad profesional y prácticas educativas inclusivas. Frente a una realidad analizada, el creciente interés en nuestro objeto de estudio, aún quedan muchas cuestiones de interés por estudiar. Las principales implicaciones recogidas a lo largo de este estudio son las siguientes:

- El interés por el estudio del liderazgo pedagógico asociado al desempeño profesional eficaz es un tema emergente. Este tema a la vez se asocia con acepciones como justicia social, resiliencia profesional o empatía, los cuales deben ser parte fundamental de la identidad profesional de los líderes escolares.

- Se perciben dos tendencias en esta identidad de liderazgo. De una parte, con énfasis en la gestión y los resultados, y de otra, hacia otras dimensiones más orientadas hacia la mejora de resultados educativos y el desarrollo de comunidades de práctica profesional orientada hacia el buen aprendizaje de todos. Habría que enfatizar este segundo modelo en los procesos de capacitación y desarrollo profesional para estos líderes, que pueden ser profesores o incluso directores escolares.

- Los países una fuerte tradición de liderazgo (como por ejemplo EEUU o Reino Unido) consideran este rol como parte esencial de la identidad profesional, por lo que se ocupan más de su formación y capacitación, que de reparar en temas identitarios asociados a la función. De este modo abordan matices de género, étnica, circunstancias personales y culturales que pueden afectar a su normal desempeño y a su mejora. Se debería de poner en valor esta diversidad de identidades siempre que alcancen un liderazgo eficaz.

- En los otros países (como es el caso español), en cambio, las pocas investigaciones al respecto insisten en reforzar esta nueva identidad profesional, y (re) construir la actual.

Estas sugerencias nos plasman una respuesta insuficiente hacia el estudio de la identidad profesional de liderazgo para la consecución de una real inclusión educativa. Sin embargo, no podemos obviar el gran trabajo realizado a lo largo de los últimos años en este sentido. Es por ello que creemos necesario avanzar hacia futuras líneas de investigación que abarquen el ámbito de desarrollo y capacitación profesional de los líderes escolares hacia esa identidad profesional de liderazgo para la mejora educativa.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido apoyada por el Proyecto I+D+i " Comunidades de Práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos" [PID2020-117020GB-IOO].

7. REFERENCIAS

Aas, M, y Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity?. School Leadership and Management, 35(3), 251–265.

Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teacher Education, 27, 308-319.

Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: lessons learnt. BMC medical research methodology, 8(1), 1-10.

Beauchamp, C. y Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. International Journal of Educational Research, 50 (1), 6–13.

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Ediciones Aljibe

Bolívar, A. (2010). "Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25, 40-56

Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 6 (1), 12-36.

Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: a worked example. Journal of health services research & policy, 7(4), 209-215.

Bush, T. (2018). Research on educational leadership and management: Broadening the base". Educational Management Administration and Leadership, 46 (3), 359-361.

Carpenter, B. W., Bukoski, B. E., Berry, M. y Mitchell, A. M. (2015). Examining the Social Justice Identity of Assistant Principals in Persistently Low- Achieving Schools. Urban Education, 52(3), 287-315.

Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J., y Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. British Educational Research Journal, 44(4), 608-625.

Crow, G, y Moller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. Educational Management Administration and Leadership, 45(5), 749-758

Crow, G., Day, C. y Moller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. International Journal of Leadership in Education, 20(3), 265-277

Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. Research on Teacher Identity. Springer.

Day, C. y Sammons, P. (2013). Successful Leadership: a review of the international literature. CFBT Education Trust

DeRue, D. S. y Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. Journal of Applied Psychology, 94(4), 859-873.

Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: paradoxes, enhancements, and possibilities. Qualitative Research, 3(3), 321-344.

Greer, J. L., Searby, L. J. y Thoma, S. J. (2015). "Arrested Development? Comparing Educational Leadership Students With National Norms on Moral Reasoning. Educational Administration Quarterly, 51(4), 511-542

Hernandez, F., y Murakami, E. (2016).Counter stories about leadership: A Latina school principal's experience from a less documented view in an urban school context. Education Sciences, 6(1), 6-38.

Johnson, L. (2017). The lives and identities of UK Black and South Asian head teachers. Metaphors of leadership. Educational Management Administration and Leadership, 45(5), 842-862

Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2003). The leadership practices inventory-self 3rd ed. John Wiley and Sons, Inc

Leithwood K, Anderson S, Mascall B y Strauss, T. (2010).The Principles Of Educational Leadership and Management. Sage Publications.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation.

Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. Educational Management Administration and Leadership, 1l, 1-18.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M. y Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.

MacBeath, J. y Cheng, Y. C. (2008). Leadership for learning: International perspectives. Sense Publishers

Marchiondo, L. A., Myers, C. G. y Kopelman, S. (2015). The relational nature of leadership identity construction: How and when it influences perceived leadership and decision making. The Leadership Quarterly, 26(5), 892-908.

Marzano, R. J., Waters, T. Y McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Association for Supervision and Curriculum Development

Maureira, O. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. Revista Educación, 42(1),1-19.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med, 6, 7-97.

Murakami, E. T. y Tornsen, M. (2017). Female secondary school principals. Equity in the development of professional identities. Educational Management Administration and Leadership, 45(5), 806-824.

Murakami, E. T., Hernandez, F., Mendez-Morse, S. y Byrne-Jimenez, M. (2016). Latina/o school principals: Identity, leadership and advocacy. International Journal of Leadership in Education, 19(3), 280-299.

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. y Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. School leadership and management, 27(2), 179-201

OECD (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Pont, B. (2017). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study No. 99. OECD Working Papers. Centre of Study for Policies and Practices in Education. OECD Publishing

Rhodes, C., Brundrett, M. y Nevill, A. (2009). Just the ticket? The National Professional Qualification and the transition to headship in the East Midlands of England. Educational Review, 61(4), 449-468

Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. Journal of Educational Administration, 53(3), 374-392.

Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal. A New Zealand case study. Educational Management Administration and Leadership, 45(5), 774- 789

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. Journal of Educational Administration, 46, 241–256.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. Educational Administration Quarterly 44(5), 635–674.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. Journal of education policy, 16 (2), 149-161.

UNESCO-IIPE- IWGE (2012). From schooling to learning. UNESCO/ International Institute for Educational Planning

MIGRACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO CON EDUCADORES SOCIALES EN FORMACIÓN

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO[51]
Universidad de Córdoba, España

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL[52]
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

En España, la multiculturalidad en la sociedad se ha vuelto una realidad más que evidente (Ballesteros-Moscosio y Fontecha-Blanco, 2019). Entre las razones que explican esta situación destacan la mayor variedad de creencias que existe entre la población y el aumento de personas migrantes que llegan al país (INE, 2021). En este sentido, en los últimos años, el país ha visto cómo personas de diferentes culturas y creencias han llegado en busca de un lugar de acogida en el que labrarse un futuro personal, laboral y económico mejor (Mahía, 2016). Sin embargo, la integración de migrantes parece constituir un importante reto para la sociedad española y es que estas personas, lejos de vivir en una situación socioeconómica similar a la de la población autóctona de España, se ven inmersas en graves problemas de adaptación al país de destino (Arcarons y Muñoz-Comet, 2018).

Para comprender la realidad de las personas migrantes que deciden huir de su país de origen en busca de mejores oportunidades, es necesario entender las principales problemáticas que estas experimentan cuando llegan al país de destino. Entre ellas, destacan los evidentes problemas lingüísticos y comunicativos como consecuencia de no dominar el

[51] https://orcid.org/0000-0002-4326-209X
[52] https://orcid.org/0000-0002-9057-5224

idioma o idiomas oficiales del territorio al que llegan, lo que dificulta gravemente su comunicación con la población autóctona y, en consecuencia, sus posibilidades de acceso a servicios y oportunidades (Estalayo-Bielsa et al., 2021). También deben mencionarse los problemas de precariedad laboral a su vez asociados a la temporalidad de los puestos de trabajo que ocupan, a la explotación, a los bajos salarios que reciben y a la excesiva duración de jornada laboral que desempeñan (Briones-Vozmediano y González-González, 2022). Todo esto desemboca en exclusión social y rechazo por parte de la población autóctona del país de destino y, en numerosas ocasiones, invisibilización de muchos colectivos vulnerables como son las mujeres y los menores (Canelón-Silva y Almansa-Martínez, 2018; El Mouali, 2021).

En la misma línea, las personas migrantes y de otras culturas a menudo son víctimas de prejuicios y estereotipos que dificultan su situación (Cuadrado et al., 2016; Santana-Mejía et al., 2018). Entre ellos, cabe destacar la saturación de servicio sociales y sanitarios, las conductas violentas, la falta de formación y un nivel educativo bajo, el robo de los puestos de trabajo, la vinculación con la delincuencia, la criminalidad y las enfermedades, el excesivo beneficio de recursos y ayudas sociales, la amenaza a la identidad nacional y la falta de adaptación a las costumbres del país de llegada, entre muchos otros (Etxeberria-Balerdi et al., 2013).

En este contexto, y como bien señalan Ballesteros-Moscosio y Fontecha-Blanco (2019), la educación debe "dotar a la ciudadanía de las competencias necesarias para el acercamiento entre las personas, independientemente de su origen, color, religión, etc." (p. 19). Es por ello por lo que la competencia intercultural adquiere gran importancia entre el alumnado, pero también entre los profesionales de la educación formal, informal y no formal, puesta puede proporcionales los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para luchar contra los estereotipos y los prejuicios que existen hacia personas migrantes y de otras culturas (Malazonia et al., 2017).

Pero ¿qué se entiende por competencia intercultural? Esta puede definirse, en términos generales y como explica Oliveras-Vilaseca (2000), como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con

acciones y expectativas de personas de otras culturas. De manera similar, Aguado-Odina (1998) señala que la competencia intercultural incluye una actitud positiva "respecto a la diversidad cultural y la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros", una habilidad comunicativa "que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto" y la capacidad "de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo cómo ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás" (p. 93). Por su parte, Byram (1997) habla del concepto de competencia comunicativa intercultural, basado en la idea de competencia intercultural y centrado en la capacidad de interacción en el idioma propio con personas de otras culturas. Para este autor, la competencia comunicativa intercultural incluye tres dimensiones de igual importancia: la dimensión sociocultural de todo proceso de interacción, la cultura propia y la dimensión afectivo-emocional. De manera similar, Chen y Starosta (2000) hablan del concepto de la comunicación intercultural como combinación de las dimensiones cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

Con el objetivo de evaluar y medir la competencia intercultural en diferentes contextos, se han desarrollado diversos instrumentos de investigación (generalmente basados en la autopercepción). Tal es el caso de la Escala de Recursos Interculturales, diseñada por González-Plasencia (2020) y enfocada a la enseñanza de español como lengua extranjera, y del *Intercultural Competence Assessment*, desarrollado por la Comisión Europea (2004) desde el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva más amplia también destacan el *Multicultural Personality Questionnaire* (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2001) y la *Cultural Intelligence Scale* (Van Dyne et al., 2008).

En el ámbito de la educación social, la competencia intercultural también resulta clave. Los educadores sociales tienen entre sus objetivos la promoción y el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto, la no discriminación, la igualdad y la inclusión de todas las personas independientemente de su origen, raza, género, creencias o identidad (Romero-Figuera, 2019), aspectos que están íntimamente ligados con la competencia intercultural. Por ello, este conjunto de conocimientos,

habilidades y actitudes es esencial para que los educadores sociales tengan un correcto entendimiento con las personas migrantes y de otras culturas con las que tendrán que trabajar una vez inicien su carrera profesional.

Sin embargo, pese a la importancia de la formación en estos aspectos, la investigación muestra que la oferta educativa de las universidades en materia de migración e interculturalidad es limitada y de carácter optativo en lugar de obligatoria, explícita y permanente (Rubio-Gómez et al., 2019). Como consecuencia de esta formación limitada, resulta necesario investigar las percepciones de los futuros educadores sociales acerca de sus conocimientos y habilidades para trabajar con personas migrantes y de otras culturas. Cabe señalar, no obstante, y al contrario de lo que ocurre en ámbitos como la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, no existen instrumentos para medir la competencia intercultural diseñados específicamente para el campo de la educación social. Este estudio pretende dar respuesta a esta situación.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio de caso tiene como objetivo analizar las percepciones de un grupo futuros educadores sociales acerca de su competencia intercultural para el trabajo con personas migrantes y de otras culturas. Además, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- RQ1: ¿Cuáles son las actitudes de los educadores sociales en formación hacia el fenómeno de la migración?
- RQ2: ¿Cuáles son las actitudes de los educadores sociales en formación hacia las personas migrantes y de otras culturas?
- RQ3: ¿Cuáles son los conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas de los educadores sociales en formación?

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño e instrumento

El estudio sigue un diseño de carácter cuantitativo considerando su potencial para la investigación educativa (Connolly, 2007). Para la recogida de datos, se utilizó el cuestionario "Actitudes, estereotipos y prejuicios hacia las personas migrantes y de otras culturas: Formación y competencia intercultural" (ver Anexo), diseñado *ah hoc*[53]. El instrumento consta de 59 ítems clasificados en tres dimensiones, precedidas de la información demográfica (incluye cuestiones relativas a la edad y al género de las participantes), a saber: Dimensión 1 – actitudes sobre la migración (24 preguntas), Dimensión 2 – actitudes hacia las personas migrantes y de otras culturas (14 preguntas), y Dimensión 3 – conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas (18 preguntas). Las preguntas están expresadas en una escala Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, casi nunca o casi nada; 5 = muy de acuerdo, casi siempre o mucho).

El cuestionario se distribuyó a través de Google Forms entre abril y mayo de 2022. La participación en el estudio fue voluntaria y confidencial, previo consentimiento escrito de las participantes tras ser informados del objetivo de la investigación y de la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

3.2. Participantes y contexto

En el estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia basado en la proximidad y facilidad de acceso a la muestra. Se seleccionaron 15 educadores sociales en formación que, en el momento de la recogida de datos, cursaban la asignatura "Migraciones, Interculturalidad y gestión de la diferencia", una optativa de cuarto curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Córdoba (España). En cuanto al género de las personas participantes, el 93,3 % (n = 14) eran mujeres,

[53] El diseño del instrumento se basó en cuestionarios previamente creados para fines similares (European Commission, 2004; González-Plasencia, 2020; Van der Zee y Van Oudenhoven, 2001; Van Dyne et al., 2008).

mientras que el 6,7 % restante (n = 1) prefirió no dar esta información. En cuanto a la nacionalidad, un 80 % (n = 12) era de España, un 13,3 % (n = 2) era de Italia y un 6,7 % (n = 1) era de Alemania. La edad media era de 23 años (DT = 2,976).

La investigación se desarrolló en el marco de la mencionada asignatura, cuyo objetivo principal es formar a educadores sociales para el trabajo con personas migrantes y diversas culturas en entornos multi-culturales. Esta incluye módulos relacionados con teorías y modelos de las migraciones internacionales y nacionales, herramientas metodológicas básicas para el análisis de los fenómenos vinculados a la migración, la perspectiva de género en el estudio de las migraciones, enfoques de gestión de la diferencia, procesos de estratificación social e interculturalidad, por lo que se consideró un entorno ideal para el presente estudio. En este sentido, una vez trabajados la mayoría de los contenidos de la asignatura, se pidió a las participantes que reflexionaran sobre sus propias actitudes hacia las personas migrantes y sobre su opinión de su competencia intercultural para trabajar con este colectivo.

3.3. Análisis de datos

Los datos se analizaron con el software IBM SPSS Statistics V24.0 para MacOs. Para comprobar la fiabilidad interna del instrumento, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado de esta prueba para el conjunto del instrumento fue $\alpha = 0{,}804$, lo que implica, siguiendo a Barrios y Cosculluela (2013), una fiabilidad adecuada.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario atendiendo a las tres dimensiones estudiadas. La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos relacionados con las actitudes sobre la migración de los futuros educadores sociales (Dimensión 1).

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión 1: Actitudes sobre la migración*

Ítem	N	%					M	DT
		1	2	3	4	5		
Q01	15	0,0	6,7	40,0	13,3	40,0	3,87	1,060
Q02	15	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	5,00	0,000
Q03	15	0,0	0,0	6,7	53,3	40,0	4,33	0,617
Q04	15	0,0	6,7	20,0	20,0	53,3	4,20	1,014
Q05	15	86,7	6,7	0,0	0,0	6,7	1,33	1,047
Q06	15	0,0	0,0	53,3	26,7	20,0	3,67	0,816
Q07	15	66,7	20,0	13,3	0,0	0,0	1,47	0,743
Q08	15	0,0	0,0	20,0	20,0	60,0	4,40	0,828
Q09	15	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0	1,20	0,414
Q10	15	0,0	0,0	26,7	40,0	33,3	4,07	0,799
Q11	15	93,3	6,7	0,0	0,0	0,0	1,07	0,258
Q12	15	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	5,00	0,000
Q13	15	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0	1,20	0,414
Q14	15	0,0	0,0	40,0	26,7	33,3	3,93	0,884
Q15	15	60,0	33,3	6,7	0,0	0,0	1,47	0,640
Q16	15	0,0	0,0	6,7	13,3	80,0	4,73	0,594
Q17	15	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	1,33	0,488
Q18	15	53,3	33,3	6,7	6,7	0,0	1,67	0,900
Q19	15	0,0	6,7	20,0	40,0	33,3	4,00	0,926
Q20	15	40,0	40,0	20,0	0,0	0,0	1,80	0,775
Q21	15	0,0	0,0	33,3	20,0	46,7	4,13	0,915
Q22	15	40,0	20,0	40,0	0,0	0,0	2,00	0,926
Q23	15	6,7	20,0	66,7	6,7	0,0	2,73	0,704
Q24	15	53,3	20,0	20,0	6,7	0,0	1,80	1,014

Nota: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

Las participantes muestran una actitud unánimemente positiva (100 % muy de acuerdo) hacia el reconocimiento de los derechos de todas las personas a vivir y trabajar que cualquier país (Q02) y a que las personas migrantes deben tener los mismos derechos que las demás personas (Q12).

En algunos casos, las participantes muestran una cierta actitud paternalista o condescendiente hacia las personas migrantes, puesto que por ejemplo el 73,3 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que en España se vive mejor gracias a las personas migrantes (Q04), que estas son trabajadoras (Q10) o que hacen los trabajos que las personas de aquí no quieren hacer (Q19). En esta misma línea, el 66,7 % afirma que las personas migrantes ayudan a mejorar la economía de España (Q21) y el 80 % considera que con las personas migrantes "aprendemos muchas cosas" (Q08). A pesar de estas valoraciones, las participantes muestran una actitud mayoritariamente neutra (el 53,5 % responde "ni de acuerdo ni en desacuerdo") hacia la afirmación de que las personas migrantes son amables.

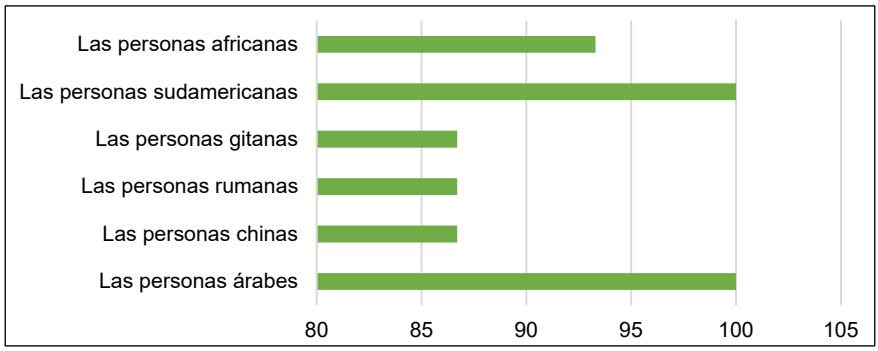
Las participantes señalan que no consideran que exista discriminación positiva hacia las personas migrantes: el 86,7 % está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que las personas migrantes reciben más ayudas que las personas de aquí (Q07) y el 86,6 % se muestra contraria al hecho de que las personas migrantes saturen los servicios sociales (Q18).

Existe asimismo una percepción contraria por parte de las participantes, reflejada en la respuesta mayoritaria "muy en desacuerdo", a ciertos prejuicios frentes en la sociedad con respecto a las personas migrantes como se muestra en la Tabla 1: "nos están invadiendo" (Q05), "viven de la delincuencia y de las drogas" (Q09), "harán que se pierda la cultura española" (Q11) o "son más machistas que los españoles" (Q20).

Cabe señalar que el 66,7 % no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación de que España sea un país tolerante.

La última pregunta de la primera dimensión (Q25) presenta una estructura diferente, al ser de opción múltiple. En ella se planteaba la afirmación "Tengo simpatía por..." y las participantes tenían que marcar las etnias que consideraban según su caso. La Figura 1 muestra que, aunque las actitudes son en general positivas, existen ciertos prejuicios en virtud del origen o la etnia.

FIGURA 1. *Respuestas a la pregunta "Tengo simpatía por..." (en porcentaje)*



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 presenta los resultados de la Dimensión 2, que aborda las actitudes de los futuros educadores sociales hacia las personas migrantes.

TABLA 2*. Estadísticos descriptivos de la Dimensión 2: Actitudes sobre las personas migrantes*

Ítem	N	%					M	DT
		1	2	3	4	5		
P01	15	0,0	0,0	33,3	26,7	40,0	4,07	0,884
P02	15	0,0	6,7	20,0	26,7	46,7	4.13	0,990
P03	15	20,0	33,3	26,7	13,3	6,7	2,53	1,187
P04	15	0,0	13,3	20,0	26,7	40,0	3,93	1,100
P05	15	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	4,00	0,845
P06	15	26,7	13,3	40,0	20,0	0,0	2,53	1,125
P07	15	0,0	6,7	13,3	20,0	60,0	4,33	0,976
P08	15	0,0	0,0	0,0	60,0	40,0	4,40	0,507
P09	15	40,0	20,0	33,3	6,7	0,0	2,07	1,033
P10	15	26,7	20,0	40,0	13,3	0,0	2,40	1,056
P11	15	20,0	33,3	20,0	26,7	0,0	2,53	1,125
P12	15	13,3	0,0	33,3	26,7	26,7	3,53	1,302
P13	15	0,0	13,3	13,3	20,0	53,3	4,13	1,125
P14	15	73,3	13,3	0,0	6,7	6,7	1,60	1,242

Nota: 1 = Casi nunca; 2 = Raras veces; 3 = A veces;
4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre.

Fuente: elaboración propia

A pesar de que el 73,4 % de las participantes frecuentemente o casi siempre prestan atención a las señales que proporcionan las personas de otras culturas sobre su comportamiento (P02) y que el 73,5 % intenta descubrir los objetivos y los propósitos que tienen las otras personas en la interacción (P13), casi nunca (73,3 %) prestan atención a la manera de pensar o cómo se sienten las otras personas durante la interacción (P14).

En las interacciones comunicativas interculturales, las participantes señalan que suelen mantener su manera de ser y su comportamiento habitual (P01) y emplean distintas estrategias para facilitar la comunicación, a saber: el 66,7 % frecuentemente o casi siempre pide que le expliquen por qué en la cultura meta se comportan así si no entienden un comportamiento dado (P04), el 60 % interpreta a veces o frecuentemente el comportamiento de los interlocutores desde la perspectiva cultural propia (P06), el 66,6 % emplea diferentes estrategias (humor, explicaciones, etc.) para relajar el estrés que se pueda producir durante la interacción (P05) y el 100 % de las participantes frecuentemente o casi siempre explica aquellos aspectos de la cultura propia que pudieran entorpecer la comunicación (P08).

Resulta interesante que el 53,3 % casi nunca o raras veces experimente con diferentes maneras de comportarse para saber cuál es la más adecuada (P11), lo cual es consistente a su vez con los resultados de la P01.

Finalmente, la Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos de la Dimensión 3, que aborda los conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas.

***TABLA 3**. Estadísticos descriptivos de la Dimensión 3: Conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas*

Ítem	N	%					M	DT
		1	2	3	4	5		
R01	15	0,0	13,3	60,0	20,0	6,7	3,20	0,775
R02	15	0,0	6,7	26,7	40,0	26,7	3,87	0,915
R03	15	0,0	6,7	40,0	46,7	6,7	3,53	0,743
R04	15	0,0	20,0	33,3	33,3	13,3	3,40	0,986
R05	15	6,7	20,0	13,3	46,7	13,3	3,40	1,183
R06	15	13,3	26,7	20,0	26,7	13,3	3,00	1,309
R07	15	6,7	6,7	26,7	33,3	26,7	3,67	1,175
R08	15	13,3	6,7	26,7	26,7	26,7	3,47	1,356
R09	15	13,3	0,0	53,3	26,7	6,7	3,13	1,060
R10	15	6,7	20,0	20,0	40,0	13,3	3,33	1,175
R11	15	0,0	6,7	6,7	46,7	40,0	4,20	0,862
R12	15	0,0	0,0	6,7	33,3	60,0	4,53	0,640
R13	15	6,7	6,7	6,7	40,0	40,0	4,00	1,195
R14	15	13,3	26,7	40,0	20,0	0,0	2,67	0,976
R15	15	80,9	13,3	6,7	0,0	0,0	1,27	0,594
R16	15	93,3	6,7	0,0	0,0	0,0	1,07	0,258
R17	15	6,7	0,0	33,3	53,3	6,7	3,53	0,915
R18	15	0,0	6,7	33,3	33,3	26,7	3,80	0,941

Nota: 1 = Casi nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho.
Fuente: elaboración propia

En relación con la cultura propia, el 73,3 % de las participantes tiene un conocimiento limitado ("poco" o "algo") de la diversidad lingüística del propio entorno (R01) y el 53,3‰ de elementos que la cultura propia ha proporcionado a otras (R04). Sin embargo, el 86,7 % conoce "bastante" o "mucho" las principales características de la cultura propia (R11) y el 80 % acerca de prácticas culturales que varían en función de los grupos sociales o generacionales (R13). El conocimiento sobre estereotipos que las personas de otras culturas tienen sobre la propia (R08) se muestra equilibrado entre aquellos participantes con conocimientos limitados (46,7 %) y aquellos que los conocen bastante o mucho (53,3 %).

Si atendemos a los conocimientos sobre otras culturas, el 66,7 % conoce "bastante" o "mucho" países en los que hay más de una cultura (R02), el 60 % conoce temas o comportamientos que en otras culturas son tabúes (R07) y el 53,4 % conoce las creencias religiosas de otras culturas (R03).

Desde un punto de vista lingüístico, el 93,3 % conoce cómo influyen la lengua y la cultura en la construcción de la identidad de las personas (R12), mientras que el 60 % conoce algunas diferencias en la expresión de las emociones en otras lenguas (R05), está dispuesto a distanciarse de su identidad cultural para comprender mejor otras culturas (R17) y está abierto a plantearse sus valores y sus prácticas culturales si conocen otras realidades que le convencen más (R18). Asimismo, el 53,3 % conoce ciertos hábitos lingüísticos diferentes en otras lenguas (R10).

Sin embargo, con respecto a determinadas prácticas comunicativas interculturales, el 66,7 % de las participantes tiene conocimientos limitados sobre estrategias que permitan resolver conflictos o malentendidos culturales (R09) y de manera similar el 60 % tiene conocimientos limitados acerca de otras lenguas en las que aspectos como los turnos de palabra son diferentes de los de la lengua propia (R06). A pesar de ello, la predisposición de las participantes es positiva, puesto que al 80 % de las participantes no le resulta muy difícil hablar en frente de personas de otras culturas (R14), y el 100 % no se altera fácilmente cuando interactúa con personas de otras culturas ni siente amenazados sus valores cuando están rodeadas por personas de diferentes orígenes culturales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese que la competencia intercultural es esencial para que los educadores sociales (en formación y en activo) sean capaces de promover y desarrollar la tolerancia, el respeto, la igualdad y la inclusión de los colectivos con los que trabajan (Romero-Figuera, 2019), la investigación en el ámbito de la formación superior de estos profesionales muestra que las universidades presentan una oferta educativa limitada en estos aspectos (Rubio-Gómez et al., 2019) y que no existen instrumentos ya diseñados que permitan medir las habilidades interculturales de los educadores o sus percepciones al respecto. En este sentido, este trabajo ha tratado de

dar respuesta a estas lagunas en la investigación, analizando las opiniones y actitudes de futuros educadores sociales acerca de su competencia intercultural para el trabajo con personas migrantes y de otras culturas, todo ello con el objetivo de comprender qué aspectos de sus habilidades interculturales precisan de mejoras desde la formación inicial.

En términos generales, las participantes parecen conscientes de las dificultades a las que las personas migrantes y de otras culturas se enfrentan al llegar a España (en especial, en relación con la precariedad laboral, previamente señalada en la literatura científica, como indican Briones-Vozmediano y González-González, 2022) y revelan que adaptan su forma de expresarse cuando interactúan con ellas con el fin de facilitar la comunicación (como una de sus principales estrategias de comunicación intercultural de carácter sociocultural y afectivo-emocional; Byram, 1997). No obstante, las carencias formativas en materia de conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas parece ser una importante dificultad para la futura labor profesional de las educadoras sociales en formación.

En este punto, parece relevante dar respuesta a las preguntas de investigación del estudio. En relación con la RQ1 *(¿Cuáles son las actitudes de los educadores sociales en formación hacia el fenómeno de la migración?*), existe una actitud positiva generalizado en cuanto al reconocimiento de los derechos de todas las personas a vivir y trabajar que cualquier país, así como a la necesidad de garantizar que estas tengan los mismos derechos que la población autóctona del lugar de destino (ver Tabla 1). En la misma línea, las participantes se muestran contrarias a la afirmación generalizada entre ciertos sectores de la sociedad de que exista discriminación positiva hacia las migrantes. Sin embargo, en ocasiones existen opiniones condescendientes hacia este colectivo en cuanto a ciertos aspectos tales como a la mejora de la vida y la economía en España gracias a las personas migrantes o la posibilidad de aprender gracias a ellas. Cabe destacar también que parecen existir ciertos prejuicios entre las participantes al expresar su simpatía por diferentes colectivos: así pues, todas las educadoras sociales del estudio mostrar afinidad con las personas procedentes de Sudamérica y de África, pero no ocurre lo mismo con las personas árabes, de etnia gitana y de origen

rumano o chino (ver Figura 1). Estos dos aspectos son claros ejemplos de que, quizá por la actitud asimilacionista que sigue imperando en las sociedades europeas (p. ej., Corpas-Nogales, 2021; Greco y Goenechea-Permisán, 2018), incluso las futuras educadoras sociales no están libres estereotipos y prejuicios hacia las personas migrantes.

En cuanto a la RQ2 (*¿Cuáles son las actitudes de los educadores sociales en formación hacia las personas migrantes y de otras culturas?*), las participantes se muestran generalmente positivas (ver Tabla 2). En este sentido, un alto número de encuestadas confiesa prestar atención a las señales que pueden proporcionar información sobre el comportamiento de las personas migrantes y sus objetivos comunicativos cuando interactúan con ellas. Curiosamente y en contraposición, las participantes revelan que rara vez reparan en los sentimientos o la forma de pensar de las personas migrantes o de otras culturas durante la interacción. Esto parece indicar que las educadoras sociales participantes en el estudio son conscientes de la importancia de la dimensión sociocultural de su competencia intercultural y de los aspectos cognitivos y comportamentales de comunicación intercultural (Byram, 1997; Chen y Starosta, 2000), pero no tanto de los elementos afectivos pese a ser clave en la interacción con personas de otras culturas (Zárate-Aliaga et al., 2020).

También en relación con las interacciones comunicativas interculturales, cabe mencionar que las participantes tienden a mantener su forma de comportarse pero que se sirven de diferentes estrategias comunicativas para facilitar el entendimiento. Entre ellas, destacan el uso del humor o de explicaciones para reducir el estrés en la interacción y para aclarar aspectos que pueden inducir a malentendidos y el uso de preguntas y peticiones para que los interlocutores expliquen las razones socioculturales que sustentan aquellos comportamientos que no entienden. No obstante, una parte considerable de las participantes confiesa interpretar el comportamiento de las personas migrantes desde su propia cultura y valores, y señala que rara vez experimenta con otras formas de comportamiento pese a que esto podría facilitar la comunicación y el entendimiento. En este sentido, y como se ha comentado anteriormente, las educadoras sociales participantes en el estudio se muestran conscientes de los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se interactúa con

personas de otras culturas, pero no parecen hacer uso de su habilidad y sensibilidad intercultural en situaciones en las que es necesario.

Finalmente, en cuanto a la RQ3 (*¿Cuáles son los conocimientos para trabajar con personas migrantes y de otras culturas de los educadores sociales en formación?*), las respuestas de las participantes muestran que aún precisan formación para adquirir conocimiento y desarrollar habilidades que faciliten su trabajo con personas migrantes y de otras culturas. En este caso, se observa que las encuestadas conocen, de manera general, países en los que existen más de una cultura, las creencias religiosas vinculadas a estas y aquellos temas o comportamientos que pueden ser considerados tabú en otros ambientes culturales. En relación con los aspectos lingüísticos, la mayoría de las participantes son conscientes de la influencia de la lengua y la cultura en la construcción de la identidad de las personas, pero no todas conocen las diferencias que existen en cuanto a la forma de expresar emociones en otros idiomas o los diversos hábitos lingüísticos que pueden existir; además, más de la mitad de las encuestadas admite tener un conocimiento limitado de otras lenguas, algo que, sumado a los problemas lingüísticos a los que se enfrenta el colectivo migrante (Estalayo-Bielsa et al., 2021), puede dificultar gravemente la comunicación entre educadoras sociales y las personas migrantes. En la misma línea, las participantes confiesan tener conocimientos limitados sobre estrategias para resolver conflictos o malentendidos culturales, lo que, sin duda, también complica la interacción entre educadores y personas migrantes. Pese a esto, la predisposición de las participantes hacia el trabajo con personas procedentes de otros países y culturas es positiva (ver Tabla 3), algo que se deduce de su disposición a distanciarse de su identidad cultural para comprender mejor otras, a plantearse la relatividad de sus valores y sus prácticas culturales si conocen otras realidades que le convencen más, y a entablar interacciones con personas de otras culturas sin alterarse o sentirse amenazadas. No obstante, estos resultados muestran que aún existe una importante necesidad de mejorar la formación inicial de los educadores sociales en materia de migración e interculturalidad (Rubio-Gómez et al., 2019).

Estos hallazgos deben entenderse considerando tres limitaciones. En primer lugar, el número de participantes es reducido y está limitado a un

único entorno (15 estudiantes matriculadas en la Universidad de Córdoba, España), por lo que futuros estudios deben considerar recabar información de una muestra mayor que sea representativa de otros contextos socioculturales para establecer comparaciones con este estudio exploratorio, así como conclusiones más generalizables. En segundo lugar, solo se han recogido datos de carácter cuantitativo, por lo que próximas investigaciones deben considerar el uso de otros instrumentos que permitan obtener también datos de tipo cualitativo que complementen los resultados presentados en este capítulo. En tercer lugar, la investigación está basados en percepciones autoinformadas de los participantes, por lo que estudios futuros deben tener en cuenta la posibilidad de recabar datos adicionales que no esté condicionados por cuestiones subjetivas. En cualquier caso, el presente estudio anima a seguir investigando acerca de la competencia intercultural de los futuros educadores sociales y de su importancia para favorecer la plena inclusión de las personas migrantes y de otras culturas en la sociedad de destino.

Pese a las limitaciones, los resultados de este estudio muestran cómo la competencia intercultural es clave en la educación social en tanto que puede ayudar a los profesionales de este ámbito a comprender y comunicarse con las personas migrantes y de otras culturas. También revelan, como ya se ha comentado, que las educadoras sociales son conscientes de los obstáculos a los que estas personas se enfrentan por su condición de migrantes. Sin embargo, la falta de formación universitaria específica que les permita adquirir y desarrollar su conciencia, habilidades y sensibilidad interculturales dificulta seriamente su futura labor profesional.

6. DECLARACIÓN ÉTICA

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. También declaran que el contenido de este capítulo presenta una descripción exacta del trabajo realizado, así como una discusión objetiva de su importancia e implicaciones. Se obtuvo el consentimiento informado de las participantes, cuyas respuestas se recogieron de forma estrictamente voluntaria y anónima.

7. REFERENCIAS

Aguado-Odina, M. T. (1998). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de Educación y Cultura. https://bit.ly/3xn7i86

Arcarons, A. F. y Muñoz-Comet, J. (2018). Paro y temporalidad de los inmigrantes que llegaron a España durante la infancia. Anuario CIDOB de La Inmigración, 184–209. https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.184

Ballesteros-Moscosio, M. Á. y Fontecha-Blanco, E. (2019). Competencia intercultural en secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. Tendencias Pedagógicas, 33, 18–36. https://doi.org/10.15366/tp2019.33.002

Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (Ed.), Psicometría (pp. 75–140). UOC. https://bit.ly/3QlCzj4

Briones-Vozmediano, E. y González-González, A. (2022). Explotación y precariedad sociolaboral, la realidad de las personas migrantes trabajadoras en agricultura en España. Archivos de Prevención de Riesgos Laborales, 25(1), 18–24. https://doi.org/10.12961/aprl.2022.25.01.02

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Canelón-Silva, A. R. y Almansa-Martínez, A. (2018). Migración: Retos y oportunidades desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Retos. Revista de Ciencias de la Administración, 8(16), 109–120. https://doi.org/10.17163/ret.n16.2018.08

Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human Communication, 3, 1–15. https://bit.ly/3QFhAbl

Comisión Europea. (2004). The INCA project: Intercultural Competence Assessment. Comisión Europea. https://bit.ly/3Q344h9

Connolly, P. (2007). Quantitative data analysis in education. A critical introduction using SPSS. Routledge.

Corpas-Nogales, J. M. (2021). Procesos de incorporación sociocultural de la población inmigrante: asimilación y multiculturalidad. Journal de Ciencias Sociales, 9(17), 54–69. https://doi.org/10.18682/jcs.vi17.4343

Cuadrado, I., López-Rodríguez, L. y Navas, M. (2016). La perspectiva de la minoría: Estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes. Anales de Psicología, 32(2), 535–544. https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341

El Mouali, F. (2021). Inmigración del sur global: Relatos silenciados de mujeres migrantes en España. Geopolitica(s). Revista de Estudios sobre Espacio y Poder, 12(1), 11–21. https://doi.org/10.5209/GEOP.73530

Estalayo-Bielsa, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, L. y Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(67), 1–24. https://doi.org/10.14507/EPAA.29.6258

Etxeberria-Balerdi, F., Murua-Cartón, H. y Etxeberria-Murgiondo, J. (2013). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco. Revista de Psicología y Educación, 8(1), 25–49. https://bit.ly/3mAR2u1

González-Plasencia, Y. (2020). Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2. Journal of Spanish Language Teaching, 7(2), 163–177. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473

Greco, S. y Goenechea-Permisán, C. (2018). La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: Del multiculturalismo al asimilacionismo. Revista Internacional de Estudios Migratorios, 8(1), 80. https://bit.ly/3zXHTUf

INE. (2021). Población extranjera por nacionalidad, sexo y año. INE. https://bit.ly/36Xt7Re

Mahía, R. (2016). Evolución de la inmigración en España y mercado de trabajo. Anuario CIDOB de la Inmigración 2015-2016, 106–137. https://doi.org/10.24241/ANUARIOCIDOBINMI.2016.106

Malazonia, D., Maglakelidze, S., Chiabrishvili, N. y Gakheladze, G. (2017). Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia. Cogent Education, 4(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1302867

Oliveras-Vilaseca, Á. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Edinumen.

Romero-Figuera, J. R. (2019). La sensibilidad y la competencia intercultural en los estudiantes del Grado de Educación Social según el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. https://bit.ly/3MvO5pm

Rubio-Gómez, M., Martínez-Chicón, R. y Olmos-Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: Una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. Revista de Sociología de La Educación – RASE, 12(2), 337–350. https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655

Santana-Mejía, M. Y. Martínez de Morentin, J. I., y Medrano-Samaniego, C. (2018). Series de televisión y percepción de prejuicios acerca de la figura del inmigrante. Un estudio con universitarios. Zer, 23(45), 203–225. https://doi.org/10.1387/zer.20030

Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. Journal of Research in Personality, 35(3), 278–288. https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320

Van Dyne, L., Ang, S. y Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS. The Cultural Intelligence Scale. En S. Ang y L. Van Dyne (Eds.), Handbook of cultural intelligence. Theory, measurement, and applications (pp. 16–38). Routledge.

Zárate-Aliaga, E. C., Lavado-Rojas, B. M. y Pomahuacre-Gómez, W. (2020). Competencia comunicativa intercultural y rendimiento académico en lenguas extranjeras. Revista Conrado, 16(74), 30–37. https://bit.ly/3QdQkAq

8. ANEXO

ACTITUDES, ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS HACIA LAS PERSONAS MIGRANTES Y DE OTRAS CULTURAS: FORMACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

INFORMACIÓN PERSONAL				
EDAD				
GÉNERO	Masculino	Femenino	No binario	Prefiero no decirlo

DIMENSIÓN 1. ACTITUDES SOBRE LA MIGRACIÓN					
Ítem	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Muy de acuerdo (5)
Q01. Reconozco las nacionalidades y las distintas lenguas oficiales que hablan las personas migrantes.					
Q02. Reconozco el derecho de todas las personas a vivir y a trabajar en cualquier país.					
Q03. Soy consciente de las circunstancias que frecuentemente obligan a las personas a migrar.					
Q04. Las personas migrantes contribuyen a que en España se viva mejor.					
Q05. Las personas migrantes nos están invadiendo.					
Q06. Las personas migrantes son amables.					
Q07. Las personas migrantes reciben más ayuda que los de aquí.					
Q08. Con las personas migrantes aprendemos muchas cosas.					
Q09. Las personas migrantes viven de la delincuencia y de las drogas.					
Q10. Las personas migrantes son trabajadoras.					

Q11. Por culpa de las personas migrantes, se perderá la cultura de España.					
Q12. Las personas migrantes deben tener los mismos derechos que los demás.					
Q13. Las personas migrantes quieren imponer su religión y sus creencias.					
Q14. Las personas migrantes hacen las cosas bien.					
Q15. Las personas migrantes hacen que aumente la delincuencia.					
Q16. Gracias a las personas migrantes conocemos otras culturas y lenguas.					
Q17. Las personas migrantes traen enfermedades a España.					
Q18. Las personas migrantes saturan los servicios sociales.					
Q19. Las personas migrantes hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere hacer.					
Q20. Las personas migrantes son más machistas que las personas de aquí.					
Q21. Las personas migrantes ayudan a mejorar la economía de España.					
Q22. En España viven demasiadas personas migrantes.					
Q23. Pienso que España es un país tolerante.					
Q24. Pienso que personas de otras culturas (como los musulmanes) tienden a ser más radicales.					
Q25. Tengo simpatía por:	Las personas africanas				
	Las personas chinas				
	Las personas rumanas				
	Las personas gitanas				
	Las personas sudamericanas				
	Las personas árabes				

DIMENSIÓN 2. ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS MIGRANTES Y DE OTRAS CULTURAS					
Ítem Cuando estoy con personas de otras culturas…	Casi nunca (1)	Rara vez (2)	A veces (3)	Muchas veces (4)	Casi siempre (5)
P01. Mantengo mi manera de ser y mi comportamiento habitual.					
P02. Presto atención a las señales que proporcionan sobre mi comportamiento.					
P03. Me pasa desapercibido si se sienten a gusto conmigo.					
P04. Si no entiendo algún comportamiento, les pido que me expliquen por qué en su cultura se comportan así.					
P05. Utilizo diferentes estrategias (humor, explicaciones, etc.) para rebajar el estrés que se puede producir durante la interacción.					
P06. Interpreto su comportamiento desde mi perspectiva cultural.					
P07. Evito hacer juicios rápidos sobre ellas.					
P08. Explico aquellos aspectos de mi cultura que pueden entorpecer la interacción o que intuyo que no van a entender.					
P09. Califico a estas personas según los valores y creencias de mi cultura.					
P10. Comparo mi comportamiento con el suyo.					
P11. Experimento con diferentes maneras de comportarme para saber cuál es la más adecuada.					
P12. Recuerdo mis experiencias interculturales previas que tuvieron éxito para ser más efectivo o efectiva.					
P13. Intento descubrir los objetivos y los propósitos que tienen las otras personas en la interacción.					
P14. No presto atención a su manera de pensar o a cómo se sienten durante la interacción.					

DIMENSIÓN 3. CONOCIMIENTOS PARA TRABAJAR CON PERSONAS MIGRANTES Y DE OTRAS CULTURAS					
Ítem	Casi nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
R01. Conozco la diversidad lingüística de mi propio entorno.					
R02. Conozco países en los que hay más de una cultura.					
R03. Conozco las creencias religiosas de otras culturas.					
R04. Conozco algunos elementos (tradiciones, gastronomía, etc.) que mi cultura ha proporcionado a otras.					
R05. Conozco algunas diferencias en la expresión de las emociones en otras lenguas.					
R06. Conozco otras lenguas en las que aspectos como quién puede hablar, quién empieza a hablar o cuándo se puede hablar son diferentes a los de la mía.					
R07. Conozco temas o comportamientos que en otras culturas son tabúes.					
R08. Conozco estereotipos que las personas de otras culturas tienen con respecto a la mía.					
R09. Conozco estrategias que permiten resolver conflictos o malentendidos culturales.					
R10. Conozco ciertos hábitos lingüísticos (saludarse, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes en otras lenguas.					
R11. Conozco las principales características de mi cultura.					
R12. Conozco cómo influyen la lengua y la cultura en la construcción de la identidad de las personas.					

R13. Conozco (en mi propia cultura o en otras) prácticas culturales que varían en función de los grupos sociales o generacionales.					
R14. Me resulta muy difícil hablar en frente de personas de otras culturas.					
R15. Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de otras culturas.					
R16. Cuando estoy rodeado o rodeada de gente de diferentes orígenes culturales siento que mis valores son amenazados.					
R17. Estoy dispuesto o dispuesta a distanciarme de mi identidad cultural para comprender mejor otras culturas.					
R18. Estoy abierto o abierta a plantearme mis valores y mis prácticas culturales si conozco otras realidades que me convencen más.					

DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO: TEMA DE ESTUDIO INELUDIBLE E IMPOSTERGABLE

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

ALMA ROSA LARA CONTRERAS
Universidad Autónoma del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

Entendiéndola como conjunto de subprocesos que permiten optimizar y extender los flujos de conocimiento en las organizaciones, evitando con ello el máximo posibles fugas de conocimientos y las islas informacionales (Martínez y Gallegos, s/f) o dinámica de generación de valor virtuosa como efecto colateral a la ampliación de valor en el flujo de información y conocimiento en las actividades de las organizaciones (Carrillo, Cfr. Burgos, 2010), la distribución del conocimiento es el objeto de reflexión del presente trabajo.

Se reconoce que el tema no es exclusivo de las sociedades de hoy en día, sin embargo, empieza a adquirir relevancia por los actores educativos, en especial, el investigador, al utilizarla con la mayor frecuencia por las facilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas de las Web 2.0 y por el trabajo colaborativo y colegiado realizado en los cuerpos académicos y redes de investigación y social.

El auge sobre su desarrollo se debe también al servicio de internet, el incremento de número de cibernautas, la afabetización digital, las finalidades de las tecnologías virtuales (información, comunicación, aprendizaje, participación, crítica, entre otras), la disminución de la brecha digital, la teleformación, entre otros aspectos.

O lo anterior, hay que incluir la política de transparencia mexicana, decretada por el Gobierno en el 2019, a través Diario Oficial de la Federación: gobiernos, dependencias, centros y grupos de los distintos sámbitos de la vida, tienen la responsabilidad de informar las acciones y resultados obtenidos a la población en general, en especial, a las personas que lo requieren por algún motivo específico.

La distribución del conocimiento es una función primordial de las instituciones educativas, sobre todo de aquellas que realizan la investigación independientemente de la orientación de los programas que ofertan: profesionalizavión, investigación o ambos. Tal hecho se debe principalmente al techo financiero que reciben del gobierno federal y estatal.

Las comunidades científicas y de investigacion así como las redes académicas y sociales, no estan excluidas. También ellas tienen el compromiso y la responsabilidad de desarrollarla, aún de no contar con un presupuesto económico. Por ello, el trámite para conseguir financiamiento por parte de los miembros no solo es loable, sino también indispensable para distrubuir el conocimiento de manera oportuna y precisa a los grupos pares, a las autoridades educativas y/o la sociedad.

Con base en lo anterior, el trabajo tiene el propósito de reflexionar los modos de distribución del conocimiento e identificar algunos aspectos que las asemejanzan y diferencian.

Las preguntas que contestarse son: ¿cualés son los modos de distribución del conocimiento?, ¿cuáles son los aspectos que los distinguen y asemejan? y ¿cuáles son los factores que incrementan el auge de la diseminación y divulgación y que generan la primcía de la difusión?

Las respuestas son presentadas en los apartados siguientes: Características del trabajo, Problemas identificados, Caracterización, Primacía de la difusión, Divulgación, Diseminación y Conclusiones.

1. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

Por las fuentes de información consultada, el contenido del trabajo es teórico-documental, de corte intepretativo, análisis crítico y enfoque retrospectivo.

Los principales referentes teóricos son las aportaciones sobre la comunicación del grupo liderado por Gibbons (1978), las aportaciones de Pasquali (1990), Calvo (2003) y García (2019).

El referente metodológico es la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) por la necesidad de caracterizar los modos de distribución del conocimiento y, con ello, identificar las semejanzas y diferencias así como los escenarios donde se realizan.

La historia efectual del círculo hermenéutico gadaneriano (Gadamer,1993) es el referente epistémico. Tal elección se debe, en primer lugar, al doble papel que tiene la historia sobren lo humano: recepción y transformación (Grondin,1999), en segundo, a las experiencias vividas sobre el uso de los modos de distribuir el conocimiento.

El trabajo ha sido elaborado considerando principalmente los avances logrados de la investigación "Investigador educativo como distribuidor del conocimiento", los resultados de la indagación que se está realizando sobre la diseminación en la subárea 'Usos y distribución del conocimiento' del estado de conocimiento de la investigación educativa 2012-2022.

Como se dijo anteriormente, el tema no es reciente, pero en la actualidad cobra un sentido especial al convertirse en objeto de estudio y privilegiar el uso alguno para transmitir los avances y resultados de la investigación.

Es importante señalar no ha sido fácil estudiar la distribución del conocimienyo, sobre todo del educativo, debido a las pocas fuentes de consulta encontrada y por qué la información se encuentra dispersa en temas paralelas (comunicación, investigación, política de transferencia, acceso a la información, entre otros).

Con base en lo anterior, lo presentado a continuación son los resultados de una primera aproximación al tema con la intención de hacer un diagnóstico sobre su demarcación.

2. PROBLEMAS IDENTIFICADOS

Los estudiosos sobre el tema de la gestión del conocimiento, entre ellos se encuentra Collison y Parcel (2003) y Valhondo (2003), afirman que

el conocimiento es el activo más importante para el desarrollo de las sociedades en todos los ámbitos del mundo de la vida (economía, industria, ciencia, tecnología, vivienda, salud, alimentación, vestido, industria, entre otros).

En la distribución del conocimiento, el conocimiento es el insumo principal que transmitirse. Por está y otros motivos, la distribución está vinculda con la gestión y producción del conocimiento.

La lógica empresarial no escatima esfuerzos, tiempo e inversiones económicas para gestionar, producir y distribuir el conocimiento en el mercado, venderlos por la plusvalía que genera y porque los convierte en líderes de las corporaciones económicas. Entre las empresas se encuentran: Coca Cola, *British Petroleum, Chrysler* Mobile Telephone, Ericson, Hewleyy Parckars, Motorola, Wal-Mart, Al Warner e IBM (Collison-Parcell, 2003).

Algunas universidades ubicadas en países desarrollados, reconocen la importancia del conocimiento. Por ello, tampoco descartas las aplicaciones del conocimiento para innovar y formar a los futuros profesionales. Entre las instituciones se encuentran: Cambridge, Harvard, Stanford, Oxford, College de Londres, Chicago, los Institutos Tecnológicos de Massachusetts y California (Caltech) y Escuela Imperial de Londres. En Latinoamérica se encuentran: Buenos Aires, Sao Pablo, Nacional Autónoma de México, Pontificia Universidad Católica de Chile, Campinas, Chile, Nacional de Colombia, Andes, Federal de Tío de Janeiro y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-México (Collison-Parcell, 2003).

Considerando, entonces, que la gestión, producción y distribución del conocimiento están estrechamente relacionados y que el estudio de alguno de ellos sin las mediaciones con los restantes puede ser contraproducente. convinculados, en el presente trabajo se reflexiona el último con la finalidad de hacer un diagnóstico sobre su utilización en el ámbito educativo.

Los supuestos del trabajo son, por un lado, en la mayoría de las instituciones educativas de nivel superior y de posgrado mexicana privilegían la difusión de la investigación, sin darse cuenta de las potencializadas

que ofrecen otros modos de distribución del conocimiento. Por otro, la difusión está en crisis y es posible su colapsamiento, si no se implementan acciones para fomentarla y consolidarlas.

Los problemas identificados sobre la distribución del conocimiento son los siguientes:

- Techo financiero exprofeso.
- Racionalidad de la burocracia-administrativa.
- Modelos de organización institucional vertical e impositivo.
- Ausencia de actitud empresarial e innovación de los actores educativos, en especial de las autoridades educativas e institucionales y personal académico y administrativo.
- Desconocimiento sobre los modos de distribución.
- No se ha caracterizado la difusión, diseminación y divulgación.
- Prejuicios para realizar la diseminación y divulgación.
- Negación para implementar acciones acordes a la época actual en torno a la distribución.
- Privilegiar la difusión de la investigación.
- Los apoyos económicos se asignan a cuentagotas.

Desde la perspectiva de García (2021), el problema central de la distribución del conocimiento en las instituciones educativas es: la dependencia que tiene con las condiciones sociales, administrativas y políticas y los prejuicios sobre el papel del intelectual como agente de distribución.

Para Martínez y Gallegos (s/f), atribuyen que los problemas se debe al mal manejo de los elementos que interactúan en la distribución del conocimiento: tecnología, personas y cultura.

Para cerrar lo anterior, se agregan los aspectos siguientes: ausencia a la innovación, miedo de correr riesgo y confort de repetir lo hecho. En este caso, nos referimos al papel de los funcionarios negativos que tienen algunas instituciones educativas y actores actores educativos por omitir otros modos de difundir el conocimiento.

Desde la prspectiva de Hirsch (1996), este tipo de funcionario se caracteriza por la obediencia irrestrictiva tanto a la autoridad educativa como a los criterios de contraloria.

3. CARACTERIZACIÓN

Desde la perspectiva de Gibbons (1978), la distribución del conocimiento se realiza a través de la difusión, diseminación y divulgación. Cada uno tiene características particulares, que, además de ser inconfundibles, los distinguen.

Lamentablemente, la mayoría de las personas desconocen sus particularidades y consideran que son actividades sinónimas o simplemente las confunden debido a diversos factores, entre ellos: las pocas nociones son ambiguas, confusas o erróneas, no se ha debatido conceptualmente, existe poca o nula información, no hay un interés por caracterizarlas y estudiarlas y, por la fuerza de la costumbre, consideran que la difusión tiene mayor valor.

Con la finalidad de ejemplificar lo anterior, a continuación, se presentan las nociones de Calvo (Cfr. Lizandro,2003), las cuáles además de ser imprecisas, ofrecen elementos incorrectos.

- Difusión: mensajes elaborados en códigos o lenguajes universalmente comprensibles, a la totalidad del universo perceptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etc.
- Diseminación: mensajes elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos.
- Divulgación: mensajes elaborados mediante la transcodificación de lenguajes crípticos a lenguajes omnicomprensibles, a la totalidad del universo perceptor disponible (Calvo, Cfr. Lizandro,2003).

Sin embargo, el esfuerzo de Calvo por interpretarlas es meritorio, porque las ubica dentro del sistema de comunicación.

Recordando que la hermenéutica analógica es el referente metodológico del trabajo, en la Tabla 1 se describen los resultados de la primera aproximación conceptual de los modos de distribución con la finalidad de identificar los aspectos que los asemejan y, en especial, aquellos que los diferencian y distinguen.

TABLA 1. *Caracterización de los modos de distribución del conocimiento*

Modos de distribución/Aspectos		Difusión	Diseminación	Divulgación
Conocimiento		X	X	X
Acción de transmitir, compartir, esparcir, distribución, expansión, publicidad, propagación, información, etc.		X	X	X
Saberes tácitos o implícitos		X	X	X
Espacio: público o privado		X	X	X
Lenguaje	Especializado	X	X	
	Accesible		X	X
Emisor: estudioso del tema		X	X	X
Público	Conoce el tema	X	X	
	Interesado en el tema			X
Lugar	Eventos académicos (congresos, panel, conferencia magistral, simposio, entre otros)	X		
	Redes de investigación, trabajo colegiado y colaborativo		X	
	Medios de comunicación masiva			X
Finalidad	Presentar y debatir	X		
	Producción de conocimientos		X	
	Información general			X
Publicación impresas u on-line	Especializadas (libros, capítulo de libro, tesis, revistas arbitradas)	X	X	
	Revistas de divulgación			X
Dictamen		X		X

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuentes: Gibbons (1978), Olmedo (2011) y García (2019)

4. PRIMACÍA DE LA DIFUSIÓN

Los ejes de análisis elegidos para explicar la primacía de la difusión de la investigación son: Institucionalización, Apoyos económicos, Planeación institucional y Clasificación.

4.1 Institucionalización.

La difusión de la investigación es el modo de distribución del conocimiento que tiene mayor importancia en las instituciones de educación superior y de posgrado. Para argumentar lo anterior, se describe su presencia en el acuerdo de creación y transformación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Las *Gacetas de Gobierno* son documentos elaborados en las entidades de la República Mexicana con la finalidad de dar a conocer las disposiciones jurídicas (leyes, reglamentos, decretos, acuerdos, convenios y bandos municipales y manuales) que respaldan el actuar del Gobierno y contribuyen a difundir, diseminar y divulgar los conocimientos acerca de los derechos y obligaciones de la sociedad. Están publicados de manera impresa y electrónica en todas las dependencias del gobierno y en los sitios web (htpp://legislación.edomex. gob.mx).

En las Gacetas de Gobierno No. 73 y 111, se explicitan los aspectos jurídicos-administrativos que caracterizan al ISCEEM. En la primera se anuncia su creación, en la segunda la conversión administrativa como órgano descentralizado de la Secretaria de Educación.

En ambos documentos, se explicita que la docencia, investigación, difusión y extensión son funciones primordiales del ISCEEM (Gaceta No. 73, Artículo 3 y Gaceta No. 111, Artículo 6, Fracción VIII), pero se distinguen por la semántica utilizada para referirse a la difusión de la investigación: "difusión del conocimiento relacionado con la educación, […] la cultura en general y las demás que sean acordes con sus fines (Gaceta No. 73, Artículo Tercero) y "Divulgar el conocimiento y la cultura en materia educativa, mediante intercambios académicos, editoriales y de educación continua" (Gaceta No. 111, Artículo 6, Fracción XII).

Las diferencias terminológicas entre difusión y divulgar, obliga a replantear el significado de cada uno de ellos, en virtud que ambos son modos de distribuir el conocimiento, pero su naturaleza comunicativa es distinta.

Otro aspecto más que diferencia a las Gacetas es la siguiente.

La Coordinación de Difusión y Extensión es otro aspecto que distingue a la segunda Gaceta de la primera. Además de estar constituida por cuatro Áreas (Extensión y Formación continua, Editorial, Vinculación Interinstitucional y Promoción Institucional), la divulgación es la función a través de la cual se vincula con las Coordinaciones: Académicas, Investigación, Administración, etc.

Regresando al asunto sobre la difusión del conocimiento, de la cultura y las demás actividades acordes a la educación, está función no sólo es incuestionable ni está entredicho. Tiene que acatarse y fomentarse porque es una disposición jurídica, tiene una estructura presupuestal, debe incluirse en el plan de desarrollo y planeación institucional.

En la mayoría de los acuerdos de creación de las instituciones de educción suprior y de posgrado pertenecientes al subsistema estatal del Estado de México, antes conocoda como Secretaria de Cultura y Bienestar Social.

4.2 Apoyo económico

La difusión de la investigación no es una función exclusiva del ISCEEM, todas las instituciones de posgrado educativo mexicano la desarrollan independientemente de su estructura (privada o pública), grupo (universitario, tecnológico, educación normal y otras), naturaleza (desconcentrada, descentralizada o centralizada), dependencia (estatal, federal o universitaria), orientación (profesionalizante o investigación), modelo de organización (burocrático, racional-normativo, colegiado, político y anarquía organizada) y, entre otras, racionalidad privilegiada (absoluta, instrumental o valorativa).

El reto de las instituciones que desarrollan la docencia, investigación y difusión del conocimiento es que todas las funciones sean prioritarias porque, de una u otra manera, benefician a la institución, repercute positivamente en la formación de los estudiantes, en las trayectorias profesionales del personal académico, a la sociedad y al país. Por ello tiene que ser fomentada, promovida y apoyada por el área directiva y administrativa (ANUIES, 1979).

Lamentablemente aún de los beneficios y ventajas sociales que caracterizan a las funciomes mencionadas, la difusión de la investigación es la que cuenta con menos apoyos económicos. Tal hecho se debe, probablemente a la racionalidad de la burocracia administrativa, al prejuicio de evitar egresos económicos y menospreciar la proyección institucional.

A diferencia del ISCEEM, las universidades no duda en otorgar los apoyos económicos para el desarrollo de la difusión. Aún de la reducción presupuestaria, dosifican su asignación porque reconocen sus beneficios, impacto, posesionamiento y empoderamiento social de la institución.

En el Contrato colectivo FAAPA, la UAEMEX contempla los aspectos: Estímulo anual por área de conocimiento, Estímulo por trabajos académicos destacados, Reconocimiento especial por dirección de tesis de grado, Apoyo por dirección de tesis, Asesoría didáctica, Programas de titulación, Estímulo a la titulación.

En relación con la difusión de la investigación, en la Tabla 2 se describen los Apoyos económicos y en la Tabla 3 los viáticos al personal académico.

***TABLA 2**. Apoyo a la difusión en FAAPAUAEM*

Cláusula	Evento	Monto económico de la UAMEX anual a FAAPA
107	Académicos	$15,000.00 M.N.
108	Eventos culturales.	$15,000.00 M.N.
109	Comunicación y extensión de la vida sindical.	$50,000.00 M.N.
110	Congreso Anual de La FAAPAUAEM	$25,000.00 M.N.
111	Congreso Anual de la Contu	$10,000.00 M.N.

Elaboración personal. Fuente: Contrato colectiva FAAPAUAEMEX 2017-2018, p.65

***TABLA 3**. Tarifa de viáticos para el personal académico*

Zona	Cuota diaria de salario vigente mínimo	Comprende	Observaciones
1	14 veces	Ciudades de las fronteras norte y sur del país y la ciudad de Acapulco,	Cuando los viáticos son entregaos al personal académico no estarán sujetos a comprobación. Los casos especiales serán pactados por las partes.
2	12 veces	Diversos puertos marítimos, con excepción de Acapulco, Guerrero	
3	11 veces	Lugares del país no señalados en las zonas 1 y 2	
4	25 veces	Cualquier lugar del extranjero	

Elaboración personal. Fuente. Contrato colectivo FAAPAUAEMEX 2017-2018, p. 69

La asignación de los apoyos económicos depende de distintos aspectos y éstos han cambiado por las circunstancias que vive la universidad. Hoy en día, el apoyo es mucho menor al descrito.

En este momento del trabajo, más que lo económico, se quiere resaltar la voluntad, consciencia intelectual, innovación y apertura por parte del director de la institución.

A manera de ejemplo, García (2019) expresa que las autoridades de la Universidad Panamericana (UP), desde hace 10 años, orientaron las políticas para proyectar a la institución en el ámbito nacional e internacional.

Entre las acciones implementadas se encuentran: difundir la investigación, establecer convenios académicos, indexar publicación en registros de información como *scopus*, *scielo*, etc., registrar programas al PNPC, participar en redes, asociaciones y consejos de investigación, entre otras cuestiones. En otras palabras, la misión de la administración es apoyar las funciones institucionales y no obstaculizarlas como anteriormente lo hacía.

Los resultados han sido exitosos y se refleja principalmente en la participación de los investigadores en el SNI, PRODEM, Programas estímulo a la productividad e investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y Unión Europea (UE).

Con respecto al primero: en 2015 se reporta 888 IES y en 2017 sólo el 36.58% son mujeres. De 7 IES particulares de México, 3.24% son mujeres y 1.5 % están adscritas a la UP (Meza-Mejía, Mónica, Galbán-Lozano, Sara Elvira y Ortega Barba, Claudia Fabiola, 2018)

Otro ejemplo citado por García (2019), es el siguiente: en las escuelas normales del subsistema estatal, el apoyo a la difusión de la investigación se concreta a la inscripción de los eventos académico y, ocasionalmente en viáticos y traslados.

Sin embargo, cuando es imposible el segundo y tercer aspecto y los eventos académicos se realizan en otros estados sde la república mexicana, algunos directores ofrecen el traslado de los ponentes de la institución al aeropuerto de la Cd. De México y viceversa utilizando los automóviles institucionales.

En el caso del ISCEEM, ella no pertenece al sistema universitario ni tampoco es una institución de posgrado federalizado, particular y universidad. La mayoría de los directores afirman que su situación es *sui generis* porque, en ocasiones, las autoridades educativas la conciben como la máxima institución del subsistema estatal y, en otras, como departamento.

Ha tenido épocas administrativas preocupadas por impulsar y consolidar la difusión y publicación de la investigación. Por ejemplo, durante el periodo administrativo del Ranulfo Vivero, los apoyos económicos estaban orientados a la inscripción del evento académico y otra cantidad para hospedaje en los congresos del COMIE (Congreso Mexicano de Investigación Educativa).

En las administraciones posteriores, los apoyos se restringieron únicamente a la inscripción y en la administración que duto más de 11 años se eliminó al priorizarse los criterios de contraloría: emisión de las facturas en los días de desarrollo del evento académico y la entrega de entrega al área administrativa del ISCEEM, como máximo, tres días después de su término.

Durante ese periodo administrativo, los apoyos económicos se negaron culpando al ponente. Probablemente, si contraloría estuviera consciente

de la inscripción anticipada y la emisión de factura también anticipada, la difusión de la investigación se desarrollaría con los apoyos económicos institucionales a cuentagotas, debido a que, generalmente, son los ponentes quienes cubren todos los gastos económicos.

En el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, la dirección del ISCEEM se responsabilizó de la inscripción del ponente. Sin embargo, es importante señalar la ausencia de apoyos a la difusión de la investigación realizada por los investigadores en eventos académicos nacionales e internacionales.

4.3 Planeación

Desde la perspectiva de Martínez y Gallegos (s/f), la difusión tiene que concebirse desde un doble sentido: 1. Todas las personas tienen que está al corriente de lo que se sabe y quién lo sabe en la organización, 2. Todas las personas de la organización o parte de ella, adquieren o saben algunos conocimientos.

Con base en lo anterior, la difusión de la investigación está contemplada en la planeación institucional y en los programas de estudio de la maestría y doctorado que ofrece el ISCEEM. Sobre el último, ambos están orientados hacia la formación en y para la investigación y se objetiva a través de dos eventos académicos titulados con los nombres: Coloquio y Bienal.

La difusión de la investigación está programada de la manera siguiente: dos coloquios al finalizar el segundo y cuarto semestre de la maestría. Generalmente son de carácter público. La mecánica de participación es la siguiente: el estudiante expone los avances de investigación, los integrantes del CT comentan, dan sugerencia y evalúan y el público participan formulando preguntas o reflexiones sobre lo escuchado.

En ocasiones, participa un especialista invitado por el tutor. La experiencia formativa es significativa para los estudiantes, integrantes del CT, públicos, programa e institución. La incorporación de investigadores externos al CT es otra alternativa utilizada por el tutor con la anuencia de la Dirección.

En el programa del doctorado, los coloquios se realizan al finalizar cada uno de los cuatros semestres. La dinámica y lógica es similar al del programa de maestría, pero se diferencia de ésta porque es la Dirección, a través del Comité Académico quien elige a los académicos que constituyen al CT del estudiante.

En relación con la Bienal, es un evento académico bianualmente. Los investigadores que tienen un proyecto de investigación registrado en la Coordinación de Investigación participan mostrando los avances o resultados obtenidos.

En tres ocasiones, se ha autorizado la inclusión de investigadores que laboran en otras instituciones de posgrado y de estudiantes del ISCEEM a través de la participación en las modalidades: ponentes, simposios, panel, presentación de libros, etc.

Los Foros interinstitucionales, es otro tipo de evento académico para difundir la investigación. Hasta en este momento, se han identificado tres y se desprenden de los convenios académicos firmados por el ISCEEM con la UAZ (Universidad Autónoma de Zacatecas) y CINADE (Centro de Investigaciones para la Administración Educativa).

Se caracterizó por la socialización de los avances de la investigación educativa y las experiencias en torno a los retos y problemáticas sobre su desarrollo. Los ponentes fueron estudiantes del ISCEEM y de las instituciones firmantes de los convenios.

Recientemente, se ha institucionalizado otro espacio para la difusión a través del evento titulado: Ciclos de conferencias. Los participantes son personas invitadas que laboran en distintos cargos públicos (Juez, Abogados, Embajadores, entre otros) e investigadores del ISCEEM y de instituciones pares.

4.4 Clasificación

Gibbons (al. 1978) propone el concepto 'Distribución del conocimiento' constituido por los términos: difusión, diseminación y divulgación. Los aspectos que asemejan a los términos son, como se mencionó

anteriormente: conocimiento, acción y lugar. También hay qure incluir la activación del conocimiento y el público receptor.

Es importante recordar que la difusión implica un conocimiento especializado (Laufer,2009 y Roqueplo,1983), dirigido a un úblico familiarizado o que conoce el tema y quien lo expone es una persona que lo ha obtenido a través de la investigación, por consiguiente, además de ser una autoridad (legal, deontológica, tradicional, epistemológica, etc.), es agente de la investigación educativa.

Con base en lo anterior, se presenta la clasificación de difusión de la investigación de García (2019), con la finalidad de subrayar que es vigente la importancia de este modo de distribución del conocimiento, no así los modos restantes: diseminación y divulgación.

TABLA 4. *Difusión de la investigación de los estudiantes del posgrado mexicano*

T.	Modali-da-des	Caracterís-ticas	Enfoques	Participantes
Tradicionales	Privada	Criterios norma-tivos y selectivo	Incompleta	Mayor parte de los integrantes del CT
			Completa	Todos los integrantes del CT
	Interna	Lógica acadé-mica y de inves-tigación	Intraacadémica	CT que constituyen la línea de investigación o campo de conocimiento del programa de estudio
			Interacadémica	Comunidad académica y estudiantil del pro-grama de estudio
	Institu-cio-nal	racionalidad académico-ad-ministrativa	Endogámica	CT de la institucional
			Semiabierta	CT y docentes de la institución
			Abierta	CT, docentes y estudiantes de la institución
			Estatutaria	Persona responsable del área académico-administrativa y comunidad institucional.
Gestión del conocimiento	Inter-institu-cional	Establecida en convenios aca-démicos	Estructural	Investigadores de la institución participante en el convenio académico
	Extra-ins-titu-cional	Temas emer-gentes educati-vos	Dinámica	Investigadores y estudiantes de institucio-nes de posgrado
			Prospectiva	Organizada por autoridades educativas con base en temas educativos emergentes
			Activación del conocimiento	Organizadas por redes, asociaciones, con-sejos, etc.

	Pública	Convocada por dependen-cias guber-namenta-les y no guber-namentales	Cultural	Personas interesadas y profesionales de distintos ámbitos de saber, ciencia, tecnolo-gía, innovación, etc.

Fuente: García (2019).

Los términos elegidos para nombrar los tipos, modalidades y enfoques tal vez no sean los más pertinentes, pero su elección se debe a que el conocimiento es considerado como activo en la gestión del conocimiento y las comunidades gestoras del conocimiento (Collison-Parcell,2003:143), asimismo al estudio del tema 'gestión del conocimiento', eventos académicos que he organizado, difusión de la investigación en eventos nacionales e internacionales, especificidad y emergencia de los temas, políticas educativas, necesidades gubernamentales y no gubernamentales, entre otras.

5. DIVULGACIÓN

La primacía de la difusión de la investigación es innegable en las instituciones educativas y comunidades científicas y de investigación por el techo financiero que reciben las instituciones, la legislación jurídica que la respalda, así como su planeación, seguimiento y evaluación.

Se presenta a continuación algunas nociones y elementos sobre este modo de distribución del conocimieno.

- Publicar, extender, poner al alcance del público conocimiento (Semir,2016).
- Comunicación de los conocimientos científicos no solo mediante un discurso especializado sino además en un lenguaje coloquial, dando paso a la alfabetización científica (Gil y Vilches, 2006).
- Nace en el momento en que la comunicación de un hecho científico deja de estar reservada exclusivamente a los propios miembros de la comunidad investigadora, a lo cual le ha denominado popularización o comunicación científica pública (Calvo,2003).

- Trata de rescatar el espíritu del conocimiento científico expresando de una forma clara y llana resultados, hipótesis, planteamientos y tesis, producto de la investigación (Briceño, 2012)
- Comprende todo tipo de actividad de ampliación y actualización del conocimiento, dejando de lado el privilegio sobre el uso exclusivo de este a las comunidades científicas (Gil y Vilches, 2006).

En las fuentes de consulta revisada se encuentran expresiones como 'divulgación científica', 'divulgación del conocimiento' y 'divulgación coloquial' (Semir,2016; Calvo,2003; Briceño, 2012; Gil y Vilches, 2006). Independientemente de las semejanzas o diferencias de las expresiones, ellas aluden al sentido popular de la transmision del conocimiento y al papel que tiene lo transmitido como parte de la cultura general.

En relación con las experiencias de divulgación, ha sido complicado identificarlas debido a que, a través de ella, afirma Sánchez y Roque (2011), se informa todo tipo de conocimiento, desde los producidos recientemente hasta reflexiones en todos los campos del saber.

Con la intención de mencionar algunos ejemplos, desde nuestra perspectiva, el contenido de las Gacetas, Revistas y Boletín ISCEEM son medios de divulgación, aún de que lo publicada haya pasado por un proceso de dictaminación.

Considerando que la divulgación es un modo de distribución del conocimiento utilizado por los medios de comunicación pública, no es de extrañar su uso a través de los periódicos, radio, programas televisivos, reportajes de sociedades civiles y públicos, libros, carteles, folletos, soportes multimedia, Internet, museos y centros de ciencia, entre otros.

El uso de la divulgación se ha extendido en todos los ámbitos del mundo de la vida. Las redes académicas y sociales la utilizan y los medios de comunicacion masiva también. También su utilización se ha generalizado por las tecnologías digitales.

En Iberoamerica, afirma Lizcano (2003), la divulgación es concebida como la populización del conocimiento científico, es decir, la “comunicación científica pública”, que, en ciertos momentos, la vemos reducida

a un periodismo científico. Por ello, es necesario su estudio para identificar el potencial que le caracteriza, ya que auge se debe al uso dada por los actores educativos y por la población humana interesada en transmitir las interpretaciones personales hechas sobre la realidad.

6. DISEMINACIÓN

A diferencia de otros modos de distribución del conocimiento, la diseminación es la más compleja, no solo para su seguimiento, sino porque la producción del conocimiento logrado a través del trabajo colaborativo, grupal, colegiado, por otro, la participación honorífica y ética profesional de las personas que participan.

Su auge se debe principalmente a la Web y a las herramientas tecnológicas de la Web 2.0. Mientras la Web 1.0 permite a las personas se comporten como clientes (Raffino,2020) al conectan al Internet con la finalidad única de buscar información (González,2011), en la Web 2.0 el usuario se convierte en un agente activo al interactuar con otras personas, compartir recursos, información y conocimiento, orientar al usuario, generar el trabajo colaborativo, la creación de redes sociales y fomenta la interactividad e inteligencia colectiva y la arquitectura de participación (Cobo y Pardo, 2007 y O'Reilly, 2005).

TABLA 5. *Clasificación de herramientas tecnológicas de la Web 2.0*

Clasificación	4 herramientas de las más usadas
Colaborativas	Google Drive y Dropbox
Redes Sociales	Facebook, Twitter, Youtube, Vimeo
Mapas conceptuales y mentales	Mindmeinster, Coggle.it, Mindomo y Bubbl.us.
Presentaciones	Prezi, Slideshare, Issuu y Scribd.
Podcast	Audacity, Podomatic y SoundCloud.
Blog	WordPress y Blogger.
Wiki	Wikispaces y Pbwiki.
Interactividad	WordPress.org, Flockr, Capa Yapa! y Quizlet.
Compromiso	Go! Animate, Café Inglés, Animoto, Box.net y Google Video.

Motivación	Voki, Glogster, Delicious y Tokbox.
Empoderamiento	Wikispaces, Twitter, Bloglines y Wordia.
Diferenciación	Gabcast, Dabbleboard, Anki y edublog.
Compartir documentos	Google Docs, Scribd, Issuu y Embedit.
Creación y publicación de espacios y plataformas educativas	Sites de Google, Jimdo Neositios, Blogger y Wikispaces.
Almacenamiento online	Google Drive, Dropbox, Box y Copy.
Webs	Flickr, Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación, Openclipart y Wellcome Images.
Representación gráfica y visual	http://www.easel.ly/,http://www.visme.co/, http://piktochart.com/, https://infogr.am/ y https://www.canva.com/es_mx/.
Aplicaciones para compartir vídeos, animaciones y sonidos	Youtube TV Educa Wikimedia Commons, Goear, Soungle, Jamendo, Vimeo, Podcast y Savefrom
Crear organizadores de contenidos	Mindomo, Mind42, Mindmeister, Bubbl.us, WiseMapping, Glogster, Canva, Padlet, Office Sway y Tagul
Geolocalización para el conocimiento, la comunicación y el intercambio de información a través de mapas interactivos	Google Maps, Aplicaciones de guías turísticas de diversas ciudades en distintos lugares de la geografía mundial y My Map
Crear ejes cronológicos interactivos o líneas del tiempo	Timeline, Dipity, Timeline JS, TimeRime, Tiki-Toki, MyHistro
Otras	Repositorio 0 del Profesor Dr. Eloy López Meneses de la Universidad Pablo de Olavide y Repositorio del TOP.

Fuentes: García, M. D. y Mata, A. M. (2021)

Otras herramientas tecnológicas utilizadas en la diseminación son:

- Páginas web con disponibilidad gratuita y universal, de registro previo, etc.; servicios de información al usuario como los boletines de actividades de la agencia y envío de correos electrónicos por listas de distribución masiva; la adaptación de formatos y contenidos a múltiples destinatarios; las bases de datos especializadas (HTA database y DARE), generales (Medline, Pubmed, ISI Web of Knowledge) y en España (índice médico español); por último la formación docente para diversas audiencias (Sobrido,2009).

- Twitter, Hashtag, Facebook, LinkedIn, Instagram, Vimeo y YouTube (European Commision,2020).
- Podcast educativo (Celaya, Ramírez-Montoya, Naval y Arbúés,2020)
- Facebook y Twitter (ResearchGate, Academia, My Sciense Work, Mendeley, Quartzy, Methodspace, BiomedExperts y Linkein (Soler-Tovar,2014).
- Blogs, podcast y videocast, redes sociales o comunidades virtuales, marcadores sociales, wikis.

Es importante aclarar que, aún del uso de las tecnologías dígitales para distribuir el conocimiento, la mayoría de las experiencias vividas por actores educativos y personas, no pueden ser ubicadas como parte de la diseminación porque la producción del conocimiento está ausente, así como también el trabajo colaborativo y colectivo y procesos de intelección (análisis, reflexión, crítica, debate, etc.).

En la indagación llevada a cabo, se encontraton foros, páginas web personales, twitter, facebook, videos en youtube abiertos al diálogo. Algunos siguen vigentes, otros están en stand by, quizás porque el tema no es de interés público ni tampoco les interesa a los actores educativos y simplemente los cibernautas están ocupados en crear espacios de aprendizaje y/o la asuencia de colaboración.

Pese a los señalamientos anteriores, somos testigos de iniciativas por realizar la diseminación en algunas redes de investigación y/o cuerpos académicos. Por ello, sabemos que sortear las dificultades no es fácil porque, por la fuerza de la costumbre, la mayoría de los actores educativos y las personas no sabemos gestionar el conocimiento y aprender de los otros.

Con la finalidad de cerrar el apartado, se expresa que la diseminación tiene un papel relevante en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa. Tal afirmación se hace con base en las experiencias logradas en los periodos 2002-2011, 2012-201 y 2002-2021.

10. CONCLUSIONES

La distribución del conocimiento ocupa un lugar relevante en las sociedades actuales y en las instituciones educativas de nivel superior y de posgrado.

Generalmente se privilegía la difusión y, de manera exporádica, la divulgación y diseminación.

La diseminación es el modo de distribución más compleja de realizar y registrar porque requiere de la gestión del conocimiento, es decir, del trabajo colaborativo, colegiado y colectivo y, porque se realiza a corto y mediano plazo.

Los retos para consolidar la distribución del conocimiento en las instituciones de educación superior y de posgrado son diversos: presupuesto económico, voluntad institucional e innovación.

No se duda de que poco a poco se iran resolviendo los inconvenientes, problemas y obstáculos.

La distribución del conocimento es impostergable y su desarrollo implica a todos los actores educativos y a la población humana.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁGICAS

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM

Briceño, M. (2012). La importancia de la divulgación científica. Visión Gerencial, 1. 3-4.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545892001

Burgos, J. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con recursos educativos abiertos (REA). La Educación. Revista digital, Junio 2010, No. 143. Organizaciones de los Estados Americanos. Http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/reavladimirburgos.pdf. Consultado el 3 de febrero de 2022

Calvo, M. (2003). Entrevista con D. Manuel Calvo Hernando. Encuentros multidisciplinares, 13.1-6.

Celaya, I., Ramíres-Montoya, M., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). Revista Latina de Comunicación Social. Número 77, 179-201. Recuperado de http://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/issue/view/4

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/Mexico DF. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/tic/planeta_web2.pdf

Collision, Chris y Parcel, Geoff (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos, Empresa.

European Commission (2020). H2020 Guidance — Social media guide for EU funded R&I projects: V1,1. Recuperado de https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/grants_manual/amga /soc-med-guide_en.pdf Kerner,

Flores, R. (2013) La diseminación de la investigación educativa desde las tecnologías organizadas en páginas web durante la década de 2002-2011. En Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método. Sígueme, Salamanca

García, F. J. y Conde, M. Á. (2017). Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León. Zenodo. http://doi.org/10.5281/zenodo.810485

García, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II. México, D. F., Castellanos Editores

García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. México, D. F., Castellanos Editores

García, M. D. y Mata, A. M. (2021). Reflexiones sobre la diseminación del conocimiento educativo. Ponencia presentada en el XVI Congrso Nacional de INvestigción Educativa.

García, S. (2021). Distribución del conocimiento. “Salgan a practicar y a aprender la realidad de su profesión, la cual desconocen casi por completo”. Periódico El Financiero, noviembre 09, 2021. https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-garcia-linan/2021/11/09/distribucion-del-conocimiento/. Revisado el 3 de febrero de 2022.

Gibbons, C. L. Nowothy, Helga; Schwartzman, Simon; Scout, Meter; Throw, Martin (1978). La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-corredor.

Gil, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 31-53.https://doi.org/10.35362/rie420760

González, M. Á. (2011). Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León. Zenodo.

Grondin, J. (2000). Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona, Herder

Hirsch, A. (1996). Educación y burocracia. La organización universitaria en México. Gernika, México, D. F.

Laufer, Miguel (2009). Cómo diseminar el conocimiento. Interciencia, Vol. 34, No. 1, January, pp. 5-6

Lizcano, J. (2003). Entrevista con D. Manuel Calvo Hernando. Encuentros Multidisciplinares, Número 13, 1-6, Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680386/EM_13_8.pdf?sequence =1&isAllowed=y

Marco, R. y Lizcano, J. (2003). Entrevista con d. Manuel Calvo Hernando. https://repositorio.uam.es/handle/10486/680386. Revisado el 25 de spetiembre de 2021

Martínez, E. y Gallegos, G. (s/f). La creación y distribución del conocimiento a través de e-learning: ¿Qué factores determinn el éxito?

Meza-Mejía, Mónica, Galbán-Lozano, Sara Elvira y Ortega Barba, Claudia Fabiola, (2018). Conferencia magistral "Experiencias y retos de las mujeres SNI". Presentada el 26 de noviembre en la XXXI Jornada Académica de REDMIIE.

O Reilly, T. (2005). What s Web 2.0. O'Reilly. Resign Patterns and usiness odels for the Next Generation of Software. Media Inc. https://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html. Revisado el 2 de abril de 2021

Olmedo, S. (2011). Reseña de "Comprender la comunicación" de Antonio Pasquali Razón y Palabra, vol. 16, núm. 75, febrero-abril, 2011 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México

Pasquali, A. (1990). Comprender la comunicación (4ª ed.). Caracas, Venezuela: Monte Avila Latinoamericana.

Raffino, M. E. (2020). "Web 2.0". Concepto.de. Disponible en: https://concepto.de/web-2-0/. Consultado el 10 de abril de 2021. https://concepto.de/web-2-0/#ixzz6rf0r2FFP

Roqueplo, Philippe (1983). El reparto del saber. Barcelona. Gedisa

Semir, V. (2016). La divulgación científica. Barcelona, España: Editorial UOC.

Sobrido, et al. (2009). Estrategias para la difusión y diseminación de los productos de Evaluación de Tecnologías Sanitarias (ETS). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de https://www.sergas.es/docs/Avaliat/EstDifMemFinal.pdf

UNESCO (1999). Declaración de la ciencia y el uso del saber científico. Budapest, Hungría. Recuperado de Vergara, M., Sevilla D, Ibarra, L. (2013). Difusión del conocimiento. Producción de la investigación educativa en México. En Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.

Valhondo, D. (2003). Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad. Editorial Díaz de Santos, Madrid

Documentos

ANUIES (1979). 4. Conceptos fundamentales de la educación superior. Fragmento de la ponencia "La Planeación de la Educación Superior en México", en Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. (http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista31_S4A4ES.pdf, fecha de revisión el 10 de octubre de 2017).

FAAPAUAEMEX. Contrato Contrato colectivo 2017-2018. https://www.faapauaem.mx/docs/CONTRATO-FAAPAUAEM-2017-2018.pdf

Gobierno del Estado de México. Gaceta No. 79 y 111, Toluca, México

Gobierno Federal (2019=. Diario Oficial de la federación.

ESTATUTO FILOSÓFICO DE LAS PEDAGOGÍAS "COMPRENSIÓN EDIFICADORA" Y "REFLEXIVA"

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ANA MA. MATA PÉREZ
Centro de investigaciones sobre la Administración Educativa
ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene un doble objetivo, describir las aportaciones principales de la Pedagogía Comprensión Edificadora (PCE) y la Pedagogía Reflexiva (PR) y valorar las aportaciones de la hermenéutica de Hans- Georg Gadamer para explicitar el estatuto filosófico de ambas pedagogías.

Ha sido elaborado a partir de las inquietudes generadas de dos afirmaciones localizadas en las fuentes de consulta revisadas y que giran en torno a la pedagogía. El primero se ubica en las obras pedagógicas de las bibliotecas alemanas hace varios siglos, el segundo en el interés por resaltar la presencia del ser humano en dos pedagogías de reciente creación.

En relación con la primera inquietud, Avanzini (1987) y Nassif (1974) afirman que los libros de pedagogía estaban ubicados en el área de filosofía en los siglos XVI y XVII, actualmente se encuentran en el área de la educación. En relación con la segunda, los autores reiteran el estatus filosófico de la pedagogía, la cual se desvaneció al sustentarse como ciencia experimental.

A lo anterior hay que incluir los planteamientos de Zambrano (2011) sobre las nuevas propuestas pedagogías que, a diferencia de las

normativas caracterizadas por la razón instrumental y práctica, el ser humano es su objeto principal.

Las preguntas para resolverse son: ¿cuáles son las características principales de la PCE y PR?, ¿cuál es la aportación que hace la hermenéutica de Gadamer a ambas pedagogías? y ¿cuáles son los conceptos hermenéuticos elegidos para habilitar el estatuto filosófico a las pedagogías humanístas?

Las respuestas se desarrollan en los apartados siguientes: Características del trabajo, Estatuto filosófico de la pedagogía, Pedagogía, Ciencia y Ciencias de la educación, Pedagogía de la Comprensión Edificadora, Pedagogía Reflexiva y Hermenéutica filosófica.

2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

Por las fuentes de consulta revisadas, el trabajo es cualitativo de tipo teórico, interpretativo y crítico. Está orientado a ponderar el acontecer de la comprensión de la vida humana.

Es importante señalar que los elementos descritos pueden carecer de una rigurosidad filosófica -en tanto que filosofar requiere una preparación especial-, no así del esfuerzo por ofrecer una interpretación que invite a los lectores a estudiar las pedagogías y habilitar el estatus filosófico que les caracterizan, tal y como aconteció en los siglos previos al impulso de la ciencia científica.

Los principales referentes teóricos son: Gadamer, H. G., Arboleda, J. y Schön, D.

3. ESTATUTO FILOSÓFICO DE LA PEDAGOGÍA

El problema descrito en este apartado gira en torno a la ausencia del estatuto filosófico que caracterizó a la pedagogía en la antigüedad y que, hoy en día, algunos autores tratan de habilitar al proponer pedagogías orientadas hacia la vida humana, hacia la comprensión de la vida, como es el caso de la PCE propuesta por Julio Arboleda Aparicio y la RF de Donald Schön.

Para describir el problema, se recurre a los planteamientos de Avanzini (1978), Nassif (1974) y Zambrano (2011) sobre la evolución epistémica de la pedagogía. Los dos primeros autores ubican a la pedagogía en la línea del tiempo de la evolución de la ciencia y proponen una clasificación sobre 3 momentos epistémicos. Asimismo, proporcionan un conjunto de informaciones para comprender el camino que ha recorrido y los autores participantes en la transformación. En el caso del tercero, el filósofo propone habilitar el sentido humano de la pedagogía al concebirla como Ciencias humanas.

En la tabla siguiente se describen las propuestas sobre la evolución epistémica de la pedagogía de Avanzini (1978) y Nissaf (1974).

***TABLA 1**. Etapas evolutivas epistémicas de la pedagogía*

Etapa	Avanzini	Nissaf
1	Ciencia	Precientífica
2	Ciencia de la educación	Científica natural
3	Ciencias de la educación	Científica

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Avanzini (1978) y Nassif (1974)

Para Avanzini (1978), la primera etapa se caracteriza por la influencia filosófica, la segunda por la concepción científica que hace el positivismo y la tercera por el proceso de transición al dividirse en Ciencias de la educación y Ciencias pedagógicas (Quintana,1988).

Para Nassif (1974), la primera etapa de la pedagogía se caracterizó por la pre-cientificidad, por ello, estaba integrada a la filosofía, política, teología, economía, entre otras disciplinas. La segunda etapa, empieza a tener un estatuto científico. Nace con Comenio y culmina con Herbart. Dura aproximadamente entre siglo XVII y XIX. La última etapa es eminentemente científica. Inicia con la propuesta de Dilthey sobre las Ciencias del espíritu y se extiende hasta la década de los años 70 del siglo pasado.

Para habilitar a la pedagogía del estatus humano, Sambrano critica severamente a las pedagogías normativas por centrarse, por un lado, en

instrumentos, planeación y evaluación, por otro, olvidar al ser humano. Por ello, siguiendo l evolución epistémica, propone una cuarta etapa llamada con el nombre: Ciencias humanas.

Seguramente, las propuestas de Nassif (1974) y Avanzini (1978) son puntos de vista interesantes para iniciar una travesía epistémica a la pedagogía, en virtud de que ella al perder el estatus filosófico de Ciencia, se desquebraja su cuerpo estructural y, con ello, la imprecisión de su objetivo, fines, concepto, personal que la desarrolla se desvanece, creándose un caos.

Preguntas como ¿quién es el pedagogo?, ¿cuál es su función?, ¿cómo se forma?, entre otras, surgen de la imprecisión que adquiere la pedagogía al vincularse con la educación. De ahí la importancia de la propuesta de Quintana (1988) al señalar la necesidad de distinguir y diferenciar las ciencias pedagógicas de las ciencias educativas.

A continuación, se describen algunos ejes de análisis encontrados en las fuentes de consulta revisadas sobre la pedagogía.

- Quintana (1988) hace una distinción precisa entre Pedagogía, Ciencia de la educación y Ciencias de la educación.
- Ardino se empeña en concebir a la pedagogía como sinónimos de Ciencia de la educación (Cfr. Quintana,1988).
- Debesse y Mialaret, además de usarlas como sinónimo, agregan a la confusión el concepto de Ciencias de la educación (Cfr. Quintana,1988).
- García Hoz resalta las discrepancias entre Pedagogía y educación. La primera es definida como quehacer del pedagogo, científico de la educación. LA segunda es concebida como práctica educativa y la persona que la realiza es el educador (Cfr. Quintana,1988).
- Avanzini (1987) las nociones de educación indican las maneras en que es concebida la Pedagogía de acuerdo con el estatuto teórico, epistémico y metodológico que éstas conllevan (García,1997).

Con la finalidad de precisar las etapas evolutivas epistémicas de la pedagogía, se señala lo siguiente:

1. Cuando la Pedagogía estaba fuertemente articulada con los principios teóricos, epistémicos, metodológicos y ontológicos de la filosofía, su carácter de ciencia no implicaba mayor problema que el de introducirse a ella.
2. En el ambiente de pobreza científica que existía aproximadamente en tres siglos, la educación fue objeto de estudio de una ciencia: la Pedagogía y, al mismo tiempo, se evitó compartirlo con otras disciplinas.
3. En la era de las Ciencias de la educación, la educación es estudiada en todas las disciplinas, aunque en ocasiones, en algunos trabajos revisados se observa que las interpretaciones se centran en el objeto de los campos disciplinares olvidándose de la educación.

La propuesta de Zambrano (2011) sobre las Ciencias humanas, está situada en el pensamiento francés actual, concretamente en los ejes de análisis de la pedagogía: saber, conocer, diferencia, desigualdad, sujeto de verdad, centrarse en la acción de acompañar, fijar cuestiones pertinentes sobre la tarea de educar, hacer visible los problemas entre los modelos pedagógicos, la escuela y el niño, hablar sobre el devenir del ser humano.

En otras palabras, humanizar la pedagogía significa alejarla del fetiche instrumental, normativo, práctico y centrada en la planeación seudocientífica.

4. PEDAGOGÍA, CIENCIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La pedagogía en sí misma es una ciencia porque tiene un objeto de estudio, técnicas, método, teorías, metodologías, epistemes para un desarrollo propio y un campo con posibilidad de ampliarse con base en las aportaciones hechas por los especialistas, expertos e investigadores interesados.

El carácter autónomo que le caracteriza a la pedagogía como ciencia se enraiza en pensamientos filosóficos -Platón, Hegel, Kant, Gadamer, por

mencionar algunos- y ocuparse de algo muy suyo, con un alto nivel que atañe a la formación humana, no compartido con ninguna otra ciencia o ciencias, aún de aquellas que versan en la educación (Quintana,1988).

Por ello, es imposible confundir a la Pedagogía con otras ciencias como la Sociología, Historia, Biología, Política, Antropología y Economía. Cada una tiene su particularidad y la intencionalidad interpretativa es clara, precisa y contundente.

A partir de las raíces etimológicas -paidós (niño) y agogía (conducción), la Pedagogía es entendida como la conducción del niño hacia los procesos de perfección y humanización. Por ello, en la antigua Grecia, la paideia (educación) era desarrollada generalmente por filósofos. Ellos eran las fuentes de vida, fuentes de recreación de la totalidad de la vida, manantial de amor a la sabiduría.

Para Gadamer (1990), la Pedagogía entendida como ciencia por tener bases filosóficas, no necesitaba ninguna experiencia porque se sustentaban en la metafísica, que significa ir más allá de la física. La cita textual descrita a continuación confirma lo anterior:

> Para los antiguos griegos, la ciencia no necesitaba ninguna experiencia. Era algo tan seguro como que dos y dos suman cuatro y, por consiguiente, carecía de sentido remitirse a la experiencia (Gadamer,1990:25).

Para los filósofos de aquella época, la idea de porvenir y la representación de una 'situación mejor' de las condiciones del hombre aparecen como en las propuestas de los autores clásicos de aquella época: Platón, Kant, Herbart, Schleimacher, entre otros.

Desde la perspectiva de Avanzini, la mejor definición de Pedagogía es de Kant porque refleja los aspectos mencionados:

> "No se debe de educar a los niños de acuerdo con la situación presente de la especie humana, sino en función de una situación mejor, posible en el futuro, es decir, segun una idea de humanidad y de orientación completa hacia ella" (Kant, Cfr. Avanzini,1978:343).

Con base en lo anterior, la Pedagogía no solo implicaba ciencia, arte, tecnología y filosofía, sino también estaba constituida por todos los saberes que se gestaban en el pensamiento del ser humano (García,1979).

Algunos de los rescoldos de la Pedagogía se encuentran cuando es concebida como Ciencia y se pierden en su generalidad al incorporarse elementos científicos.

Por el carácter tentacular, la Pedagogía se extiende a todas las disciplinas del saber, dando origen a las Ciencias pedagógicas y Ciencias de la educación. Entre las primeras se encuentran: Sociología educativa, Historia educativa, Polìtica educativa, Economía educativa, entre otras. En las segundas, Sociología de la educación, Historia de la educación, Economía de la educación, Historia de la educación, Política de la educación, Economía de la educación, entre otras.

El principal aspecto que diferencia a las Ciencias de la educación de las Ciencias pedagógicas es la siguiente. Mientras las primeras tienen un carácter teorético especial tendiente a ensanchar el campo de conocimiento científico, las segundas tienen un sentido de aplicabilidad que se limita a usar los conocimientos para resolver problemas prácticos.

La Pedagogía se transforma en Ciencia de la educación y posteriormente en Ciencias de la educación cuando el positivismo, a través de su sentido experimental, instrumental, práctico y técnico y centrado en modelos de deber-ser, deber-hacer, deber-sentir y debe-decir, generan la pérdida del sentido filosófico para privilegiar elementos de comprobaciónb. Tal hecho se observa en los dos grupos de ciencias que aparecen y que sustituyen a la Pedagogía (Picar, cfr. Avanzini,1978).

5. PEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN EDIFICADORA

La Comprensión Edificadora (CE) es una pedagogía innovadora, actual y pertinente a esta época histórica, la cual está saturada por procesos deshumanizadores, intereses económicos, políticos y tecnológicos, controlada por los grupos hegemónicos, procesos que generan la enajenación, autoenajenación, pensamiento unidimensional, posturas acríticas, desesperanzador, violencia, corrupción, bullying, síndrome burnout, en fin, situaciones y condiciones que atenta contra la dignidad de la persona en y para la vida.

Se caracteriza por considerar a la educación como proceso complejo, multireferenciado, dialécticos e históricos ubicados en la comprensión para edificar la vida y la dignidad humana. por consiguiente, para lograr lo anterior, requiere la argumentación filosófica, la cual, por múltiples razones, no están desplegadas en la propuesta.

Es una propuesta que está cobrando relevancia por que hace referencia al aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva del desarrollo humano y de la vida, en palabras de Arboleda (2020) acorde a la evolución humana y planetaria. Propone el reconocimiento y respeto al otro como sujeto y la atención de sus necesidades de formación, busca formar a través de una relación ética con el otro.

Desde esta relación propone "construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro" (Arboleda, 2015 J. p.50). ¿Por qué una relación pacífica consigo mismo?, porque desde edades muy tempranas el ser humano aprende a flagelarse por cada "error" que comete, es el principal y más duro juez, la escuela, la familia y la sociedad lo enseñan a sancionarse y le internalizan la idea de que si no logra éxito o se equivoca es porque no es lo suficientemente bueno, inteligente, apto, o cualquier otro calificativo que se utilice. A cada ser humano se le debería en primer lugar enseñar a ser compasivo y vivir en armonía consigo mismo, el aceptarse y quererse es condición indispensable para luego convivir, aceptar y querer a los otro y lo otro.

Esa relación que debe fortalecerse en los centros educativos integra conocimientos, actitudes y aptitudes transversalizadas por una formación sostenida en el humanismo, se extiende a los otros, al resto de seres sintientes a través de infundir en las personas el deseo de la búsqueda del bien común, del acogimiento a la humanidad y de introyectar valores éticos, "La persona se afirma en tanto el sujeto se ata al otro, acogiéndolo incondicionalmente en su singularidad" (Arboleda,2014, p.10). Ese reconocimiento incondicional del que habla Arboleda, esa aceptación de la diversidad conlleva a aceptarme a uno mismo y saber que de la misma manera en que se reconoce, respeta y valora la existencia del otro o lo otro, es derecho propio ser reconocido, respetado y valorado.

Esta relación ética con el otro exige responsabilidades y compromisos, requiere de un reconocimiento que "no basta sin una conciencia verdadera … que desemboque en una respuesta ética de la alteridad" (Agudelo, Rojas & campo, 2019, p. 4). Es decir, no se trata solo de reconocer la existencia del otro, sino del comportamiento que sostengo frente a ese otro.

En una sociedad como la actual violenta, individualista, insensible frente al otro o lo otro, contar con formadores de docente, docentes y estudiantes que reconocen, aceptan y respetan la singularidad de cada ser viviente es urgente. De hecho, según Dussel (1980) citado en González (2009) "hacer valorar la alteridad es la tarea del maestro" (p. 122).

Si la tarea es valorar la alteridad o enseñar a valorarla, entonces es necesario favorecer la construcción de nuevas relaciones respetuosas y solidarias, donde cada uno aporte lo mejor de sí dentro de esta comprensión de alteridad, pero para ello, en palabras de Milmaniene (2020) es indispensable que repliegue su propio yo para abrirse al encuentro con el otro. Repliegue que debe ser visible en las aulas desde la figura del docente para dar paso a los otros que están a su cargo.

El acto educativo entonces debe re-pensarse, alejarse de metodologías tradicionales, y establecer estrategias orientadas al acompañamiento pedagógico pero además a la co-construcción de lo que Arboleda llama "subjetividad ótrica", desde la cual "el individuo alcanza la categoría de sujeto en su relación ética con el otro" (Arboleda, 2014, p. 10).Pero va más allá porque no es solo el otro sino lo otro, todo aquello que le rodea y que además en esa relación señalada por Arboleda, el sujeto como tal comprende que él y lo otro son parte de sí m ismo, sin ellos no existiría.

Este compromiso y visión que se requiere y demanda de manera urgente una educación desde y para la sostenibilidad, reclama la mirada crítica, sistemática, reflexiva sobre la práctica de formadores y docentes, que se dirija a analizar, además de situaciones pedagógicas o mejor dicho aunado a la enseñanza aprendizaje de saberes teóricos, el análisis de cómo se perciben aceptan, respetan, atienden, comprenden y se relacionan con él y lo otro, como ayudan a que sus estudiantes avancen en esa sentido.

La tarea no es simple, nada lo es en educación, hace falta sumar voluntades y esfuerzos. Si bien, se han dado en algunas instituciones, son aislados, "voces que claman en el desierto", experiencias que se registran en congresos educativos y mueren en el intento de extender su campo de acción. La actividad en las aulas continua de manera sistemática enfocada en el currículum establecido y se olvida la parte fundamental del desarrollo humano sostenible con el peligro latente cada vez más visible de que al ignorar esta perspectiva se corre el riesgo de desaparecer como especie.

6. PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

La práctica pedagógica reflexiva, o práctica reflexiva, tiene sus orígenes en el "aprender haciendo", propuesto por John Dewey, dentro del movimiento conocido como "Escuela Nueva" o "Escuela Activa".

En 1952, el pedagogo ya establecía la necesidad de integrar teoría y práctica. Los docentes, de acuerdo con Dewey, deberían modificar su práctica en cuanto que les es posible reflexionar y debatir sobre ella. Los aportes de Dewey son recuperados por Donal Schön, quien en 1983 expone una serie de argumentos centrados en la reflexión antes, durante y después de la acción, asegura que "la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito en la acción" (Schön, 1998, p. 56). Afirma que la práctica reflexiva de un profesional le permite "reflexionar sobre sus saberes desde la práctica" (Schön, 1998, p. 66).

Esta forma de aprender a través de la experiencia permite, de acuerdo con el autor, atar teoría y práctica y continuar con el aprendizaje permanente, en espiral recursiva, con un conocimiento cada vez más amplio y profundo sobre su trabajo profesional. En el campo pedagógico, al igual que el resto de las profesiones, la reflexión sobre la o las acciones requiere de una sistematización. Es evidente que todos los docentes reflexionan sobre sus acciones y vicisitudes, lo hacen la mayor parte del tiempo con los colegas, en charlas informales de pasillo, donde cuentan las vivencias y experiencias que les resultan poco satisfactorias, los problemas que enfrentan en el acompañamiento para que sus estudiantes

aprendan. Pero difícilmente aplican instrumentos que les permitan sistematizar esas reflexiones y aprender de la experiencia.

Las investigaciones relacionadas con la práctica reflexiva en el campo docente se han dirigido a construir métodos e instrumentos que permitan la sistematización de la reflexión. La reflexión requiere de un pensamiento crítico que favorezca la construcción y reconstrucción del quehacer docente, "el pensamiento crítico en educación supone…un proceso diversificado por el que el objeto educativo se actualiza y reactualiza de manera permanente, a través de la interrogación, la reflexión y el debate" (Ducoing, 2014, p. 12). Para el debate pedagógico entre iguales debe considerarse el factor tiempo, que en las aulas y en todas las actividades de gestión escolar parece siempre insuficiente.

De tal forma que la reflexión y el debate sobre la acción pedagógica forman parte de las propuestas de autores como: Perrenoud (2009), Domingo y Gómez (2014), Anijovich y Capelleti (2017,2018, 2019, 2021), Cerecero (2018), Vergara (2019), Calderón, Aguayo y Ávila (2018), entre otros. Cada uno de ellos aporta perspectivas, métodos, instrumentos con el fin de ayudar al docente a sistematizar sus procesos reflexivos y con ello a resignificar su práctica.

En los últimos aportes de Anijovich y Capelleti, abordan algunos instrumentos o dispositivos, como las autoras les llaman, para docentes en servicio, dentro de ellos los incidentes críticos siguen estando presentes como una potente herramienta que ayuda al docente a sistematizar su reflexión al plasmar en un texto descriptivo el incidente y debatirlo con sus colegas. Pero advierten también sobre la disposición de tiempo y formas de organización escolares que limitan que ésta se lleve a cabo.Si bien las autoras ubican su reflexión final en las condiciones del contexto argentino, en México las condiciones no son diferentes.

El docente reflexivo debe ser un sujeto comprometido con el otro, con sentido ético hacia ese otro. Reconocerlo con necesidades, experiencias, intereses, capacidades. Valorarlo como sujeto que está en proceso de formación y que requiere de acompañamiento. Pensar de esa manera obliga a que el docente se replantee preguntas relacionadas con el

aprendizaje y la enseñanza, a valorar el trabajo colegiado como espacio para reflexionar con los otros.

Resulta evidente la insuficiencia de información que permita comprender de forma cabal las condiciones organizativas que limitan o favorecen la aplicación de la sistematización de la práctica de los docentes en servicio, se sabe de la escasez de tiempo debido a las quejas generalizadas respecto a la cantidad de contenidos y el tiempo disponible para abordarlos, así como las cargas administrativas y diversas comisiones que los docentes desempeñan. Por ello el perfil deseado de un docente reflexivo, capaz de resignificar su práctica, que dialoga y debate con los iguales y que es autónomo en su aprendizaje es una tarea pendiente.

7. HERMENÉUTICA FILOSÓFICA

Se han encontrado diversas expresiones que aluden a la hermenéutica gadameriana: hermenéutica de la historia efectual, neohermenéutica, hermenéutica de las tradiciones, hermenéutica moderna, filosofía hermenéutica, hermenéutica dialógica (García, 2012). Ello se debe al problema para traducir los conceptos alemanes.

Moratalla (1991), además de afirmar que en ella se dan cita las corrientes culturales heredadas de los maestros de la filosofía clásica y moderna, señala que sus ejes principales son: lenguaje, comunicación, realidad, diálogo, acontecer de la compresión y de la vida y esclarecimiento de la estructura interpretativa.

García (2012) señala que sus principales objetivos son: invitación para pensar en nuestro tiempo, articular la experiencia hermenéutica con el acontecer histórico y elucidar el problema de la comprensión: tendiendo puentes, salvando distancias y arrojando luz sobre las condiciones fundamentales del comprender como un suceso sobre el cual el sujeto interpretante no preside en realidad.

Los principios que caracterizan a la hermenéutica son: 1. Reconocer que aquello que resulta extraño puede ser familiar porque son experiencias humanas determinadas por factores históricos y limitadas por las costumbres, lenguajes, simbolismos, etcétera de los grupos sociales; 2. Las

interpretaciones deben basarse en la distancia que hay que poner sobre el mundo particular, la inmediatez del pensamiento, de la historia donde se desarrollan los acontecimientos estudiados y considerar su pertinencia a una tradición; 3. Lo estudiado debe entenderse privilegiando que lo individual es parte del todo y el todo está formado por las partes (García,2012).

Algunas recomendaciones identificadas son: suspender momentáneamente nuestras certezas; vigilar las arbitrariedades de las ocurrencias, hábitos lingüísticos, prejuicios, referentes teóricos trabajador para evitar caer en la ilusión de profetizar; revisar que cada proyecto ~~de sentido~~ se dirija a otro nuevo; sustituir los preconceptos con los que inicia la investigación por otros más adecuados; dar apertura a la opinión del otro, lo que implica estar abierto y ponerla en relación con la nuestra y estar dispuesto a dejarse decir algo por él; permitir que los textos nos digan algo; tener una actitud de apertura al mundo; mantenernos receptivos a la alteridad del otro; asegurarnos que la interpretación del texto sea elaborada desde el propio texto y no a partir de nuestras creencias; desligar el fenómeno de comprender de nuestras referencias (Gadamer,1998).

Los conceptos elegidos para reflexionar el estatuto filosóficos de la PCE y PE son: horizonte de saber, juego, vivencia y ser histórico

a) Horizonte de saber

Entendido como ámbito de visión que abarca y encierra lo que es visible desde un determinado punto, panorámica a alcanzarse y espacio abierto al acto de mirar por donde se ha de caminar (Gadamer,1993), el acto de comprender se lleva a cabo en el horizonte de saber.

Para ganarlo, afirma Gadamer, es indispensable caminar sobre éste, estar alerta, vigilia y reflexionar lo que se presenta como algo incomprensible, dificil de entender, por ser distinto a las experiencias personales.

Identificar lo percibido significa explicarlo a partir del contexto donde se ubica y con la distancia histórica que implica, con la intención de que los prejuicios, arbitrariedades del lenguaje personal y los obstáculos epistemológicos y epismofílicos no empañen lo comprendido y, con ello, el simbolismo, contenido y sentido que le corresponder.

Para Gadamer (1993), la acuñación de sentido significa es indipensable antes de fusionarlo con el horizonte de saber personal y, con ello, lograr que lo comprendido se ubique en la conciencia de la persona que ha ganado el horizonte de saber al deambularlo y fusionarlo con el propio.

La tarea del comprender está vinculada con la generación de proyectos interpretativos, los cuales, además de no agotarse al construirse, abre al mundo al permitir que la persona que interpreta pueda poner distincia sobre su saber y, al mismo tiempo, pueda valorar un saber distinto que, aún de la diferencia, probablemente no sea tan ajeno por ser una experiencia humana.

La comprensión lograda al ganar y fusionar los horizontes de saber es inagotable, no se cierra ni se agota debido a que la experiencia interpretativa que genera continua, consecutiva y permanentemente se actualiza en la medida de que la persona que comprender se dé la oportunidad de seguir comprendiendo a partir de lo identificado y descubierto en el horizonte de saber deambulado.

La comprensión, entonces, no tiene un fin. Tampoco es cosificada y ahistórica debido a que el saber construido es el punto de partida para nuevas comprensiones. Por ello, Gadamer afirma que la comprensión forma parte de las experiencias hermenéuticas, las cuales se diferencian de las experiencias científicas, debido a que nunca se terminan, tampoco se repiten.

b) Juego

A diferencia de las teorías del juego entendidas como reposo, recuperación de energía, descanso, ociocidad, actividad atávica, entre otras (Fingermann,1970), para Gadamer (1993 y 1991) es concebida en un doble sentido: construcción en transformación y expansión de sí mismo del jugador.

Es el riesgo, la fascinación -elementos caracterizados del juego- son los que generan en el jugador mostrarse cuál es, sin mentira, engaño o fingimiento al juego, independientemente del resultado de éste: perder o ganar. Ganar es el reto, aún de las reglas que tiene el juego y que son impuestas al jugador si quiere jugar.

Para el filósofo, el juego en sí mismo es autónomo y no requiere ser jugado. Pero al jugarse, lo que se ponen en juego es la vida misma del jugador. De ahí que la audacia, el permiso, el atrevimiento, las acciones imprevistas, en fin, todo lo que el jugador hace para ganar el jugador, es parte de la personalidad, estilo, experiencias del jugador, aún de que él ignore o no quiera darse cuenta de lo que es capaz de hacer en juego.

Jugarse la vida implica que el jugador asuma premeditada, consciente o inconscientemente el riesgo de ganar el juego, el cual se convierte en el principal contrincante por las reglas que contiene. Para Gadamer, el 'aguafiestas' es el jugador que no quiere jugar porque no quiere sujetarse a las reglas del juego.

La construcción en transformación y la expansión de sí mismo del jugador se origina cuando éste descubre que los riesgos que asume para ganar en el juego, también pueden hacerlo en la vida cotidiana, en el mundo real.

c) Vivencia

El impacto de la vivencia en la vida de la persona se debe a los aspectos siguientes: se ha vivido en vida y ha sido captado y percibido por la persona a través de la capacidad sensitiva por eso adquiere el sentido de verdad por que ha sido real. Lamentablemente, este referente es subjetivo y carece de garantía.

Para convertirse en unidad de sentido, el contenido de la vivencia tiene que relacionarse con otros momentos de la vida, aunque éstos no estén presentes para esclarecer lo que se sintió y experimento. Asimismo, tiene que someterse a la meditación, reflexión, análisis, es decir, colocarlo en el plano de la inteligilibilidad para que, lo presentado como extraño e incomprensible se convierta en piezas fundamentales de la consciencia humana.

En la vivencia:

- No es al otro a quien se pregunta y se interroga por el mundo y la vida, es la persona quien se interpela a sí mismo al preguntar.

- Las experiencias negativas, es decir, aquellas cuyos resultados no fueron los esperados, son las que más se reflexionan para explicar y comprender el acontecimiento vivido.
- Aún de que la experiencia negativa puede marcar significativamente la vida de la persona, la huella imborrable que queda en la consciencia se debe principalmente a la reflexión de lo vivido.

Para Gadamer, la vivencia no es experiencia científica. Es una experiencia interna humana que obliga a la persona a repensarse, biografiarse, reconocer las debilidades y las oportunidades para tomar consciencia del mundo de la viday, como parte de ella, asumirse como responsable único.

Lamentablemente, la vorágine de la vida social ha generado que las experiencias negativas acaecidas por las personas no sean meditadas ni reflexionadas. De ahí que, al no ser convertidas en vivencia, se olvidan con rapidez y no quedan registradas en la memoria y en los recuerdos.

8. CONCLUSIONES

Comprensión Edificadora y Reflexiva son pedagogías contestatarias a los modelos de formación centrados en el deber-ser, deber-hacer, deber-sentir, la obediencia, el pensamiento undimensional, la fragmentación y desarticulación, enajenación y autoenajeación del hombre, opositorias a la historicidad, complejidad, multirreferencialidad, dialécticas, sustentadas en actitudes dogmáticas, autoritarias, instrumentales, normativas, que privilegian la deshumanizados, la masificación, uniformidad, el ocultamiento del hombre, la perdida de la diferencia, la represión del querer blochiano, entre otros, deben y tienen que ser bienvenidas por privilegiar al ser-histórico, al ser humano que comprende y construye su vida.

La PCE y PR ponderar el devenir humano. Aún de que no contemplan el término ser histórico gadameriano, ambas apuestan a él porque estan convencida de que el hombre ha sido arrojado al mundo

heideggerianamente para comprenderlo y aprehenderno, pero también para mirarse a sí mismo, interpretarse como parte y constructor del mundo.

La PCE y PR, así como otras pedagogías innovadoras (Pedagogía de la diferencia, Pedagogía de la alteridad, Pedagogía reflexiva, Pedagogía axiológica), tienen que ser comprendidas bajo el telos filosófico, en virtud de ellas, aún de las aristas privilegiadas, ponderan el devenir del mundo, del hombre y de la vida.

El ser humano es el objeto principal de ambas pedagogías. Por ello, se concluye el trabajo presentando algunas acotaciones sobre éste, desde el punto de vista de Gadamer.

Por su naturaleza biológica, afirma Hegel (cfr. Gadamer,1993), el hombre no es lo que debería de ser. Para llegar a ser lo que le corresponde, tiene que poner distancia no solo sobre sí mismo, sino también de las situaciones inmediatas y naturales que le corresponde por su estructura biológica.

La formación -entendida como 'Ascenso a la generalidad', 'Reconciliación de sí mismo a través del otro', 'Abandono a la particularidad', 'Trabajo libremente realizado a partir de lo que se ofrece a sí mismo o que otros le proveen', 'Capacidad de pensar la opinión de otros y de sí mismo', 'Potenciar las fuerzas allí donde uno percibe los puntos débiles', 'Reconciliarse con uno mismo en una segunda naturaleza', 'Plenitud humana', 'Porvenir del hombre', 'Cultura por el lado de su apropiación subjetiva', 'Realización de su verdadero ser-hombre', 'Conocimiento y cuidado de uno mismo', 'Reconocer los signos del lenguaje', 'Arriesgarse en una pasión', 'Fidelidad de la conciencia', 'Posibilidad de existencia', 'Autoformación de la persona', 'Obra de sí mismo', 'Ponerse-en-ordena-sí-mismo (cuerpo-alma-espíritu)', 'Ruptura del ser, saber y hacer', 'Exigencia por encontrar la diferencia y condición de ser, entre otras nociones (García, 2015), es la vía a través de la cual el hombre puede llegar a ser lo que le corresponde: ser histórico.

Para Gadamer (1993), ser histórico es una expresión que significa: ser humano que nunca se agotará en interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo. Tal significado está ubicado en la segunda naturaleza humana

que le corresponde al hombre: la cultura. Por consiguiente, se sitúa en el ámbito de ser capaz de poder-ser, poder-hacer, poder-sentir, en fin, responsabilizarse de construir su vida y no dejarla en manos de otras personas.

La primera naturaleza del hombre es su constitución biológica. Por consiguiente, todos los seres vivos tienen dicha naturaleza (Hegel, Cfr. Gadamer,1993).

El hombre es el único ser vivo que tiene la capacidad de poner distancia no solo de sus necesidades fisiológicas sino también de sus prejuicios, certezas, costumbres, tradiciones, arbitrariedades lingüísticas, en fin, del estado de sujeción que tiene con todo aquello con lo que se relaciona (Arendt,1998), para ser dueño de su propia vida.

La tarea de formarse es compleja porque se juegan todas las estructuras que constituyen el modo de ser y la historia de vida del hombre (éxitos, fracasos, miedos, inseguridades, prejuicios, subjetividades, costumbres, tradiciones, valores, hábitos, principios morales y religiosos, ideologías, sentimientos, miedos, angustias, ansiedades, etc.)

Estar formado no implica tener más información, títulos de estudio, libros adquiridos, tener bienes materiales, tecnológicos y económicos, ni tampoco se logra repitiendo la información escuchada por algún medio de comunicación o leída en alguna fuente de información o en algún escenario académico, público, familiar, entre otros.

En distintos momentos situacionales, los resultados de la formación, es decir, la transformación, no son percibidos de manera inmediata por quien se está formando. Generalmente son las personas con las que co-actúa y co-relaciona quien logran percibir los cambios.

Pero aún de reconocer las transformaciones, resulta complejo discernir sobre ella en tanto que, como condición humana, implica reconocer las experiencias logradas y poner distancia sobre ella para identificar los momentos que antecedieron, generaron y concretizaron los cambios y las transformaciones, es decir, implica ocuparse y preocuparse por sí mismo a partir del otro en que se ha convertido.

Si la formación es la condición humana y, por lo tanto, el imperativo categórico de los seres humanos, los formadores de docentes tienen por antonomasia no sólo el compromiso de formarse en tanto su tarea es la de facilitar los procesos de formación de los estudiantes, sino también el de convertirla en temática de reflexión. Quienes lo han hecho, pueden corroborar que la formación deja en los seres humanos huellas imborrables y es el producto final es la libertad humana, entendida capacidad de elegir y responsabilizarse de las consecuencias de tal elección.

La comprensión juega un papel importante en la formación del hombre y en su conversión de ser histórico. Gadamer (1993:367) afirma que "comprender no es comprender mejor, ni en el sentido objetivo de saber más en virtud de conceptos más claros, ni en el de la superioridad básica que posee lo consciente respecto a lao inconsciente de la producción. Bastaría decir que: CUANDO SE COMPRENDE, se comprender de un modo DIFERENTE".

En otras palabras, la "comprensión significa la elaboración de un proyecto previo que tiene que ir siempre constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido" (Gadamer,1993:333).

La comprensión no es una fantasía, ni una utopía. Es la condición que genera que el hombre biológico con instintos de supervivencia logre alcanzar lo que es realmente: ser histórico. Ello es posible, si el hombre se autoriza, se da permiso de comprender a través de las distintas vías para hacerlo: ganar y fusionar los horizontes de saber deambulado, tener vivencia, formarse, jugar, entre otros.

Ser histórico es un derecho que no puede postergarse ni mucho menos negarse porque en ello se juega la consciencia de la vida, la experiencia de existir, la constitución del modo de ser, la capacidad de ser libre para pensar, sentir, actuar y decir. Es un proceso existencial el cual no puede ser terminado y cuyos alcances no demeritan lo logrado, al contrario, los hacen más concientes y más susceptibles a ser mejorados.

También es un compromiso y una responsabilidad personal que sólo es posible de ser lograda cuando se vive intensamente y cuando lo vivido

trastoca los modos de ser de la persona convirtiéndola en otra más consciente de su historicidad y de su acaecer en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguledo, J.,Rojas, F. & Ocampo, E. (2019). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela : una lectura desde Levinas y Melich. Revista: Perseitas. Vol. 8. Recuperado de: https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/perseitas/issue/view/165

Anijovich, R. & Capelleti, G. (2017). Práctica reflexiva. Hilos que conforman una trama. En Práctica reflexiva: Escenarios y horizones. Avances en el contexto nacional. Argentina: Aiqué

Anijovich, R. & Capelleti, G. (2019). Práctica reflexiva: de la reflexión individual a la reflexión compartida. En Innovación y procesos reflexivos. La práctica pedagógica de los formadores de docentes. México: CINADE.

Anijovich, R., Capelleti, G. Sabelly, M. & Mora, S.(2021). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Argentina: Tilde Editora.

Anikjovich, R. & Capelleti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio:posibilidades y limitaciones. CIC DIGITAL. Repositorio institucional. Comisión de investigaciones científicas. Recuperado de:

Arboleda, J. C. (2015) El currículo desde la pedagogía comprensivo edificadora. Revista Educación y pensamiento 22(22). Recuperado de: http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/2

Arboleda, J.C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. Revista de educación y pensamiento. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014

Arendt, H. (1998). La condición humana. Paidós, Barcelona

Avanzini, G. (1987). La pedagogía en el siglo XX. México, Editorial Narcea

Calderón López Velarde, J., Aguayo, L. & Ávila, H. (2018). Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación. México:Taberna Libraria Editores.

Cerecero, I. (2018). Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente. España: Editorial Académica Española.

Ducoing, P. (Coord.). (2014). Pensamiento crítico en educación. México: IISUE

Fingermann, G. (1970). El juego y sus proyecciones sociales. Buenos Aires, Ateneo Editorial

Gadamer, H. G. (1990). La herencia de europa. Barcelona, Península

Gadamer, H. G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Paidós-ICE de la Un iversidad Autónoma de Barcelona

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Salamca Sígueme

Gadamer, H. G. (1998). Arte y verdad de las palabras. Barcelona, Paidós

Gadamer, H. G. (2000). Educar es educarse. Barcelona, Paidós Asterisco

García, M. D. (1997). "Tres perspectivas de la pedagogía". En Experiencias y reflexiones educativas. Toluca, ISCEEM. pp. 223-254

García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. México, Castellanos Editores.

García, M. D. (2015). Formación, concepto vitalizado por Gadamer. México, Castellanos Editores. Tercera edición.

González, F. (2009). Alteridad y su itineraio desde las perspectivas multidisplinares. Reflexiones, 88 (1), pp 119-135. Recuperdo de https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8590

Moratalla, D. (1991). El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer. Salamanca, Publicaciones Universidas Pontificia de Salamanca

Nassif, R. (1974). Pedagogía General. Barcelona, Editorial Kapelusz

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México:Colofón.

Quintana, J. M. (1988). Estudios sobre epistemología y pedagogía. España, Editorial Anaya

Zambrano, A. (2011). Pedagogía y narración escolar: el declive de los conceptos. Editorial Brujas.

Schön, D. (1992). La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Trad. Lourdes Montero.Madrid: Paidos.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Trad. José Bayo. Madrid: Paidós

Vergara, M. (2019). La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado. México: Universidad Autónoma de Guadalajara

CAPÍTULO 30

LAS ACTITUDES Y LAS POSIBILIDADES DEL ALUMNADO POLACO DE COMUNICARSE EN INGLÉS EN UN AMBIENTE TELEMÁTICO E INTERCULTURAL EN SECUNDARIA

MARTA NAPIÓRKOWSKA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la enseñanza y el aumento de la movilidad de los docentes y alumnos son indudablemente dos factores clave responsables del interés del profesorado de secundaria por los proyectos de la Unión Europea como eTwinning o Erasmus+. Entre los objetivos del programa Erasmus+ se encuentran "la mejora del aprendizaje de idiomas y de la diversidad lingüística en los centros escolares" y "la transformación de la movilidad educativa en una posibilidad realista para cualquier alumno de educación escolar" (Comisión Europea, 2022). En consonancia con las normas de calidad Erasmus, recogidas en la misma Guía se detalla que "las organizaciones que reciban apoyo del Programa deben asegurarse de ofrecer oportunidades de movilidad de manera inclusiva y equitativa a participantes de todo tipo de entornos" (Comisión Europea, 2022). Sin embargo, dado que los medios económicos son limitados, también se apunta que "la selección de los aprendientes que participarán en las actividades del proyecto debe tener en cuenta factores clave como la motivación o los méritos, además de las necesidades de aprendizaje y desarrollo personal de los participantes" (Comisión Europea, 2022). Estas circunstancias sugieren que los intercambios internacionales están destinados a un número de alumnado bastante limitado, ya que la adjudicación de las plazas al alumnado depende de sus óptimos resultados académicos.

No obstante, en Polonia, a nivel de la educación secundaria se persigue el desarrollo de la competencia plurilingüe de todos los alumnos. Son de carácter obligatorio dos lenguas extranjeras, cuyo nivel al acabar los estudios oscila entre B1 y C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) y que se evalúan en la prueba de acceso a la universidad tanto mediante exámenes orales como escritos. Asimismo, en el currículo de lenguas extranjeras a nivel de Bachillerato (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: Język Obcy Nowożytny*), se pone énfasis en el fomento de la sensibilidad social, el desarrollo de herramientas que permitan al alumnado conocer y entender a otras culturas o el incentivo a conocer el mundo y usar los conocimientos adquiridos en práctica. En definitiva, ya no es suficiente que el alumnado sepa comunicarse con otras culturas, sino también que las entienda.

Por consiguiente, es evidente que la escuela polaca apuesta por el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de sus alumnos. No obstante, ha de tenerse en cuenta que la expresión oral es la competencia lingüística que más ansiedad origina en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Horwitz et ál., 1986), está estrechamente relacionada con el concepto de la disposición a comunicarse del alumnado (McCroskey y Baer, 1985), que varía según el escenario comunicativo, y resulta más complicada de practicar en un contexto auténtico e intercultural (Bueno-Alastuey, 2011) en comparación con otras destrezas como la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita. Entendida su dificultad, en la literatura referente al desarrollo de la expresión oral en el aula suele mencionarse cada vez más un constructo relativamente nuevo, que recalca la importancia de aprender el idioma de manera comunicativa, interactiva y en un ambiente internacional: la competencia comunicativa intercultural (*ICC: Intercultural Communicative Competence*). Byram (1997) la define como un conjunto de habilidades de interactuar, el conocimiento y las actitudes positivas hacia los usuarios de otras culturas. Chen y Starosta (2000) en su definición, en cambio, también señalan las habilidades conductuales, cognitivas y afectivas, sin embargo; las actitudes positivas hacia los usuarios de otras culturas las equiparan con la sensibilidad intercultural (*Intercultural Sensitivity*), entendida como "el deseo activo de motivarse para entender, apreciar y

aceptar las diferencias entre culturas" (Chen y Starosta, 1998, p. 231). En el ámbito educativo a niveles de secundaria nos parece más acertado hablar del desarrollo de la sensibilidad intercultural, ya que entendemos que es difícil que el alumnado adquiera conocimientos profundos o sepa actuar en cualquier situación comunicativa en un ambiente intercultural, teniendo en cuenta las escasas posibilidades de contacto con otras culturas y una cierta inmadurez del alumnado de secundaria. A nuestro parecer, a estas edades, es más viable aspirar a una mejora en la actitud hacia los extranjeros y, con el paso del tiempo, un impacto en sus conocimientos y comportamiento.

Ahora bien, siendo conscientes de que las exigencias del sistema educativo polaco son altas, las posibilidades de interactuar y conocer a usuarios de otras culturas en la vida real bastante limitadas y el desarrollo de la expresión e interacción oral suele generar ansiedad y depende en gran medida de lo cómodos y dispuestos que estén los alumnos para hablar, resulta natural buscar soluciones que permitan remediar estas dificultades.

Una de las posibles prácticas que suele enfocarse en el fomento de la competencia comunicativa intercultural (p.ej. Jauregi y Bañados, 2008; Kohn y Hoffstaedter, 2017) es la implementación de intercambios virtuales, también denominados *telecolaboración*, entre el alumnado proveniente de diferentes países en su modalidad sincrónica y audiovisual, ya que es la que más se asemeja a la interacción en la vida real. Helm (2015, p.197) la define como una práctica que consiste en "involucrar a clases de aprendientes geográficamente dispersos en un intercambio telemático mediante herramientas de comunicación de internet para el desarrollo de la competencia lingüística y/o intercultural". Cada vez hay más estudios que dan cuenta de su impacto positivo en la destreza oral, no obstante, no hemos encontrado ninguna investigación que se centrase en la perspectiva del alumnado sobre las necesidades y las posibilidades de participar en este tipo de intercambios en el aula de inglés. Existen estudios que reconocen la satisfacción del alumnado con su participación en la *telecolaboración* (p.ej. Canals, 2020; Guadamillas Gómez, 2016)*;* sin embargo, no reflejan la frecuencia con la que se organizan ni la disposición del alumnado a comunicarse en LE en este tipo de escenario comunicativo.

Por último, entre la escasa literatura que ha centrado su atención en la disposición del alumnado a comunicarse en inglés (*Willingness to communicate*) en un ambiente telemático hemos encontrado dos estudios que no contemplan ni la interacción intercultural ni la comunicación en los intercambios sincrónicos virtuales, sino se desarrollan en las redes sociales, p.ej. en Chotipaktanasook y Reinders, (2016) y Van Le et ál. (2018). Aun así, la interacción en un entorno telemático (Facebook, Skype e Instagram) fomentó la disposición a comunicarse en inglés dadas las ventajas del entorno virtual como la interacción social, el predominio de la comunicación escrita o la falta de imagen visual. Precisamente por estos motivos, es necesario investigar la disposición del alumnado en escenarios de comunicación totalmente opuestos, donde el diálogo es oral y el contacto audiovisual.

2. OBJETIVOS

En el presente estudio se planteó investigar las actitudes y las posibilidades que tiene el alumnado polaco de secundaria de comunicarse oralmente en un ambiente telemático con usuarios de otras culturas. En más detalle, el estudio pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Con qué frecuencia el alumnado polaco tiene posibilidades de participar en proyectos interculturales cuyo requisito es la comunicación oral en los centros de secundaria?
- ¿Cuántos alumnos participan en este tipo de proyectos?
- ¿El alumnado polaco tiene oportunidades de hablar en inglés con alumnos extranjeros en el aula (p.ej. por Skype, invitados extranjeros en clase, etc.)?
- ¿En qué medida el alumnado polaco cree que es necesario conversar con alumnado extranjero en el aula de inglés?
- ¿En qué medida el alumnado polaco está dispuesto a conversar con usuarios de otras culturas en un ambiente telemático mediante videoconferencias?

2. ¿En qué medida el alumnado polaco confía en su capacidad de interacción en inglés con alumnado extranjero?

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Un total de 1481 alumnos de 17 centros públicos de educación secundaria constituyeron la muestra de investigación, de los cuales 869 (58,7%) eran mujeres, 496 (33,5%) eran hombres y 116 (7,5%) eran de otro sexo o prefirieron no revelarlo. Sus edades estaban en el rango de 13 a 20 años (M = 16.18, DE = 1.104, Mo = 16). Los centros eran de carácter público y estaban ubicados en el norte de Polonia, en la Triciudad, un área metropolitana formada por tres ciudades principales, Gdansk, Gdynia y Sopot, y en el sur, en la ciudad de Breslavia. El alumnado provenía de un estrato socioeconómico medio-alto, ya que el 71,7% de sus tutores legales tenía estudios universitarios.

3.2. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

La herramienta de obtención de datos usada fue un cuestionario telemático (Anexo 1) con una sección demográfica, preguntas cerradas en una escala de Likert de 11 (0-10) puntos, preguntas politómicas y dicotómicas y una pregunta abierta mediante las cuales se indagaron las percepciones del alumnado referentes a la frecuencia, la necesidad y las oportunidades de participar en los proyectos interculturales organizados por los centros de secundaria. Asimismo, se agregaron seis preguntas en una escala de Likert de 5 (1-5) puntos, centradas en la predisposición a hablar con alumnado extranjero en un ambiente telemático y la confianza en la capacidad de interacción en lengua inglesa del estudiantado que se refiere a la seguridad o confianza en sí mismos de los interlocutores mientras participan en comunicación intercultural. Los cuatro items referentes a este constructo se extrajeron de la escala de sensibilidad intercultural de 13 ítems de Wu (2015), elaborados a partir de la Intercultural Sensitivity Scale de Chen y Staratosta (2000). Al alumnado se le pidió que evaluase los siguientes enunciados en una escala desde 1 (*Muy en desacuerdo*) hasta 5 (*Muy de acuerdo*): *Me siento seguro/a al*

interactuar con personas de diferentes culturas; Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas; Puedo ser tan sociable como quiero cuando interactúo con personas de diferentes culturas; Estoy bastante seguro/a de mí mismo/a al interactuar con personas de diferentes culturas. En el diseño del cuestionario participaron dos expertos universitarios en Didáctica de la Lengua Extranjera.

Los datos se recogieron entre los meses de marzo y abril en el curso 2021/2022 durante una estancia de investigación realizada en las ciudades mencionadas. Previamente a la llegada, se contactó con equipos directivos y profesorado de inglés de varios centros de secundaria públicos mediante correo electrónico en el que se ofertó un proyecto de *telecolaboración* entre el alumnado polaco y español de secundaria y se solicitó la recogida de datos relacionada con la presente investigación. 17 centros expresaron su interés en conocer el proyecto y participar en la investigación. Los equipos directivos nos asignaron las fechas de visita presencial para explicar a los docentes y alumnos de inglés en qué consistía la futura *telecolaboración* y recoger los datos. El alumnado cumplimentó los cuestionarios en sus teléfonos móviles en clase de inglés. La investigadora estaba presente para subsanar posibles dudas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se dividen en cuatro categorías: la participación del alumnado de secundaria en los proyectos internacionales organizados en los centros educativos en Polonia, las oportunidades y necesidades del alumnado de interactuar en inglés en un ambiente intercultural en el aula, su confianza en la capacidad de interacción en inglés y disposición a comunicarse con usuarios de otras culturas en un ambiente telemático.

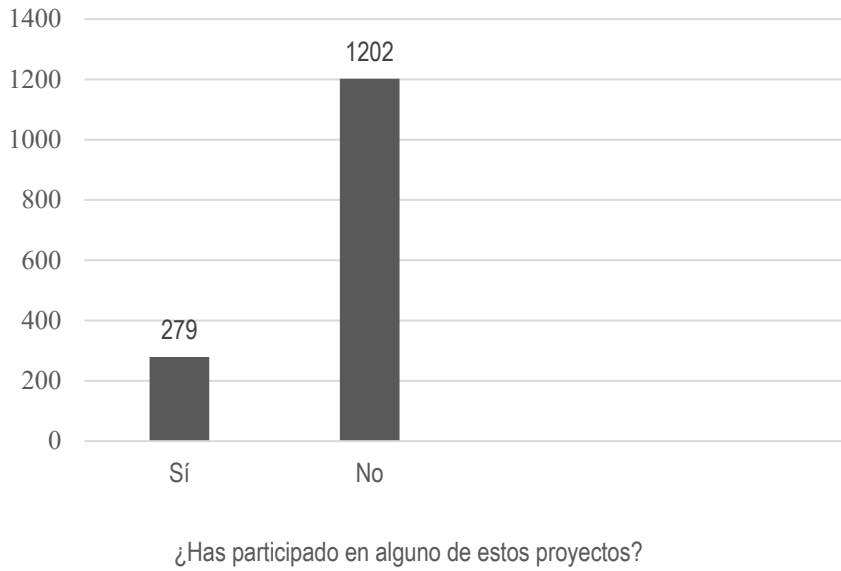
4.1. PROYECTOS INTERNACIONALES EN SECUNDARIA: FRECUENCIA CON LA QUE SE ORGANIZAN Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Los hallazgos referentes a la frecuencia de proyectos internacionales organizados en secundaria son aparentemente alentadores, ya que solo el 37,27% del alumnado nunca ha tenido este tipo de posibilidades en su centro y más de la mitad, el 53,88% tiene una o dos oportunidades al

año de participar en proyectos internacionales en los que puede comunicarse oralmente con el alumnado extranjero (Gráfico 1). Aun así, resulta muy llamativa la escasa participación del alumnado en este tipo de intercambios. El 81,16% de los encuestados acusa no haber colaborado en ellos nunca (Véase Gráfico 2). Este hallazgo sugiere una calidad deficiente de los proyectos internacionales organizados a nivel de secundaria, ya que posiblemente no despiertan interés entre el alumnado o lo excluyen de la participación, debido a la insuficiencia de sus resultados académicos; no obstante, requiere ser corroborado en una investigación de corte cualitativo que dé cuenta de las razones por las que los estudiantes se abstienen de participar.

***GRÁFICO 1**. Frecuencia de proyectos internacionales enfocados en la comunicación oral en inglés organizados en los centros de secundaria.*

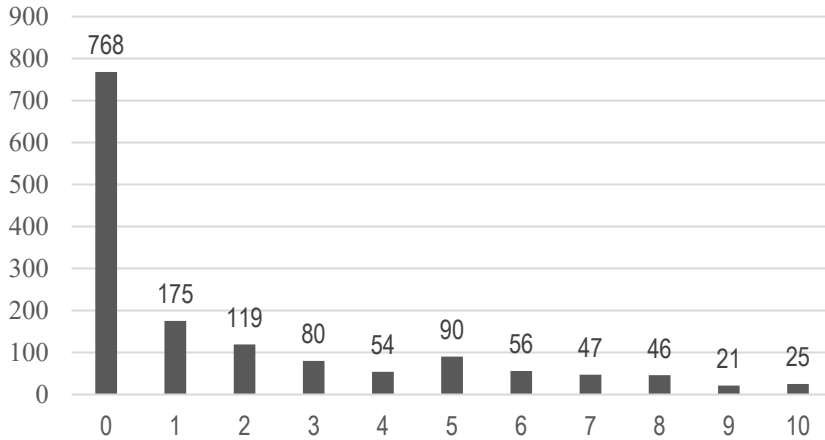
***GRÁFICO 2**. Participación del alumnado de secundaria en proyectos internacionales enfocados en la comunicación oral en inglés.*



4.2. POSIBILIDADES Y NECESIDADES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA DE COMUNICARSE EN INGLÉS CON USUARIOS DE OTRAS CULTURAS EN EL AULA

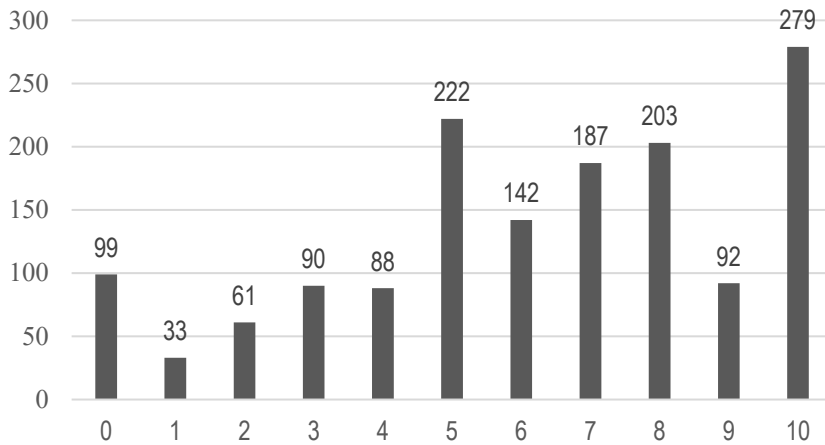
Aunque la mayoría de los estudiantes tiene posibilidades de interactuar con alumnos extranjeros en los proyectos internacionales organizados en sus centros, en el aula, no dispone de las mismas oportunidades (véase Gráfico 3). Las respuestas del 77,1% del estudiantado oscilan entre 0-3 cuando se le pide que indique su grado de acuerdo en una escala desde 0 (*Muy en desacuerdo*) hasta 10 (*Muy de acuerdo*) con la afirmación *En la clase de inglés tengo posibilidad de hablar en inglés no solo con mis compañeros de clase sino también con alumnos extranjeros (p.ej. por Skype, invitados extranjeros en clase, etc.)*. Asimismo, más de la mitad del alumnado (903=60,97%) indica una necesidad de conversar en inglés con alumnos de otros países en sus clases de inglés, lo que se refleja en sus respuestas que oscilan entre 6-10 (Gráfico 4).

***GRÁFICO 3**. Posibilidades del alumnado de secundaria de hablar en inglés con alumnos extranjeros en clase.*



Indica tu grado de acuerdo con esta afirmación en una escala desde 0 (Muy en desacuerdo) hasta 10 (Muy de acuerdo): En la clase de inglés tengo posibilidad de hablar en inglés no solo con mis compañeros de clase sino también con alumnos extranjeros.

***GRÁFICO 4**. Necesidad del alumnado de secundaria de comunicarse oralmente en el aula de inglés con alumnos de otros países.*



Indica tu grado de acuerdo con esta afirmación en una escala desde 0 (Muy en desacuerdo) hasta 10 (Muy de acuerdo): La comunicación oral en inglés con alumnos de otros países debería ser una parte indispensable de mis clases.

4.3. DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA A CONVERSAR EN INGLÉS CON EL ALUMNADO EXTRANJERO EN AMBIENTE TELEMÁTICO

Los hallazgos relacionados con la disposición del alumnado a conversar en inglés con alumnado extranjero mediante videoconferencias demuestran un gran interés del alumnado por esta modalidad de interacción; no obstante, como se puede apreciar en los Gráficos 5 y 6, la disposición a comunicarse es superior en la interacción en parejas que en grupos. En una escala desde 1 (Lo evito) hasta 5 (Estoy muy dispuesto/a) el 57,39% y 47,13% del alumnado evaluó entre 4-5 su disposición a conversar en inglés en las siguientes situaciones comunicativas: *Cuando hablo en inglés con una persona extranjera sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype* y *Cuando hablo en inglés con varias personas extranjeras sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype.* Asimismo, se observan valores muy bajos (entre 1-2) de poca disposición a conversar, el 16,20% y el 21,87% respectivamente. El porcentaje del alumnado indeciso (el 26,4% y el 30,99%) en los dos escenarios de comunicación es levemente superior que el del alumnado poco dispuesto a comunicarse. A nuestro juicio, la hesitación del estudiantado se debe a la falta de posibilidades de interactuar con alumnos extranjeros en el aula y su consecuente dificultad de imaginarse en los escenarios mencionados. El alumnado es consciente de poner a prueba su destreza oral en este tipo de situaciones comunicativas, que posiblemente le pueden generar inseguridad o incluso ansiedad (Woodrow,2006).

***GRÁFICO 5**. Disposición a conversar en inglés del alumnado de secundaria con una persona extranjera a través de un programa de videoconferencia.*

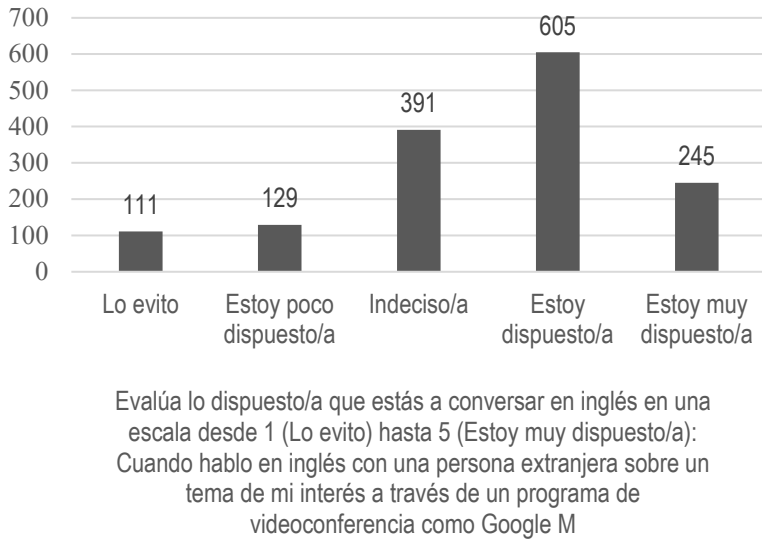
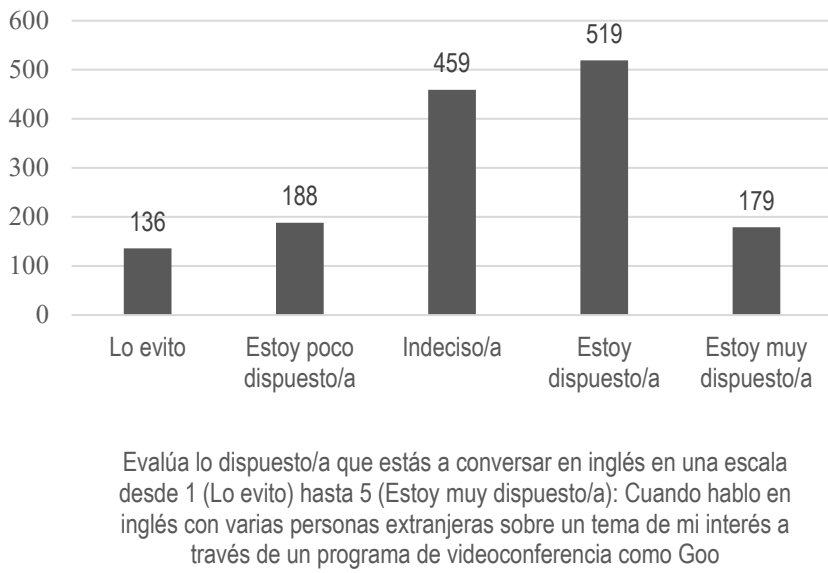


GRÁFICO 6. *Disposición a conversar en inglés del alumnado de secundaria con varias personas extranjeras a través de un programa de videoconferencia.*



4.4. LA CONFIANZA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA EN LA CAPACIDAD DE INTERACCIÓN EN INGLÉS CON ALUMNADO EXTRANJERO

Nuestra suposición de que el alumnado puede experimentar una cierta inseguridad en su capacidad de interacción en inglés en un ambiente intercultural se confirma en los hallazgos obtenidos de la escala de la confianza del alumnado en la capacidad de interacción en inglés con alumnado extranjero. El cálculo de los valores de respuestas a los cuatro ítems en la escala del rango posible desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo) dio una puntuación media M = 3.13, DE = 1.092; Me = 3 (Indeciso/a). Aunque este dato no indica una falta de confianza en la capacidad de interacción del alumnado, creemos que refleja su inseguridad, lo que se corrobora en la frecuencia de los comentarios relacionados con esta cuestión en respuesta a una pregunta abierta de carácter no obligatorio: Añade *algún comentario sobre tu experiencia/opinión acerca de la interacción oral con personas de otra cultura.* El alumnado demuestra una actitud muy positiva hacia los estudiantes extranjeros y aprecia la posibilidad de interacción en un ambiente intercultural:

> Alumno 1: Lubię ich poznawać i słuchać, zawsze jestem do nich bardzo pozytywnie nastawiona ale w większości przypadków nie umiem/nie wiem jak powiedzieć coś/ sformułować moje myśli. [Me gusta conocer y escuchar a los extranjeros, mi actitud hacia ellos es siempre muy positiva, pero en la mayoría de los casos, no sé cómo decir algo, formular mis pensamientos].

> Alumno 2: Rozmawiałam z wieloma ludźmi z innych krajów po angielsku przez czat i zawsze bardzo podobały mi się te interakcje, były dla mnie ciekawe „kulturoznawczo." [He hablado con muchos extranjeros en inglés en chat y siempre me han gustado estas interacciones, eran muy interesantes ya que me permitían conocer más su cultura].

> Alumno 3: Bardzo dobrze wspominam czas na wymianie z Dresnem. Miałem okazję poznać się z chłopakiem Tristanem i okazało się że dużo nas łączy. [Tengo un buen recuerdo de un intercambio con Dresde. He tenido la oportunidad de conocer a un chico alemán, Tristan, y resulta que hemos tenido muchísimo en común].

Sin embargo, a menudo se mencionan problemas de comunicación y ansiedad que se presencian durante la conversación y se deben tanto a la barrera lingüística como a las escasas posibilidades de conversar en el

aula. Lee (2007); no obstante, recalca que los alumnos más inseguros suelen estar más ansiosos cuando hablan LE en clase con sus docentes que cuando lo hacen con otros alumnos. En su opinión, con la que coincide también Coverdale-Jones (2000) el papel del profesorado consiste en garantizar al alumnado oportunidades de entablar relaciones con otros compañeros para asegurar la interacción y la colaboración:

> Alumno 4: Czasami mam duzo pomysłów do powiedzenia ale nie wiem jak sie wypowiedzieć w innym jezyku. [A veces tengo mucho que decir, pero no sé cómo expresarme en otro idioma].
>
> Alumno 5: Uważam, że rozmowa z obcokrajowcami to super możliwość. Przede wszystkim pomaga przełamać barierę językowa, a jest to dla mnie bardzo ważne, ponieważ wiem, że mam pewnego rodzaju blokadę. [Creo que poder interactuar con extranjeros es una posibilidad muy chula. Ante todo, ayuda a romper la barrera lingüística y esto es muy importante para mí, porque soy consciente de que algo me bloquea, tengo una cierta dificultad].
>
> Alumno 6: Przez barierę językową ciężko mi swobodnie rozmawiać, mimo że rozumiem co mówi do mnie rozmówca. [Debido a la barrera lingüística que tengo, me resulta difícil conversar despreocupadamente, aunque entienda lo que me dice el interlocutor].
>
> Alumno 7: Mam małe doświadczenie w rozmowach z obcokrajowcami, jednym z powodów napewno jest stres z tym związany ale również rzadkie pojawianie się takiej okazji. Jeśli już zdarzyło mi się rozmawiać z obcokrajowcem, to było to głównie tekstowo, przez wiadomości, jednakże było to stresujące, ponieważ ciągle się bałem że mój angielski w rozmowie będzie źle brzmiał albo źle będę używał czasów w zdaniach. [Tengo poca experiencia en hablar con extranjeros; una de las razones es seguramente el estrés relacionado con la expresión oral, pero también, las escasas oportunidades para hacerlo. De las pocas veces que he hablado con un extranjero, ha sido por mensajes de texto y era bastante estresante porque tenía miedo de sonar mal en inglés o usar mal los tiempos gramaticales].

Por último, en las respuestas a la misma pregunta abierta, se percibe la consciencia del alumnado de que una de las posibles soluciones para ganar más seguridad y mejorar la destreza oral en inglés es la práctica de los intercambios culturales, incluso en el ambiente telemático organizado en el aula:

> Alumno 8: Wystarczy przebywać z osobą mówiącą w języku anglojęzycznym aby nauczyć się lepiej mówić po Angielsku. Ja rozmawiając z Hiszpanką po angielsku dzień w dzień zdecydowanie

nabrałem pewności we władaniu językiem jak i zwiększyłem swój zasób słów. [Es suficiente estar con una persona extranjera que hable inglés para mejorar la expresión oral en inglés. Yo hablando en inglés cada día con una española, me he vuelto mucho más seguro a la hora de hablar y he aumentado mucho mi vocabulario].

Alumno 9: Byłoby dobra opcja żeby na lekcji angielskiego była możliwość łączenia się ucznia z uczniem i rozmowa. Przykładowo podczas naszej lekcji angielskiego jakaś osoba z innego kraju rowniez ma Angielski i moglibyśmy razem się połączyć. [Sería una buena opción poder conectarse con un alumno extranjero y hablar en inglés en clase. Por ejemplo, durante nuestra clase de inglés un alumno extranjero también tiene clase de inglés y podríamos conectarnos].

5. CONCLUSIONES

De los hallazgos resultantes del análisis se desprenden carencias evidentes de los proyectos internacionales organizados a nivel de secundaria, ya que, aunque se organicen con frecuencia, la gran mayoría del alumnado polaco no participa en ellos. Es imprescindible ofrecer a los aprendientes de LE posibilidades de interacción intercultural que despierten su interés y aumenten la participación. El contacto directo con alumnado extranjero es una oportunidad única que permite a los estudiantes desarrollar su competencia comunicativa intercultural. Los docentes, por lo tanto, tienen el papel fundamental de garantizar intercambios interculturales con el fin de fomentar la reflexión de sus discípulos sobre las similitudes y diferencias culturales entre sus países y otras naciones para aprender a tolerar las discrepancias y desenvolverse con naturalidad en cualquier situación comunicativa, lo que defiende Lee (2011, p. 90) insistiendo que "la formación en el aula por sí sola no es suficiente y la interacción cercana con los hablantes nativos es vital para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa intercultural".

Por consiguiente, es esencial que los docentes de LE conviertan sus aulas en espacios de diálogo intercultural, en los que el alumnado pueda hablar, entablar relaciones con usuarios de otras culturas y ganar más confianza en su capacidad de interacción en la lengua extranjera, que a día de hoy caracteriza a la minoría del alumnado polaco, debido a las escasas oportunidades de poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula. Asimismo, la actitud tan positiva hacia la interacción en

ambiente telemático, reflejada en la disposición del alumnado a comunicarse mediante videoconferencias con estudiantes extranjeros, y su convicción de que el contacto con usuarios de otras culturas debería ser una parte indispensable de sus clases de inglés han de tenerse en cuenta en la planificación y el diseño de las unidades didácticas de los docentes.

Resulta evidente que la organización de intercambios virtuales sincrónicos tanto en el aula como fuera de ella, en los que el alumnado pueda comunicarse en tiempo real con compañeros extranjeros respondería a las necesidades del alumnado. Este tipo de interacción, no necesariamente enfocado en la creación de un producto final, sino en la comunicación en sí misma, posiblemente contribuiría a una mayor inclusión del alumnado de secundaria en los proyectos interculturales, ya que, en contraste con los proyectos Erasmus+, no requiere de medios económicos, se puede organizar con frecuencia y en diferentes modalidades que respondan a las necesidades de todos los alumnos.

6. AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer la colaboración de los docentes de inglés y de los equipos directivos de los centros públicos de secundaria en Polonia, en concreto, de los institutos ubicados en las ciudades de Wroclaw, Gdansk, Gdynia, Sopot y Pruszcz Gdanski que posibilitaron el desarrollo de la presente investigación.

7. REFERENCIAS

Bueno-Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer- mediated communication in the foreign language classroom. Computer Assisted Language Learning, 24(5), 419-432. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.574639

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

Canals, L. (2020). The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation. Language Learning & Teachnology, 24(3), 103-119.http://hdl.handle.net/10125/44742

Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1998). Foundations of intercultural communication. Allyn and Bacon.

Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. Human Communication, 3(1), 3-14.

Chotipaktanasook, N. y Reinders, H. (2016). Willingness to communicate in social media: An investigation of the long-term effects. Asian EFL Journal, 18(4), 6-25.

Comisión Europea (2022). Erasmus+ Guía del Programa 2022. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/2022-erasmusplus-programme-guide-v2_es.pdf

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Coverdale-Jones, T. (2000). The use of video- conferencing as a communication tool for language learning: Issues and considerations. IALL Journal, 32(1), 27-40.

Guadamillas Gómez, M. V. (2016). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: un estudio de caso. Apertura, 9 (1), 8-21. http://dx.doi. org/10.18381/Ap.v9n1.1016

Helm, F. (2015). The Practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. Language Learning & Technology, 19(2), 197-217.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132. https://doi.org/10.2307/327317

Jauregi, K. y Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. ReCALL, 20(2), 183-207. https://doi.org/10.1017/S0958344008000529

Kohn, K. y Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. Computer Assisted Language Learning, 30(5), 351-367. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966

Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication Through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing. Foreign Language Annals, 40(4), 635-649.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. Language Learning and Technology, 15(3), 87-109. http://dx.doi.org/10125/44264

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020) Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język obcy nowożytny. https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23134.

McCroskey, J.C. y Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Unpublished paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO, USA

Van Le, T., Cunningham, U. y Watson, K. (2018). The relationship between willingness to communicate and social presence in an online English language course. JALT CALL Journal, 14(1), 43-59. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.223

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. RELC Journal, 37(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the Taiwanese cultural context. International Journal of Modern Education and Computer Science, 7(6), 1-8. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2015.06.01

SECCIÓN IV

METODOLOGÍAS

APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA CAMPAÑA DE #YOMIGREPOR DE MOVIMIENTO POR LA PAZ EN EL GRADO EN ARTES DIGITALES

RAFAEL CONDE MELGUIZO
Universidad Camilo José Cela

ESTHER VALDÉS TEJERA
Universidad Camilo José Cela

LAURA MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio -en adelante ApS- es una metodología activa que puede ser definida como una forma de aprender haciendo un servicio a la comunidad (Battle, 2010). A pesar de que esta es la característica fundamental para elaborar una propuesta de ApS, es posible encontrar definiciones más profundas que definen el ApS como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto y en el que los participantes son formados mediante la implicación en un proyecto de mejora de las necesidades reales del entorno (Palos, 2011).

El interés por el ApS en el mundo educativo en general ha sido creciente en todo el mundo en los últimos años, tanto en su práctica, como en la investigación y la reflexión teórica sobre el mismo (Annette, 2005) (Tapia, 2010) (Redondo Corcobado, 2020).

Habitualmente, al ApS está relacionado con la educación primaria y secundaria obligatoria. Sin embargo, desde 2010 ha sido cada vez más habitual encontrar cada vez más ejemplos de ApS aplicado a la formación universitaria (Rodríguez Gallego, 2014) (López-Fernández, 2018) (Serrano, 2018) (García Gutiérrez, 2021). Dentro del sistema

universitario, el ApS supone una oportunidad para la renovación pedagógica mediante la aplicación de metodologías activas, pero también una herramienta que permita profundizar en la misión social o "tercera misión" que se le atribuye a la Universidad según algunos enfoques de teorización acerca de la misión de la universidad en la sociedad (García Gutiérrez, 2021).

En el proyecto que se presenta en este artículo, se ha optado por el ApS desde una doble perspectiva. En primer lugar, compartimos la idea de la tercera misión o misión social de la universidad, por lo que creemos en una docencia que utiliza el potencial de su alumnado y lo que ocurre en las aulas para ayudar a la transformación y mejora del entorno. En este caso, la prestación de un servicio de diseño de la campaña *#YoMigrePor* para la ONG Movimiento por la Paz -en adelante MPP- para explorar nuevas formas de comunicación de sus campañas hacia el público de las nuevas generaciones. En segundo lugar, el ApS ha servido como metodología para introducir en el grado en Artes Digitales de la Universidad Camilo José Cela formación en valores y relacionada con el compromiso social. Como profesores de un grado relacionado directamente con las industrias creativas, especialmente aquellas dirigidas al entretenimiento, vivimos en primera persona las dificultades para que la formación en valores pueda integrarse en los propios contenidos del aula y no como actividades extraordinarias. El interés para superar esta dificultad es a su vez triple.

El primer interés procede de nuestro compromiso docente y personal con la formación en valores de nuestros alumnos, independientemente de los estudios que estén cursando.

La segunda fuente de interés es el compromiso de la propia institución en la formación transversal de sus alumnos en determinadas áreas, incluido el compromiso social y que puede comprobarse en iniciativas propias de la universidad como el programa de La Colmena.

En tercer lugar, conviene recordar que el "Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad", establece en su artículo 4.2 que los "planes de estudios deberán tener como

referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular:

a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos –la libertad de pensamiento y de cátedra, la tolerancia y el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad de todas las ciudadanas y de todos los ciudadanos, la eliminación de todo contenido o práctica discriminatoria, la cultura de la paz y de la participación, entre otros–;

b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres, y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

c) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, de conformidad con lo dispuesto en la disposición final segunda del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre;

d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35.2 de la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de Cambio Climático y Transición Energética" (BOE, 2021).

El artículo 4.3 especifica a su vez que estos valores y objetivos pueden incorporarse o bien como contenidos o bien como competencias de carácter transversal (BOE, 2021). Este trabajo de ApS es un ejemplo de aplicación de estos valores en tres asignaturas del grado en Artes Digitales.

2. OBJETIVOS

El objetivo propuesto por MPP al grado en Artes Digitales para la realización del proyecto de ApS ha sido elaborar propuestas que llevasen su campaña *#YoMigréPor* a nuevas formas de comunicación adecuadas al público universitario, desde la hipótesis de que este se encuentra alejado

de las formas de comunicación tradicionales y no recibe los mensajes de la ONG.

El objetivo fundamental para el equipo de docentes ha sido apoyarse en este proyecto de ApS para trabajar transversalmente la educación en valores, especialmente aquellos valores especificados en el artículo 4.2.a del RD 822/2021 (BOE, 2021), de forma integrada en los competencias -conocimientos, habilidades y actitudes- establecidos en la memoria del grado y en la guía docente de cada asignatura. En otras palabras, que el contenido en valores formara parte de dinámica habitual de la asignatura y no supusiera una actividad adicional o complementaria.

3. METODOLOGÍA

El proyecto ha seguido la metodología del ApS y ha exigido la coordinación de tres asignaturas del primer curso del grado en Artes Digitales: Fundamentos del marketing, Computer graphics in 2D (I) y Narrativa audiovisual interactiva; y a su vez la coordinación de estas tres asignaturas con MPP.

La coordinación de las tres asignaturas se ha realizado mediante reuniones periódicas y siguiendo el protocolo de coordinación horizontal contenido el manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la universidad (UCJC, 2022).

La coordinación con MPP se realizó en dos fases. Una primera fase en la que se decidieron las formas de colaboración y objetivos entre la Dirección del grado en Artes Digitales, la Vicepresidencia de MPP y el Departamento de Movilización Social y Comunicación de MPP. En una segunda fase, se pasó a la concreción de tareas a realizar mediante la coordinación directa entre este último departamento y el profesorado implicado en el proyecto ApS.

Como consecuencia de este proceso, el trabajo se organizó en tres etapas a realizar por las tres asignaturas, respectivamente.

- En primer lugar, la asignatura Fundamentos del marketing trabajaría en los contenidos de la campaña *#YoMigréPor*
- Posteriormente, con los contenidos generados, la asignatura Computer graphics in 2D (I) trabajaría en la generación del material gráfico para estos contenidos
- Finalmente, la asignatura Narrativa audiovisual interactivo crearía entornos de realidad virtual accesibles desde los materiales gráficos.

Se detalla a continuación las tareas y la metodología de cada una de las fases.

3.1. Fundamentos del marketing.

La tarea realizada en la asignatura Fundamentos de Marketing consistió en una propuesta de campaña para la segunda ola de la acción *#YoMigréPor* de MPP. Siendo el objetivo principal de esta asignatura introducir al estudiante en esta área de conocimiento con los conceptos básicos de marketing y de su aplicación práctica a la empresa, esta actividad está al servicio de varias competencias asociadas a ella, tanto genéricas como específicas. En concreto las que se detallan a continuación:

- Capacidad de proporcionar las claves para tomar decisiones y resolver de manera efectiva, en los ámbitos del: marketing, tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de realizar trabajos de diseño digital, conociendo los lenguajes de los medios, recursos audiovisuales y las herramientas técnicas necesarias.
- Ser capaz de adquirir conocimientos de economía, marketing y comercialización para la gestión de un proyecto.
- Ser capaz de conocer los principios de la narrativa en los medios audiovisuales y su especificidad cultural diseñando proyectos que plasmen ideas gráficamente y por escrito.

Para la elaboración de la actividad, siguiendo los pasos en la elaboración de un plan de marketing (Sainz de Vicuña, 2021) y con las pautas establecidas por MPP, se solicita al alumno hacer: un análisis de la situación de partida, definición de objetivos, argumentario de la campaña, acciones y vías de participación y detalle de los momentos clave de esta.

Para llevarla a cabo, los alumnos tuvieron varios recursos a su disposición previos a su elaboración. Por un lado, los contenidos desarrollados durante las clases magistrales participativas en la asignatura les ofrecieron el conocimiento necesario para alcanzar las competencias requeridas. Y por otro, la información y documentación que el propio MPP, de manos de su Director de Comunicación, les ofreció en una sesión presencial en el campus de la Universidad. En esa sesión los alumnos pudieron realizar preguntas y resolver dudas sobre la campaña, así como compartir su opinión sobre la misma.

Para abordar el análisis de la situación de partida, se les solicita realizar un análisis Pestel (Kotler, 2013). Para ello, se debe explorar el contexto económico, político, social, tecnológico, jurídico-legal o ambiental del objeto de trabajo para poder posteriormente contestar a preguntas como: ¿Qué factores afectan positiva o negativamente a la campaña? ¿en quién nos podemos apoyar? ¿quién puede ir contra la campaña? Con ello se logra identificar posibles aliados, identificar a los "enemigos", entre otros. Como parte de este análisis inicial, se deben también analizar campañas anteriores similares que lucharan por causas sociales, así como analizar la propia campaña inicial *#YoMigréPor*.

Tras este punto inicial, se debe justificar la campaña, y para ello definir sus objetivos, detallar qué quieren cambiar y justificar porqué, explicar cómo van a contribuir a solucionar el problema anterior y las mejoras que supone su propuesta. Dentro de estos objetivos se debe definir el target de la campaña, detallar a quien va a ir dirigida, aquellos que tienen la capacidad para generar el cambio que desean. Una vez establecidos los objetivos y el público objetivo, se debe elaborar el argumentario de la campaña que explique el problema y la solución. Para ello, explicar qué van a contar, que van a pedir y cómo, detallando los mensajes y el estilo de la comunicación y un nuevo eslogan, si la campaña así lo requiere. Para poder trasladar este argumentario de la campaña, deben

establecer las acciones y canales de participación que permitan incidir en el público objetivo y establecer las propuestas que se sugieren para lograr que la gente apoye la campaña y así lograr los objetivos marcados.

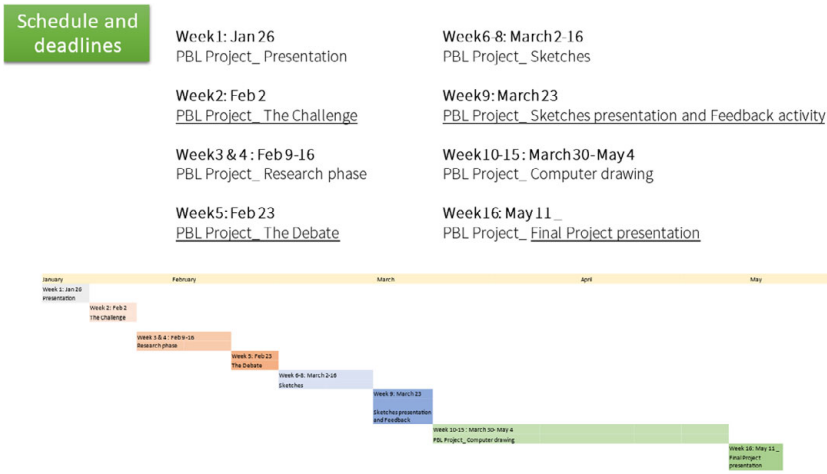
Como parte final de la propuesta, y para detallar la parte más táctica, se pide concretar los momentos clave de la campaña, con las fechas e hitos si los hubiera y con un detalle del cronograma de actividades previstas en su activación.

3.2. Computer graphics in 2D II

En la asignatura *Computer Graphics in 2D*, impartida en inglés, el proyecto de ABP permitió al alumnado generar nuevo conocimiento significativo a partir de una serie de fases en las que la profesora les iba guiando hacia la consecución de un producto final. Estaba orientado a resolver cuestiones abiertas del mundo real, respondiendo al mismo tiempo a los intereses y necesidades del estudiantado desde un punto de vista práctico.

En esta ocasión y previamente al inicio de la actividad, la docente había elaborado un calendario con las distintas fases y fechas límite de entrega. Se expusieron en clase junto con imágenes de otras campañas existentes como ejemplo, y se invitó a los y las estudiantes a comentar su interese en colaborar con Movimiento Por la Paz en la campaña *#YoMiguéPor*. Este primer debate conjunto generó momentos de intercambio y estableció las bases para generar un compromiso del alumnado con el proyecto.

FIGURA 1. Programa de trabajo y fechas de entrega.



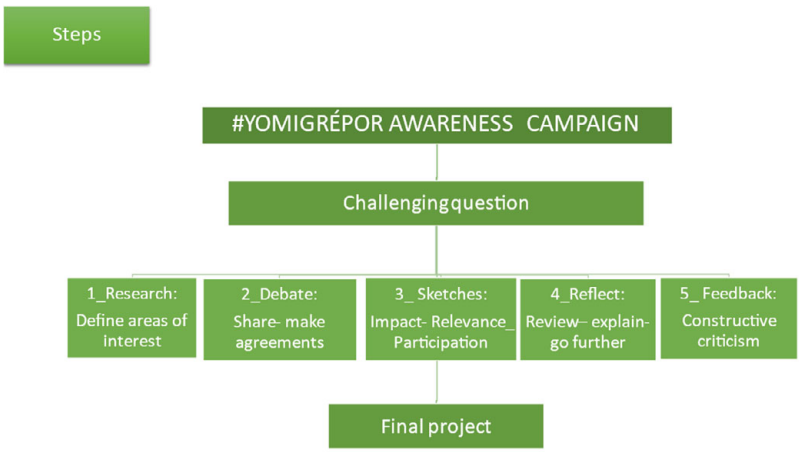
Fuente: Elaboración propia.

En la fase de definición del reto, se dividió al conjunto en grupos de 2 y 3 personas, y se les invitó a exponer sus ideas y debatir sobre el tema de la inmigración. La iniciativa tuvo muy buena acogida y se estableció una interesante sesión de debate interno. Al finalizar la sesión, un alumno o alumna de cada grupo expuso las ideas consensuadas entre todos. Tras la presentación y puesta en común de los grupos, debían elegir una pregunta que sería el punto de partida de todo el proyecto. La cuestión elegida por mayoría fue la siguiente: ¿Qué diferencias hay entre las personas migrantes y las personas originarias de los países de acogida? Con esta pregunta tratarían de comprender las razones que llevaban a algunas personas a rechazar a los migrantes. De ese modo, podrían idear una campaña publicitaria efectiva contra la discriminación de raza, clase o religión.

En base a dicha cuestión se inició la fase de investigación, en la que los y las estudiantes tenían que buscar documentación sobre el fenómeno de la inmigración. Al mismo tiempo, recibieron información de Movimiento Por la Paz sobre la campaña *#YoMigréPor*, y llevaron a cabo otro tipo de investigación en la asignatura Fundamentos del marketing, tal como se ha explicado en el punto anterior. En esta fase, el alumnado profundizó en los distintos aspectos de la inmigración, tomaron conciencia de los diferentes puntos de vista existentes a través de artículos de

prensa y redes sociales. El proceso de investigación y debate duró varias semanas.

FIGURA 2. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.



Fuente: Elaboración propia.

Las fases tercera y cuarta se fueron desarrollando al unísono por decisión de los propios estudiantes. En ocasiones, eran ellos quienes marcaban el ritmo de trabajo y establecían los cambios necesarios para dar respuesta a las necesidades que iban surgiendo. Los bocetos que se iban realizando se debatían y modificaban sobre la marcha, tratando de adaptar el resultado a los acuerdos de los grupos de trabajo.

El trabajo colaborativo sirvió para ir definiendo las propuestas. Una vez presentadas, se expusieron en clase los argumentos y se recibió feedback de la profesora y del resto de compañeros. Con las cuestiones e información recibida, cada grupo terminó de definir su trabajo e inició el proceso de creación del producto final.

Dicho producto era un cartel que tenía que ajustarse a los siguientes condicionantes:

- Realizar un poster que complementara la campaña *#YoMigré-Por* de MPP, y que respondiera a la pregunta retadora acordada entre todos en la primera fase.
- El poster debía estar en formato vertical para poder imprimirlo y distribuirlo por la universidad. Debían ir todos maquetados en un marco que definieron los propios estudiantes y que llevaría insertados los logotipos de la Universidad Camilo José Cela, el de Movimiento por la Paz, el nombre de la campaña, y el código QR que al escanearlo dirigiría a un video que estaban realizado en la asignatura Narrativa audiovisual interactivo.
- Para el diseño creativo del cartel había total libertad. Sin embargo, se pedía que hubiera algún elemento del cartel dibujado en uno de los sistemas de representación trabajados a lo largo del semestre: sistema axonométrico, caballera, perspectiva miliar, lineal, etc. Dicha perspectiva podía emplearse en todo el dibujo y constituir la imagen principal, o aparecer en un pequeño elemento como un logotipo o las letras de un slogan.
- Para la ejecución del producto final se debían emplear los programas de diseño con los que se había trabajado en clase, como *AutoCAD*, entorno *Adobe* y *Procreate*.

Una vez terminados los posters, cada grupo presentó el suyo explicando cómo respondía a la pregunta retadora, por qué habían elegido ese diseño. Así mismo, respondieron a las preguntas que planteaban los asistentes.

La evaluación de los resultados fue un proceso abierto y continuo, ya que cada jornada de exposición de ideas y debate arrojaba resultados parciales que permitían al alumnado ir evolucionando en su comprensión del tema. Por otro lado, en la evaluación final, se expusieron todas las impresiones y se comentaron los trabajos. A continuación, se resumen las ideas a las que llegaron por consenso y que trataron de representar en los posters.

Por un lado, la pregunta retadora -¿Qué diferencias hay entre las personas migrantes y las personas originarias de los países de acogida?- tuvo

una respuesta unánime. Todos los integrantes del grupo estuvieron de acuerdo en que las diferencias esgrimidas por las personas o grupos contrarios a la inmigración no respondían a diferencias reales entre migrantes y no migrantes, sino a temores, convicciones guiadas por estereotipos de tipo identitario, cultural, religioso o económico.

En este sentido, les parecía importante lanzar un mensaje claro: todos somos iguales. Cualquier persona en una situación compleja tanto personal -derivada de la falta de trabajo, deseo de mejorar su situación personal, de formarse o trabajar en otro lugar, etc.- como comunitaria -por una crisis económica, alimentaria, o una guerra en la que se viera envuelto tu país-, podría convertirse en migrante. Es decir, los motivos para migrar eran circunstanciales y cualquiera podría verse envuelto en una situación similar.

Siendo así, consideraron que era necesario centrar la campaña en tratar de romper los temores que generan conductas racistas y xenofóbicas, tratar de cambiar la idea que muchas personas tienen de la inmigración. En ese sentido, un amplio grupo de alumnos (80%) coincidieron en que lo mejor era centrar la campaña en ideas e imágenes que visualizaran lo que vinieron a llamar "inmigración positiva". Con esta expresión se referían a las personas que migraban para estudiar o a trabajar en empleos bien remunerados. El alumnado confiaba en que abordar el tema desde este punto de vista permitiría evitar el rechazo que pueden generar las campañas más directas, y creían en que, de este modo, sería más fácil romper los estereotipos y diluir el miedo hacia los inmigrantes.

La propuesta de evitar el rechazo a una campaña resultaba interesante y la mayoría coincidían en que podría ser un buen punto de partida. No obstante, la expresión "inmigración positiva" generó un amplio debate por dos motivos. En primer lugar, implicaba, en sí misma, la existencia de una "inmigración negativa" referida a los migrantes que lo hacían por motivos de necesidad, los que huyen de las guerras, las hambrunas, de situaciones sociales o familiares complejas. Por otro lado, un 20% del alumnado, consideraba que los migrantes que podían pertenecer a ese tipo de inmigración "positiva" (como eran muchos de ellos) no solían experimentar los problemas de odio que sí sufrían los migrantes más vulnerables. Por lo tanto, este segundo grupo de estudiantes centraron

los esfuerzos en las personas migrantes que se encontraban en situaciones más desfavorecidas, enfocando la campaña en despertar la empatía de la gente.

3.3. Narrativa audiovisual interactiva

La asignatura Narrativa audiovisual interactivo fue la última en comenzar el trabajo dentro del proyecto de ApS, ya que para realizar las tareas era necesario que se hubiera avanzado en los contenidos en la asignatura Fundamentos del marketing y en algunas decisiones gráficas en la asignatura de Computer Graphics in 2D (I). Es necesario recordar que el objetivo propuesto por MPP para el proyecto de ApS fue elaborar propuestas para trasladar su campaña #YoMigréPor a nuevas formas de comunicación adecuadas a las nuevas generaciones en general, como, por ejemplo, el público universitario. Esta demanda partía de la hipótesis de que este público consume formas narrativas diferentes a las formas de comunicación tradicionales, por lo que es menos permeable a los mensajes y campañas de la ONG.

En esta asignatura no fue necesario un trabajo de reflexión sobre la campaña *#YoMigréPor* ya que se utilizaron las conclusiones de este tipo de trabajo en las dos asignaturas anteriores. La tarea fundamental que se abordó fue la creación de entornos de realidad extendida accesibles con el teléfono móvil desde códigos QR situados en el material gráfico y los carteles que se distribuirían por la universidad. La realidad extendida es una combinación de tecnologías inmersivas entre las que se encuentra la fotografía 360º, la realidad virtual o la realidad aumentada -entre otras- y que permite al usuario experimentar entornos sensoriales y hápticos creados digitalmente sin los costes, requisitos o consecuencias de los entornos físicos reales. De este modo, al utilizar realidad extendida, se trató de generar un entorno digital al que las nuevas generaciones están más acostumbradas para consumir información que le mero material gráfico y/o audiovisual tradicional.

El trabajo de definición de requisitos de diseño fue guiado por el profesor, pero consensuado de manera dialógica con el alumnado a través de debates abiertos. En la fase de ejecución y creación de contenidos, el

alumnado gozó de libertad creativa. Los requisitos de diseño establecidos por el diálogo entre el profesor y el alumnado fueron:

- Con respecto al entorno, este debía estar creado en fotografía 360º o similar. El motivo de elección de esta tecnología se debe al contexto de uso en que el usuario potencial va a acceder. Por ejemplo, escaneando un código QR en un cartel del pasillo de la universidad. En ese contexto, el entorno debe ser accesible desde el teléfono móvil, sin requerir ningún otro dispositivo de interacción. Además, la fotografía 360º permite al usuario explorar el entorno virtual desplazando la pantalla o moviendo el teléfono en la realidad, a través del acelerómetro.

- Con respecto al contenido, este debe ser interactivo. Acceder a toda la información del entorno 360º solo debe ser posible con acciones en pantalla del usuario. Este requisito fuerza la interacción para reproducir una forma de interacción que se acerca al diseño de juegos. Se estimó que la población más joven se encuentra cómoda con este tipo de aplicaciones y le despiertan más interés que el contenido gráfico y/o audiovisual unidireccional.

- Como último requisito, definido en este caso únicamente por el profesor para incluir en este trabajo conocimientos y habilidades propias de las competencias de la asignatura, el diseño interactivo debía incluir recompensas de los dos modelos fundamentales para el diseño interactivo (Melguizo, R.C, 2021):

1. *Self Determination Theory* –SDT-. Esta teoría psicológica estudia la motivación humana y se caracteriza por priorizar las recompensas intrínsecas frente a las recompensas extrínsecas. Según la SDT, la motivación intrínseca está determinada fundamentalmente por tres tipos de recompensas:

    a. Recompensa de competencia. Esta recompensa se refiere a la adquisición del individuo de nuevas habilidades. También puede denominarse aprendizaje.

b. Recompensa de autonomía. Esta recompensa se refiere a la capacidad del ser humano de actuar acorde a sus deseos, objetivos, necesidades, etc. frente a normas o recomendaciones de elementos externos, ya sean contextuales u otras personas.
c. Recompensa de relación. Esta recompensa se refiere a la capacidad de conectar los actos concretos con causas o conceptos de mayor relevancia que los propios. En otras palabras, encontrar significado a nuestras acciones. (Deci & Ryan 2000) (Deci & Ryan 2004) (Deci & Ryan 2008).

2. *SAPS.* Este modelo se centra en definir los tipos de recompensa que más favorecen la motivación del individuo sin preocuparse tanto del origen como el modelo anterior. Este modelo define cuatro tipos de recompensas:

    a. Status. Entendido como una recompensa de prestigio. Son recompensas que permiten al individuo ascender en una escala social determinada.
    b. Access. Este tipo de recompensa de acceso permite al individuo acceder a espacios reales, virtuales o simbólicos que antes le estaban denegados.
    c. Power. El individuo recibe poder, entendido como nuevas capacidades de las que antes carecía.
    d. Stuff. Recompensas cuantificables como: objetos, dinero o similar que se le entregan al individuo al alcanzar un logro. (Zichermann - Cunningham, 2011)

Una vez definidos los requisitos de diseño, para abordar la fase de desarrollo de estos entornos, se facilitó al alumnado dos tecnologías:

– En primer lugar, el grupo dispuso de una cámara 360º. Concretamente, se utilizó la cámara *National Geographic 360º*. Esta cámara funciona con cualquier dispositivo *Android* y permite fotografías 360º mediante dos lentes de gran angular contrapuestas 180º.

FIGURA 8. *Imagen de la cámara 360º utilizada en el proyecto.*

Fuente: https://www.nationalgeographic.com.es/

– Para la posterior edición de las fotografías y creación de recorridos interactivos existen múltiples aplicaciones. Se optó por una aplicación que permitiese edición en formato online para que no fuera necesario adquirir equipos especiales. Así, este aprendizaje podría ser utilizado por los alumnos en futuros proyectos sin depender de la universidad, El software elegido fue *Kuula*, ya que es una herramienta online de bajo coste que permite elaborar contenidos en realidad extendida completos subiendo fotografías 360º y editándolas con una curva de aprendizaje muy sencilla.

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del trabajo en cada una de las tres asignaturas. Es preciso recordar que no se trata de resultados aislados o trabajados en paralelo, sino que los resultados de la asignatura de Fundamentos del marketing se utilizaron para fundamentar el trabajo

gráfico en Computer graphics in 2D (I). A su vez, los resultados de esta última asignatura sirvieron de base para el trabajo narrativo en la asignatura Narrativa audiovisual interactiva.

4.1. Resultados en Fundamentos del marketing

Una vez evaluadas las propuestas entregadas, se comprueba que hay ciertas coincidencias en cuanto a los targets definidos, los argumentos propuestos y la selección de canales, tal vez debido al colectivo que las ha desarrollado las siguientes conclusiones.

- Los targets son definidos en función de tres criterios: sociodemográficos (jóvenes o total población), psicográficos (segmento en contra de los refugiados o inmigrantes) o en función del uso que hacen de los medios (usuarios de redes sociales). Esto permite entender que los alumnos identifican claramente el colectivo al que desean dirigir la campaña y quien es capaz de generar el cambio.

- En cuanto a los argumentos propuestos para explicar el problema y la solución, permiten entender que este grupo de jóvenes no ven la inmigración como un problema de su generación, sino de personas de más edad a la suya. Viendo los slogans de las propuestas, logran humanizar la migración, que se perciba como algo global y la acercan y personalizan en todos los ciudadanos: #problemas_del_primer_mundo, Somos diferentemente iguales, Cuenta tu aventura para cambiar una historia #yomigrépor y ¿Y si fueras tú?, entre otros.

- Revisando las acciones y vías de participación, se comprueba que los jóvenes no confían en los medios tradicionales para difundir mensajes de este tipo proponiendo medios que forman parte de su día a día. Todos coinciden en usar redes sociales y algunos de ellos eventos presenciales que posteriormente son difundidos por las mismas y hasta el uso de *influencers* como altavoces de la causa. Entre las redes sociales, TikTok e Instragram son las más recurrentes.

4.2 Resultados en Computer graphics in 2D (I)

En base a los resultados anteriores y los debates realizados en clase de Computer graphics in 2D (I) sobre el diseño gráfico a utilizar, descritos en el punto de metodología, se diseñaron y ejecutaron los posters de campana. Presentamos a continuación algunos de los posters realizados por los alumnos y alumnas.

FIGURA 3. *El tetris dibujado en este poster trata de representar la idea que todos podemos encajar en la sociedad, que no debemos tener miedo a dejar espacio a otras personas, y que juntos podemos ser parte de un todo.*

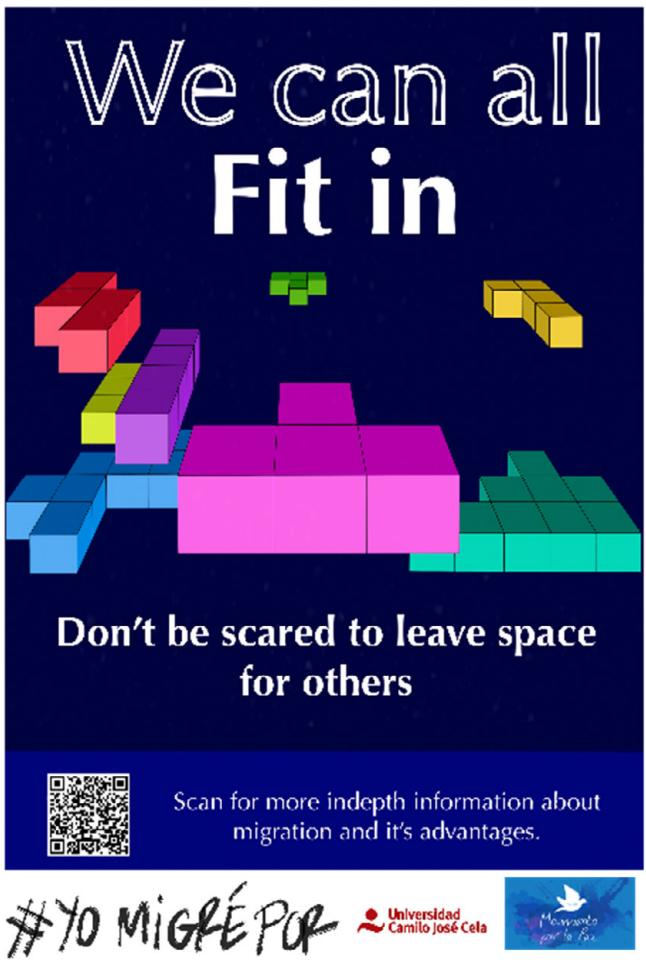


FIGURA 4. *Con la pregunta ¿Dónde irías?, las alumnas representaban las distintas posibilidades de elección que tenemos en la vida. Cuando escaneamos el código QR entramos en un vídeo en el que podemos elegir dónde queremos ir y en función de nuestra elección, llegaremos a un lugar u otro.*

FIGURA 5. *Este poster y las frases que lleva insertas expresa la idea de que todos somos iguales y habitamos el mismo planeta. Los colores representan los cinco continentes, igual que los anillos olímpicos, y juntos componen la totalidad del mundo.*

FIGURA 6. *En este poster, se ve a dos mujeres migrantes en el momento de llegada al lugar de acogida. Una llega a un buen lugar y en una situación ventajosa, la otra está en una situación mucho más precaria. Ambas son migrantes, pero viven realidades opuestas.*

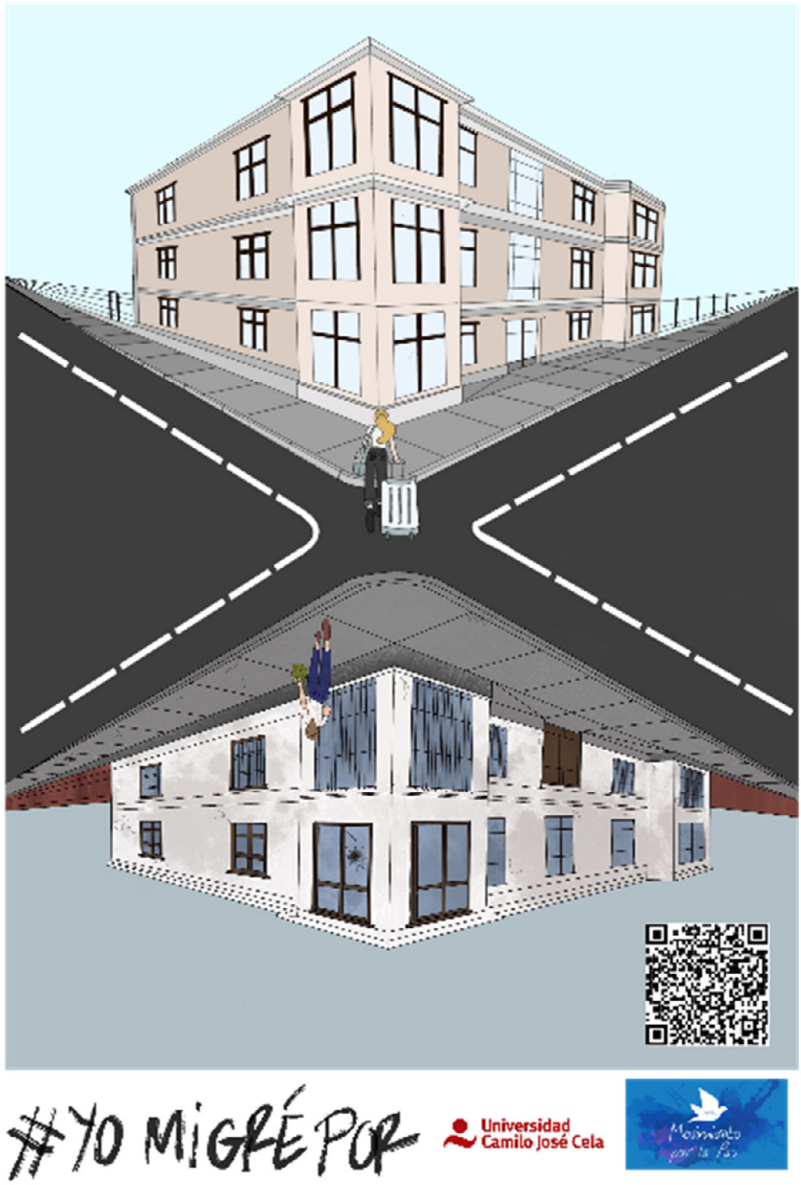


FIGURA 7. *Este poster invita a la gente a participar en una experiencia interactiva, un juego de realidad aumentada al que te transporta el QR, donde podrás experimentar la historia de un inmigrante y empatizar con sus problemas y sus emociones.*

4.3. Resultados en Narrativa audiovisual interactiva

Los diferentes recorridos interactivos se desarrollaron en grupo como trabajo autónomo, pero se presentaron, debatieron y corrigieron con mejoras en el aula y en colaboración con el profesor.

En total, se crearon cuatro recorridos:

a. Migrar. En este recorrido, al escanear el código QR del cartel el usuario aparece en una habitación. Para salir, debe buscar diferentes hotspot donde accede a videos e información interactiva que le ofrecen información sobre la migración. Este trabajo es una metáfora de como la migración es salir de tu espacio de seguridad.
b. Los chicos perdidos. En este recorrido interactivo, el usuario debe localizar unas cajas en diferentes fotografías 360º de espacios públicos. Pulsando en las cajas, puede meterse en su interior, donde encontramos juguetes infantiles e información sobre el episodio de los niños perdidos de Sudán.

FIGURA 8. Interior de una de las caja de la aplicación "Los chicos perdidos". Podemos navegar en 360º por el interior de la caja, donde encontramos dibujos, juguetes, recuerdos e información sobre la historia de los chicos perdidos de Sudán.

c. Por qué te vas. Esta aplicación sustituye las fotografías por un dibujo creado con una ilustración en blanco y negro sobre fotografías reales. En estos dibujos se nos pregunta cómo y por qué queremos salir de nuestro país. En función de nuestras respuestas, se nos muestran diferentes formas de dejar un país, que reflejan la desigualdad que viven las diferentes personas que afrontan una isma decisión y cuestionando si solo denominamos emigración a aquellos desplazamientos que se producen con motivo de la pobreza, la guerra, etc.

FIGURA 9. *Imagen de la aplicación 360º "por qué te vas". En este caso, el usuario a elegido marcharse voluntariamente y cuenta con recursos económicos, por lo que la aplicación le sugiere el avión y le informa de como otros grupos no pueden elegir con tanta libertad.*

d. Atocha. Esta aplicación consiste en dos fotografías 360º: una en el interior de la estación de tren de Atocha en Madrid y otra en su exterior. En forma de bóveda sobre nuestro punto de vista, encontramos información para emigrar dentro de la estación e información para inmigrantes fuera.

5. DISCUSIÓN

Se considera alcanzado el objetivo propuesto por MPP al grado en Artes Digitales para la realización de propuestas para su campaña *#YoMigréPor* que utilizasen nuevas formas de comunicación adecuadas al público universitario. Se han ofrecido formas de comunicación novedosas, que

combinan los mensajes tradicionales -cartelería- con los mensajes interactivos -fotografía 360º-. Estas propuestas se han fundamentado en las conclusiones de los diferentes trabajos de reflexión desarrollados consecutivamente en las tres asignaturas. Además, los diferentes productos finales forman un continuo, pues el acceso a la información virtual se realiza desde códigos impresos en la cartelería. De este modo, se considera que la campaña comparte la mezcla de realidades físicas y virtuales en que se desarrolla la socialización de las nuevas generaciones.

También se considera alcanzado el objetivo para el equipo de docentes de trabajar transversalmente la educación en valores, especialmente aquellos valores especificados en el artículo 4.2.a del RD 822/2021 (BOE, 2021), de forma integrada en las competencias de cada asignatura. Se ha conseguido que el contenido en valores formara parte de dinámica habitual de la clase, evitando su devaluación como actividad adicional o complementaria.

Se consideran alcanzados los objetivos con esta actividad por cuatro aspectos: cumplimiento de *timming* establecido, desempeño del total de los ítems solicitados, calidad de las propuestas realizadas y alcance de los resultados de aprendizaje asociados con las competencias establecidas.

- En cuanto al cumplimiento del *timming* de entrega, el 80% de los equipos entregó su propuesta en el plazo establecido. Solo uno de los equipos se demoró por motivos personales de sus integrantes, aspecto que repercute en la calificación final de la actividad.

- Respecto a los proyectos entregados, el 100% de ellos desarrolló todos los ítems solicitados en las pautas, si bien con diversos grados de cumplimiento (en su extensión, profundidad y competencia).

- La calidad de las propuestas realizadas, entendida como el grado de cumplimiento del briefing entregado y su ajuste a los parámetros de la asignatura, alcanzó un nivel medio de 7,5 puntos sobre 10.

- El alcance de los resultados de aprendizaje asociados a las competencias es valorado positivamente por los tres profesores. En Fundamentos del marketing se han alcanzado los resultados de aprendizaje

para la aplicación de los conocimientos y habilidades necesarios para el diseño de una campaña de marketing. En Computer graphics in 2D (I) se han alcanzado los resultados de aprendizaje necesarios para elaborar un diseño gráfico de cartelería para una campaña con unos contenidos y valores dados. En Narrativa audiovisual interactiva se han alcanzado los resultados de aprendizaje para diseñar y desarrollar un contenido interactivo mediante un diseño de interacción novedoso que supere el audiovisual, en este caso mediante fotografía 360º.

En los próximos pasos del proyecto, se distribuirá la cartelería realizada en espacios universitarios, tanto de la Universidad Camilo José Cela, como de otras universidades y espacios educativos que se presten a colaborar. Posteriormente, se testeará el acceso desde los carteles a los espacios virtuales y se evaluará el impacto de estos espacios en la capacidad comunicativa de la campaña en comparación a las formas de comunicación tradicionales.

6. CONCLUSIONES

El ApS supone una oportunidad para la renovación pedagógica en la universidad mediante la aplicación de metodologías activas, pero también una herramienta que permita profundizar en la misión social o "tercera misión" que se le puede atribuir a la Universidad. A pesar de ser una metodología más habitual en otros niveles de enseñanza, su presencia en el nivel universitario es creciente, tanto en su aplicación, como en la publicación de experiencias e investigaciones. La experiencia de ApS que se ha reflejado en este artículo refuerza nuestra opinión positiva acerca de los beneficios de esta metodología en la universidad.

Además, la necesaria introducción de los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los planes de estudios universitarios como consecuencia del RD 822/2021, hacen necesario para el profesorado universitario la búsqueda de nuevas metodologías que permitan cumplir con el Real Decreto de forma adecuada. Creemos que el ApS es una de las metodologías que mejor permiten esta adaptación del sistema universitario y este proyecto ha ido dirigido a defender esta idea.

Igualmente, asociaciones, comunidades, administraciones públicas y ONGs pueden encontrar en los proyectos de ApS en la universidad una herramienta para potenciar su trabajo aprovechando el conocimiento que la universidad ofrece. El ApS permite compensar parte de las limitaciones que impone la carencia de recursos materiales con la abundancia de recursos de conocimientos que ofrece el entorno universitario.

No obstante, es necesario comprender que para aplicar un proyecto de ApS que sea eficaz es necesaria una buena labor de coordinación entre profesorado y entre el profesorado y la ONG. El ApS exige la motivación de todo el profesorado implicado en el proyecto y que se compartan los valores a trabajar. Además, el alumnado debe comprender no sólo los objetivos, sino la lógica del proceso que va a seguir y que resultados finales se esperan de él.

El trabajo expuesto en este artículo pretende ser un ejemplo de aplicación del ApS en el entorno universitario en particular y educativo en general. Animamos a la comunidad educativa a replicar el trabajo aquí presentado con sus propios proyectos ApS y a publicar sus resultados con la idea de mejorar permanentemente esta metodología.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a Movimiento por la Paz su colaboración en este trabajo y su confianza a la hora de iniciar este proyecto.

8. REFERENCIAS

Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies, 53*(3), 326-340. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00298.x

Battle, R. (2010). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción.* Santillana Activa.

BOE. (29 de 09 de 2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (233), 119537 a 119578. Obtenido de https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

Deci, E., Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-007

Deci, E., Ryan, R.. (2004). *Handbook of self-determination research.* . New York: University Rochester Press.

Deci, E., Ryan, R.. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. (C. P. (CPA), Ed.) *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3). https://psycnet.apa.org/record/2008-10897-002

García Gutiérrez, J. &. (2021). Las políticas supranacionales de Educación Superior ante la tercera misión de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista española de educación comparada.*(37), 256-280.

López-Fernández, I. &.-P. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. . *REDU. Revista de Docencia Universitaria,, 16*(2), 195-210. doi:https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127

Melguizo, R. C. (2021). 4+ 2 VDJ: Diseño de Norma de Jugabilidad para el diseño de videojuegos. *Lúdicamente*, *10*(19). https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/7457

Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps d'Educació*(41), 21-40.

Redondo Corcobado, P. &.-C. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación., 31*(1). doi:https://doi.org/10.5209/rced.61836

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. . *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 95-113. doi:https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Serrano, L. R. (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad.* Ediciones Octaedro.

Tapia, M. N. (2010). Service learning widespread in Latin America. *Phi delta kappan, 91*(5), 31-32. doi:https://doi.org/10.1177/003172171009100508

UCJC. (2022). *Manual del sistema de garantía interna de calidad (SGIC).* Obtenido de https://calidad.ucjc.edu/wp-content/uploads/2022/06/MSGIC_Centros-UCJC-v14.pdf

Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

MARIO LEÓN SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Antes de aproximarnos al aprendizaje basado en proyectos como estrategia para el desarrollo de la competencia intercultural es necesario revisar la cuestión de escuela inclusiva e intercultural. En base a una aproximación del contexto español mediante la literatura de referencia desarrollaremos las potencialidades y las necesidades que se plantean para desarrollar actividades basadas en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia para la mejora de la competencia intercultural en educación secundaria. Ponemos especial interés en los elementos que posibilitan la transformación institucional en la transición un modelo de escuela más inclusiva.

La sociedad actual se encuentra en un proceso de cambio constantes y acelerados, la escuela es un reflejo de las necesidades de la sociedad que la integran. Desde una aproximación teórica o ideal, las necesidades sociales tienen poco que ver con el funcionamiento de las escuelas (Flecha, 2009). Los procesos relacionados con la globalización y la transformación contemporánea han hecho que nuestra sociedad sea más diversa y multicultural (Banks, 2007; Banks, 2009). Hoy en día, las escuelas y la educación en general enfrentan el desafío de ver la diversidad como una oportunidad y no como un reto, donde es necesario brindar a los estudiantes un currículo que garantice la participación democrática en un

mundo cada vez más complejo (Mahalin y Mccarthy, 2013). Las escuelas son el fundamento y la garantía de participación cívica y democrática para una nueva generación. Nos referimos además a una sociedad de jóvenes que manifiestan dificultades para relacionarse en el contexto de realidades sociales complejas y segregadas (Padilla, 2013).

Centrarse en la diversidad requiere crear un ambiente de aprendizaje escolar que promueva el acceso a los bienes culturales (Pérez et al., 2012) y tenga éxito en la presencia de las diferencias (Wang, 1994), el reconocimiento de la diversidad no se logra mediante la homogeneización del alumnado. No se debe tratar de desarrollar medidas transitorias o provisionales para personas con necesidades educativas especiales, sino que se trata de crear un modelo curricular que promueva un aprendizaje compartido que reconozca la diversidad (Melero, 2004; 2011). En este sentido, la atención a la diversidad es responsabilidad de todos, como sociedad, y no sólo en las escuelas (Martínez-Usarralde; Lloret-Catalá; Céspedes-Rico, 2017). Este compromiso significa construir un diálogo en la escuela y en la sociedad al mismo tiempo en la búsqueda de una cultura compartida (Arnáiz y Guirao, 2015; Azorín y Abellán, 2017).

Desde la idea de un proceso educativo dinámico, el diálogo y la interacción son esenciales para la construcción y adquisición de conocimientos; la configuración de las propias identidades de los estudiantes. El contexto intercultural se basa en la idea de democratizar el espacio colectivo, valorando la diversidad y buscando el enriquecimiento cultural. Es decir, un enfoque en la diversidad reconoce el potencial de inclusión en las actividades productivas de los estudiantes, actuando de manera autónoma en el mundo, sintiéndose actores sociales con potencial para intervenir en el medio. El potencial de inclusión requiere visualizar el conocimiento como una herramienta expresiva y una herramienta para comprender y aprender dentro y fuera de la escuela (Calero, 2006).

En este sentido, ante la homogeneización del sistema escolar y la estandarización de los modelos educativos asimilacionistas, el cambio debe partir del derecho implícito a reconocer las diferencias (Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Los programas educativos de compensación incluidos en diferentes leyes educativas españolas no abordan la inclusividad - Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990; Ley de

Participación, Evaluación y Organización de los Gobiernos (LOPEG) de 1995; Ley de Organización de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)-. No sería hasta la publicación de la Ley de Ordenación de la Educación (LOE) en 2006 cuando se incorporó por primera vez una mención específica a la inclusión educativa relacionada con la diversidad cultural. Sin embargo, la LOE y la Organización para la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013 han creado las denominadas microrregiones de buena presencia a nivel educativo (Toledano, Esquivel y Herrera, 2016). Estos espacios responden a necesidades de sujetos o colectivos específicos, pero no son sostenibles en el largo plazo, lo que genera una gran incertidumbre entre la comunidad educativa. De alguna manera, esta conceptualización de la diversidad, del aislamiento a partir de los puentes que surgen entre los espacios y los estudiantes. Como consecuencia, el aislamiento del resto de la comunidad educativa genera principios de dependencia y limitación.

La diversidad es una cuestión de toda la sociedad ya que no se relaciona con un grupo social específico, campo profesional o institución. La diversidad promete comunidades sociales responsables y críticas y, por tanto, comunidades educativas (De la vega, 2008). El proceso de transformación (cambio de paradigma, aceptación de nuevos modelos con contradicciones inherentes, diferencias entre la teoría y la práctica) no es fácil. La historia de la educación muestra que los intentos de introducir nuevas ideas y paradigmas progresistas desde las escuelas segregadas siempre han encontrado una fuerte resistencia.

Los conceptos basados en la equidad enfrentan actitudes profesionales asimilacionistas y, en algunos casos, incluso distorsionan la intención de innovaciones pedagógicas bien intencionadas (Díez, 2014). En este sentido, no existe un cuestionamiento a gran escala de la función institucional del desarrollo escolar en relación con la ciudadanía en el marco escolar. La escuela insiste en no cuestionar la estructura socioeconómica que subyace en las sucesivas reformas educativas (Llorent y Cobano, 2018). La cultura de la diversidad no es ni la integración de un grupo en la escuela, ni la lucha contra la segregación de todos dentro de la institución, lo que Melero (2004) llama un proceso de contrahegemonía. Esta pregunta fue planteada por García Gómez (2013) quien, partiendo de un paradigma social-crítico, sugirió la necesidad de que los currículos escolares fueran sensibles a las cuestiones

sociales, económicas y políticas. El autor entiende la conciencia de la realidad como un principio fundamental en el proceso de transformación social.

LA ESCUELA DEBE SER INTERCULUTRAL

Situar a las escuelas como instituciones educativas pasa por comprender las posibilidades de un espacio donde los niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo socializando, esta característica les otorga un papel especial en la lógica de la comunicación y la acción docente. Las escuelas son lugares ideales para el conflicto y el aprendizaje, como reflejo de las instituciones y la organización social en un proceso rico que integra la diversidad social, económica, lingüística, etc. Sin embargo, este espacio para el acuerdo y la transformación debe estar suficientemente fundamentado para hacer frente a la diversidad. En este sentido, Garreta Bochaca y Llevot Calvet (2003), González (2012) y Sales Ciges (2006) afirman algunas potencialidades de las escuelas:

a. La capacidad de la escuela y sus componentes para saber interactuar desde la incertidumbre y la flexibilidad, asumiendo la posibilidad de coexistencia de múltiples enfoques y acciones, pero marcados por un igual compromiso de atención a la diversidad.
b. La capacidad de gestionar equipos y profesorado para acabar con la propensión a grupos de alumnos con características preconfiguradas. Este aspecto está directamente relacionado con la sensibilidad profesional y el valor de la inclusión y la comprensión como práctica educativa.
c. La capacidad de la escuela de ir más allá de su propia estructura curricular formalmente propuesta para generar el potencial organizativo de una oferta diversa a partir de las particularidades de la población estudiantil.
d. La capacidad de pasar del compromiso individual al compromiso colectivo por la diversidad, ampliando la participación en todo el centro -involucrando explícitamente los programas educativos del centro- y la generación de mecanismos institucionales.
e. La necesidad de modificación organizacional para incluir la diversidad como un elemento cotidiano en la normalidad del centro.

Los docentes ahora juegan un papel importante en la construcción de escuelas inclusivas como elemento de excelencia en la enseñanza. Las escuelas enfrentan el desafío de la diversidad cultural, y este desafío requiere de docentes críticos, comprometidos con el estudio de los cambios sociales que hacen de la escuela un espacio cada vez más diverso y diverso. Independientemente de la formación o atención de los docentes, necesitamos educar a través de las culturas (Gelabert, 2006). Este aspecto es aún más necesario en el ámbito de la educación formal y los entornos con una gran diversidad cultural.

Más específicamente, en un trabajo con foco en interculturalidad, Leiva (2004) refleja tres puntos de vista sobre el posicionamiento del profesorado ante la interculturalidad: A) Docentes que ven la cultura de origen como un defecto. Perciben la diversidad cultural una complicación del desarrollo de habilidades en la escuela; B) Docentes abiertos y sensibles a la presencia de una mayor diversidad en las escuelas. Sin embargo, las personas con esta actitud no despliegan un principio de cambio o se compromete con innovar en sus prácticas docentes; C) Maestros están muy abiertos a realizar encuestas que tienen un desafío intercultural. Un análisis válido de diferentes cuestiones educativas relacionadas con el alumnado inmigrante.

Estas ideas sobre cómo abordar cuestiones interculturales en las escuelas no se basan en afirmaciones teóricas, sino que reflejan lo que se ha revelado en un continuo de experiencia de buenas prácticas (Gallego, Rodríguez y Lago 2012; Gómez, Sánchez y Romero, 2011; Rodríguez Navarro et al. 2011). La experiencia práctica muestra que las escuelas social o económicamente desfavorecidas tienen más iniciativas interculturales. En estos casos, tiende a haber un nivel más alto de fracaso escolar y la deserción es donde los docentes son más sensibles a la diversidad.

Sin embargo, debido a la complejidad del proceso de cambio educativo y la burocratización excesiva del sistema educativo, los docentes a veces quedan atrapados en la negatividad. Estos procedimientos pueden resultar en que los docentes sean vistos como personal técnico que solo puede adherirse a estándares de competencia preestablecidos y cursos evaluados verticalmente. Estos factores minimizan un poco las expectativas de algunas familias sobre el papel y el valor educativo de las escuelas. Este

proceso de transformación organizacional paulatina entiende la educación como un principio que democratiza la equidad (Belavi, Murillo y Torrecilla, 2016). A partir del desarrollo de procesos innovadores, el cambio educativo permite mejorar las trayectorias escolares, mejorar el rendimiento académico y la satisfacción de los docentes. Estos procesos ayudan a las familias a hacerse cargo del espacio escolar y colaborar a medida que la escuela se abre a la comunidad local.

1.2. Aprendizaje basado en proyectos como herramienta para la inclusión

Una sociedad marcada por cambios drásticos requiere de análisis y actualización de los enfoques pedagógicos que promuevan aprendizajes significativos (Guerrero y Calero, 2013). Este tipo de aprendizaje desarrolla no sólo la capacidad intelectual sino también la capacidad de integración social activa (Delors, 1996). La sociedad actual necesita ciudadanos competentes, esto va más allá de la acumulación de saberes y saberes académicos sin aplicación práctica en sus vidas (Perrenoud, 2012; Zabala, 2015; Arnau, 2007). Por lo tanto, el papel de la escuela no es difundir conocimientos, sino generar conocimientos en colaboración con la comunidad escolar.

Las escuelas, y especialmente el personal, han ocupado un nivel medio en la transferencia de información porque otras instituciones y otros espacios asumen esta función fuera de la escuela (Delors, 1996). El aprendizaje actual se trata cada vez menos de lo que sucede en el aula y más de la correlación entre lo que sucede entre el aula y el entorno (Flecha, 2009). Dada esta situación, no debería sorprender que los docentes vuelvan a desempeñar el papel de facilitadores del diálogo. Por lo tanto, el papel de los docentes no es solo el de mediador en la adquisición del conocimiento, sino también el de reconstrucción del conocimiento. Esto coloca a los docentes en un rol intelectual transformador (Giroux, 2001).

Debemos cuestionar elementos educativos básicos. ¿Se deben considerar trascendentes elementos como las conferencias o los libros de texto que nos han acompañado desde la educación medieval? Durante el siglo pasado, han surgido críticos de estos enfoques tradicionales que han incorporado varios movimientos conocidos como la *Escuela Nueva*. Mención

aparte merece el papel de William Kilpatrick (1918) y John Dewey (1938) como promotores de enfoques de aprendizaje activo, vinculando la educación con la investigación y los procesos colaborativos. Este impulso transformador ha llevado a la aparición de nuevos enfoques y procesos innovadores para la enseñanza. El cimiento común de estos nuevos temas es el aprendizaje por descubrimiento, directamente relacionado con las necesidades vitales y funcionales de los alumnos, e incorporando el respeto a la diversidad. En recomendaciones desde enfoques proactivos, destacamos la importancia del ABP (Wagner, 2012; Zhao, 2012).

Dado el marco escolar que hemos descrito, es interesante profundizar en el ABP como propuesta flexible de organización y currículo. Este método de trabajo se configura como una opción centrada en la diversidad combinada con un enfoque en la diversidad del alumnado. De esta forma, promover la representación de la diversidad en las estrategias y contenidos de los aprendizajes en el aula y en la transformación de las escuelas facilita una práctica educativa que produce cambios en la producción de cultura escolar y la promoción de la participación democrática inclusiva.

ABP es un método de enseñanza de base constructivista, basado en las contribuciones iniciales de Vygotsky (2002), Ginsburg y Opper (1988) y Dewey (1997). El ABP es un método de construcción de conocimiento, generado por las actividades de los estudiantes, a través del cual promueve la autonomía y el pensamiento crítico. Como tal, es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes piensan, desarrollan e implementan proyectos que tienen aplicabilidad fuera del aula (BLANK; HARWELL, 1997). En el aprendizaje basado en proyectos, se implementan actividades de aprendizaje interdisciplinario de largo plazo, enfocándose en el desarrollo personal de los estudiantes, abriendo la escuela a la comunidad (Bell, 2010).

El enfoque del ABP se basa en el desarrollo de habilidades y en el claro principio de que los estudiantes deben ser responsables de la construcción del conocimiento a través de la interacción con la realidad. Durante la construcción se prestó especial atención a la relación de los estudiantes con las familias, los docentes y el medio ambiente (Sanahuja, 2014).

Entre las características de Aprendizaje Basado en Proyectos (DICKINSON et. al, 1998) destacan las siguientes:

1. Centrado en el estudiante y guiado.
2. Contenidos significativos para los alumnos (problemas observables en el entorno).
3. Contienen contenido de experiencia.
4. Son sensibles a la cultura local.
5. Sus objetivos están relacionados con los objetivos del programa educativo del Centro.
6. Tienen una base académica, pero contienen una dimensión extracurricular.
7. Son oportunidades para que los estudiantes reflexionen y se autoevalúen.

Algunas de las características actuales del ABP son las siguientes: aprendizaje experiencial; visión global de los fenómenos; trabajo en grupos de aprendizaje colaborativo; desarrollo de competencias clave, vínculos entre la escuela- realidad- oportunidades colaborativas para construir conocimiento (Ferrer; Algás y Martos, 2007). Estas características permiten la participación familiar (Ruíz y Mérida, 2016) y la integración y la gestión de las nuevas tecnologías en el día a día escolar (Hopper, 2014; Smith, 2016). Todo lo anterior pone a la escuela en un proceso de cambio para superar las barreras que le impiden ser inclusiva (Melero, 2011). En todos los proyectos de ABP existen metas generales acordadas por los docentes participantes y metas específicas, diseñadas por los mentores para cada actividad. Los objetivos son significativos para los estudiantes y deben ser explicados claramente por el personal docente. Esta claridad es necesaria para que los estudiantes participen efectivamente en el proceso.

La evaluación del ABP se lleva a cabo en dos áreas diferentes. Por un lado, se evalúa el trabajo final en su conjunto, por otro lado, el profesorado evalúa individualmente el progreso de los grupos que tutoriza. Una característica de este proceso de evaluación es la participación de los estudiantes en la coevaluación (Morón; Goldstein, 2008). Otro aspecto positivo del ABP es la posibilidad de interacción entre escuelas,

formando una red para compartir ideas, recursos e información (Shadiev, Hwang, Huang, 2015).

Esta mirada implica un cambio en el proceso educativo, que debe surgir desde dentro de la institución, a favor de modificar el currículo y cambiar la cultura escolar incorporando la diversidad. Este es un ejercicio que requiere una perspectiva holística que incluya a toda la comunidad escolar, no a grupos específicos. Por lo tanto, es crucial incorporar una perspectiva intercultural e inclusiva en todas las escuelas, considerando que un enfoque genérico no se puede replicar en diferentes entornos sociales (González, 2012).

Esta mirada implica un cambio en el proceso educativo, que debe surgir desde dentro de la institución, a favor de revisar el currículo y cambiar la cultura escolar para incorporar la diversidad. Este es un ejercicio que requiere una perspectiva holística, que incluya a toda la comunidad escolar, no a grupos específicos. Por lo tanto, es crucial incorporar una perspectiva intercultural e inclusiva en todas las escuelas, considerando que un enfoque genérico no se puede replicar en diferentes escenarios sociales (González, 2012).

La pedagogía intercultural entiende la cultura, la educación y la sociedad como elementos activos. En este triple espacio, los estudiantes desarrollan sus perspectivas productiva, intelectual y crítica. Esta relación triangular responde a las peculiaridades de cada situación educativa y, como tal, responde a la diversidad en el uso que hacen los alumnos de materiales complejos para procesar información y refleja las expectativas puestas en ellos. Tomamos en cuenta las consideraciones de Zabala (2015), quien entiende el ABP como un método de trabajo docente en el centro de interés del estudiante. En este sentido, el ABP nos permite fomentar este proceso de aprendizaje operativo y flexible, posibilitando que la interculturalidad funcione desde los marcos institucionales (Mosconi, Garmino y González, 2016). En palabras de Kilpatrick (1918), intención, preparación, ejecución y apreciación.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta sección, presentamos una sugerencia práctica para resaltar las experiencias previas que puedan tener los estudiantes de secundaria, priorizando el desarrollo de habilidades y estrategias interculturales. Esto fomenta el interés y genera espacios que permiten a los docentes conectarse con los estudiantes en espacios informales.

El diseño del método en el ABP permite un aprendizaje participativo en el proceso. Los docentes que participan en la mejora de la práctica desarrollan conocimientos y experiencia en el proceso, que luego pueden aplicar en el aula. Sugerencias didácticas La "Semana del Proyecto" tiene como objetivo que los estudiantes sean los protagonistas. Este aspecto es motivador en sí mismo, pero más aún durante la demostración al final de la aplicación. Por lo tanto, el propósito de esta propuesta es presentar una idea a los profesores de secundaria sobre cómo enfrentar los desafíos de enseñar con un enfoque del ABP. Los programas de instrucción están diseñados para promover el análisis y la comprensión de las prácticas de enseñanza centradas en la diversidad y para promover el desarrollo profesional docente y la innovación educativa con un enfoque socialmente crítico.

El plan didáctico “Semana del Proyecto” comenzará a funcionar al inicio del curso escolar y finalizará al finalizar la exposición final, con un total de 40 horas de preparación por clase a lo largo de los 4 meses de trabajo. Estos procesos estarán acompañados y guiados por un mentor que proporcionará materiales, recursos, documentación y apoyo docente.

***TABLA 1**. Temporalización ''Semana del Proyecto"*

Fase	Tareas
Inicio (octubre)	-La semana de proyectos se presenta al alumnado de educación secundaria y bachillerato. -Se realiza una asamblea organizativa del profesorado, en la que se facilitan materiales gráficos referidos al modelo intercultural inclusivo y el aprendizaje basado en proyectos. -Se firma un acuerdo de compromiso entre el alumnado y el grupo de referencia. -Se realiza la asamblea inicial, coordinada por el tutor.
Intenciones (octubre- -noviembre)	-El tutor asesora sobre posibilidades o estrategias en el desarrollo del proyecto. -Se explora la realidad inicial de los aspectos de interés del grupo, se discute y organiza el grupo en función de las ideas que surgen mediante los materiales. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comprar, revisar las propuestas. De esta forma se relaboran las actividades.
Preparación (diciembre- enero)	-Cada grupo de alumnos diseña un tipo de actividad o práctica, hablan y reflexionan con el tutor los significados de la interculturalidad. Se abordan ejemplos de indicadores y buenas prácticas. La finalidad es el trabajo grupal. -A partir del asesoramiento del tutor, se realizan las primeras experimentaciones de las actividades o del conjunto. La retroalimentación del tutor resulta fundamental en esta fase. -Se realiza una segunda sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se terminan de concretar las actividades a imple- mentar.
Diálogo grupo y ejecución (febrero)	-Se incorporan las propuestas derivadas de la segunda asamblea. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se reelaboran las actividades.
Exposición (febrero)	-Se realiza la exposición de las actividades en una jornada de puertas abiertas, contando con la participación de toda la escuela y de la comunidad escolar (familias y entorno). Se van coevaluando las diferentes actividades. -Se hace una sesión de evaluación de las propuestas y se pone en conjunto las vivencias durante la semana se proyectos. -Se organiza una sesión de evaluación final en el claustro (reunión de los profesores), para planificar las actividades para el curso siguiente.

Fuente: elaboración propia

TABLA 1. *Evaluación ‘’Semana del Proyecto"*

Presencia	¿Las actividades representaban la pluralidad del centro y él entorno?
Progreso o aprendizaje	¿El alumnado aprendió y progresó al máximo sus capacidades dentro del grupo?, ¿cumplió sus expectativas?
Participación	¿Se implica la comunidad escolar, además del propio alumnado y profesorado?
Barreras	¿Se han identificado dificultades para el desarrollo de las actividades en la gestión de los recursos, servicios o valores de la cultura escolar, o en alguna de las variables anteriores?

Fuente: elaboración propia

3. CONCLUSIONES

En esta sección, presentamos una sugerencia práctica para resaltar las experiencias previas que puedan tener los estudiantes de secundaria, priorizando el desarrollo de habilidades y estrategias interculturales. Esto fomenta el interés y genera espacios que permiten a los docentes conectarse con los estudiantes en espacios informales.

El diseño del método del ABP permite un aprendizaje participativo en el proceso. Los docentes que participan en la mejora de la práctica desarrollan conocimientos y experiencia en el proceso, que luego pueden aplicar en el aula. Sugerencias didácticas La "Semana del Proyecto" tiene como objetivo que los estudiantes sean los protagonistas. Este aspecto es motivador en sí mismo, pero más aún durante la demostración al final de la aplicación. Por lo tanto, el propósito de esta propuesta es presentar una idea a los profesores de secundaria sobre cómo enfrentar los desafíos de enseñar con un enfoque PPP. Los programas de instrucción están diseñados para promover el análisis y la comprensión de las prácticas de enseñanza centradas en la diversidad y para promover el desarrollo profesional docente y la innovación educativa con un enfoque socialmente crítico.

El plan didáctico “Semana del Proyecto” comenzará a funcionar al inicio del curso escolar y finalizará al finalizar la exposición final, con un total de 40 horas de preparación por clase a lo largo de los 4 meses de trabajo.

Estos procesos estarán acompañados y guiados por un mentor que proporcionará materiales, recursos, documentación y apoyo docente.

4. REFERENCIAS

Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 45-101.

Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Revista Complutense de Educación.

Banks, J. A. (2007). Diversity and citizenship education: Global perspectives. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Banks, J. A. (Ed.). (2009). The Routledge international companion to multicultural education (p. 9). New York: Routledge.

Belavi, G. y Murillo Torrecilla, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The clearing house, 83(2), 39-43.

Blank, W. E. y Harwell, S. (1997). Promising Practices for Connecting High School to the Real World.

Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias (Vol. 83). Madrid: Fundación Alternativas.

De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela" integradora". Noveduc Libros.

Delors, J. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In The educational forum (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Dewey, J. (1997). How we think. Courier Corporation.

Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H. C., Kimball, M., D'amico, R., Perry, R. y Curan, S. P. (1998). Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program. Technical Assistance Guide.

Díez, R. (2009). Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil, 1-372.

Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. Ministerio de Educación.

Frutos, A. E. y Olivencia, J. J. L. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21(1), 281-293.

Ferrer Leal, C., Algás Pardos, P. y Martos, J. M. (2007). Valoramos el trabajo por proyectos. Aula de innovación educativa.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y educación, 21(2), 157-169.

Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). Estudios sobre Educación, 38, 191-215.

Ginsburg, H. P. y Opper, S. (1988). Piaget's theory of intellectual development. Prentice-Hall, Inc.

Giroux, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa; Barcelona; Graó.

Gómez-Estern, B. M., Sánchez-Medina, J. A. y Romero, M. C. (2011). Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. In Actas del I Congreso Internacional Sobre Migraciones en Andalucía (pp. 639-648). Instituto de Migraciones.

González, J. A. T. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. Educatio siglo XXI, 30(1), 45-70.

Guerrero Valverde, E. y Calero Plaza, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. Educación social: revista de intervención socioeducativa.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.). (2010). Second international handbook of educational change (Vol. 23). Springer Science & Business Media.

Hernández, F. H. H. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Educar, 2000, núm. 26, p. 39-51.

Toledano, C. C., Esquivel, J. M. R., y Herrera, B. A. S. (2016). La política social de México en tiempos de desigualdad. México DF: Universidad Autónoma de Nuevo León.

LA CREACIÓN Y USO DE MATERIALES ALTERNATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL[54]

EDWIN ALEJANDRO HENAO MEJÍA[55][56]
Secretaría de Educación de Antioquia
Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Durante el presente artículo, se da a conocer una propuesta donde el autor y sus estudiantes, debido a la carencia de recursos económicos para conseguir materiales importados para el aprendizaje del inglés, recurren a la creación y uso de materiales alternativos, los cuales permitieron convertir su quehacer en el aula en una experiencia de educación decolonial. Los nueve años de duración de esta experiencia educativa se dan en medio de las políticas educativas lingüísticas de Colombia o en palabras de Henao (2022), en tiempos de imposición de políticas educativas, por parte de los gobiernos, para llevar a la práctica ideologías de creación de ausencias, eurocentrismo, colonialismo y capitalismo desde los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

Con el fin de recrear el ambiente en que se desarrolló esta experiencia, se contextualizará rápidamente las políticas educativas lingüísticas desde la diversidad colombiana y las principales tendencias en que se ha reflexionado por diferentes autores; luego, se presentarán algunos problemas que han conllevado la promoción de materiales para el aprendizaje y enseñanza del inglés desde dichas políticas, y se terminará con el

[54] Este trabajo hace parte de las reflexiones de la tesis doctoral del autor: Análisis Decolonial a Las Políticas Educativas Lingüísticas de Colombia (2000 – 2018): Una Sociología de las Ausencias.

[55] https://bit.ly/3bepDeF

[56] www.edwinhenaophd.com

concepto de materiales alternativos y la situación del contexto escolar que originó la propuesta.

Durante el desarrollo y sistematización de esta propuesta no se encontró ningún reporte o investigación de alguna práctica, reflexión o experiencia educativa donde los materiales alternativos y/o materiales auténticos hayan sido utilizados con fines de una educación decolonial.

1.1. Las políticas educativas lingüísticas de Colombia

En este primer apartado, se presentarán las políticas educativas lingüísticas de Colombia y lo que éstas han significado para el país, la educación y la sociedad colombiana. La pretensión con este inicio, más allá de volver, una vez más, a los momentos de estas políticas y a las reflexiones realizadas por parte de diferentes investigadores y estudiosos, es considerar y dimensionar esas presiones ideológicas con las que los profesores de base, aquellos del sector público, de las zonas urbanas, marginales y rurales, han tenido que trasegar, vivir y lidiar desde su quehacer educativo durante el tiempo de implementación de dichas políticas.

De acuerdo con las investigaciones de Henao (2022), desde el lanzamiento del primer plan educativo lingüístico del siglo XX en Colombia, sus coterráneos y colegas han sido testigos de múltiples cambios en las políticas educativas lingüísticas nacionales: en el 2004 se lanzó el Plan Nacional de Bilingüismo con fechas 2004 -2019, luego, en el 2010, el Ministerio de Educación Nacional inició el Proyecto de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera, también llamado por sus siglas como PDFCLE, posterior a eso, en julio de 2014, se presenta el documento de socialización: Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés, pero al año siguiente, se lanza el: Programa Nacional de Inglés 2014 -2018, para finalmente, sin presentar ningún balance de todos estos planes, proyectos y programas, lanzar nuevamente un Plan Nacional de Bilingüismo, pero esta vez con las fechas 2018 – 2022, que como todos los anteriores, no ha logrado la promesa bilingüe promulgada, sino que por el contrario, de acuerdo a sus hallazgos, está contribuyendo al detrimento de las lenguas y culturas locales, vienen acentuando ideologías euro centristas y coloniales, de desigualdad y lógicas de ausencia en el país, además de estratificar y acentuar problemáticas

en los procesos educativos que se vienen adelantando desde los profesores y aprendices de idiomas en todos los territorios de la nación.

Para desplegar un poco el resumen de las políticas 2004 - 2022 presentadas en el párrafo anterior, iniciaremos con el dato de la primera política lingüística de Colombia, la cual está fechada de principios del siglo XIX (Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Briceño, 1995; Henao, 2020a, 2021) para luego, en el año 2004, proseguir en una serie de planes y proyectos educativos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde los gobiernos colombianos que, tras una revisión de la literatura, parecen estar causando, de forma sistemática, no sólo el efecto contrario a lo que los organismos internacionales vienen proponiendo como objetivos de dichas políticas, sino que además están promoviendo ideas euro centristas y capitalistas que no van en beneficio de la educación, de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, ni de la sociedad colombiana (Álvarez, 2008; Ayala Zárate y Álvarez, 2005; Correa y Usma, 2013; de Mejía, 2006, 2011; Guerrero, 2008; Henao, 2020a[57]; Usma, 2009, entre otros).

Para dimensionar mucho mejor lo expuesto, se debe de recordar que Colombia ha sido declarada desde 1991 como una nación multicultural y plurilingüe (Constitución Política de Colombia, 1991), ya que posee más de 68 idiomas, más de 100 pueblos indígenas y que ocupa el segundo lugar del mundo con mayor biodiversidad (Landaburu, 2000; Rangel, 2015); además, tal cual lo expresa Henao (2020a, 2021) de contar con antecedentes históricos de políticas educativas y lingüísticas que han beneficiado la preservación de las lenguas ancestrales del país, el desarrollo local y la promoción del conocimiento global del mundo desde las lenguas extranjeras, poco después de la colonia española.

Podemos decir que en Colombia se inició un fuerte interés por la reflexión de las políticas lingüísticas a partir del lanzamiento del Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019, donde investigadores e intelectuales comenzaron a problematizar, desde diferentes perspectivas, las decisiones que estas políticas traían a los procesos educativos y, por ende, a la sociedad colombiana. Algunos de estos estudios se han centrado en los problemas de la pérdida de la continuidad y consistencia de los planes y

[57] https://bit.ly/3bsEYZp

proyectos nacionales de bilingüismo, los cuales no han permitido alcanzar ni percibir los objetivos trazados ni en las políticas educativas, ni en las políticas lingüísticas (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016).

Otros estudios, se han centrado en el problema de las promesas sobre el empleo y la competencia económica que produce el conocimiento de un idioma nuevo, en vez del desarrollo social y comunitario que estos pueden brindar a nuestros contextos (Reyes, 2015), Así mismo, algunos se han enfocado en el malentendido, degradación y reduccionismo de los conceptos como bilingüismo, cultura, interculturalidad, diversidad y pluralidad, entre otros, y sus consecuencias para la educación y la diversidad social de un país plurilingüe y multicultural (de Mejía, 2006, 2011; Fandiño-Parra et al, 2012; Guerrero, 2008; Henao et al, 2019; Quintero Polo, 2009).

Desde otras reflexiones, el problema lo han centrado en el privilegio que se le ha dado a un idioma dominante y euro centrista como lo ha sido el inglés y en la decisión univoca de adoptar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (De ahora en adelante MCE) que solo favorece a modelos foráneos y eurocéntricos para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (Ayala Zárate y Álvarez, 2005; González, 2007; McKay, 2006; Maturana Patarroyo, 2011; Miranda y Echeverry, 2010; Usma, 2009). Así mismo, en exploraciones sobre como los planes de bilingüismo en el país se han convertido en un negocio económico lucrativo para las transnacionales culturales y educativas (Álvarez, 2008; González, 2007; Usma, 2009) y como en la creación, ejecución y apropiación de las políticas educativas lingüísticas de Colombia se han omitido y silenciado las voces de los actores principales en la enseñanza de las lenguas, como lo son los investigadores y los profesores (Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Correa y Usma, 2013; Quintero Polo, 2009).

1.2. LOS MATERIALES EDUCATIVOS BAJO IDEOLOGÍAS COLONIALES Y EURO CENTRADAS

Como si no bastaran las anteriores presiones ideológicas presentadas en el apartado anterior, los profesores y los estudiantes en Colombia, han tenido que enfrentarse a las problemáticas dadas gracias a la promoción

de materiales que se han favorecido y privilegiado desde las políticas educativas lingüísticas, ya que como lo expresan Ayala y Álvarez (2005) al Colombia adoptar el MCE para estandarizar la enseñanza de los idiomas, no solo está importando una política educativa euro centrista, sino también un currículo, unas metodologías, unas formas para evaluar y, desde luego, unos materiales que utilizar.

La promoción y uso de materiales importados para el aprendizaje del inglés en Colombia se consolida con los diferentes acuerdos de los gobiernos colombianos con el Concejo Británico, quienes expanden rápidamente una oferta de servicios y promoción de productos educativos entre los que se encuentran: libros, textos, cursos y demás materiales de autores británicos y anglosajones (de Mejía, 2004; González, 2007).

El favorecer y privilegiar materiales educativos importados ha traído graves consecuencias para los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia, mucho más para los profesores y estudiantes de zonas alejadas, periféricas y rurales, que representan una gran mayoría dentro del sistema educativo público del país.

Por una parte, la mayoría de los materiales promocionados por las multinacionales no han sido de distribución gratuita y aquellos que ha entregado el gobierno solo llegan a un pequeño porcentaje de la población, lo que supone un lujo que la mayoría de los estudiantes del sector público no se puede dar; de acuerdo con de Mejía (2006) los colegios de élite y los colegios bilingües internacionales se han dado la posibilidad de considerar los textos y materiales importados dentro de sus planes de estudio, por otra parte, como lo indican Valencia (2006) y González (2007) la promoción y el uso de textos y cursos importados dejan la idea de que tanto los autores de textos locales como los profesores de idiomas no son suficientemente buenos y que el inglés que se usa en Colombia no es el correcto para poder aprender o enseñar, produciendo desinterés y desmotivación en los estudiantes a la hora de asistir a una clase de inglés con un profesor local, lo que en palabras de Gonzáles (2009) y Guerrero (2010) perpetua la inequidad entre los saberes locales y los saberes de los poderes coloniales euro centristas desde las políticas educativas lingüísticas de Colombia.

1.3 Hacia una conceptualización de materiales alternativos

Podríamos entender los materiales alternativos, de acuerdo con Woodward (2001) como cualquier material utilizado en las clases de inglés que sea diferente a un curso dirigido de idiomas de cualquier editorial, la idea de curso dirigido se refiere a cualquier texto, video, audio etc.

Desde la idea de Kramsch (2000) podríamos decir que un material alternativo es cualquier material auténtico o de la vida real, es decir, cualquier material que no fue diseñado en ejemplares o con un lenguaje artificial para el aprendizaje, como lo son los textos para discursos instructivos o educativos.

Desde la contribución de Harmer (2001) entenderíamos los materiales alternativos como aquellos hechos propiamente por los docentes, estudiantes o comunidad, por ejemplo: videos, fotografías, revistas, cartas, grafitis, entre otros.

Articulando estas definiciones de diferentes autores, en esta propuesta, se entienden los materiales alternativos como todos aquellos materiales que desde el momento de su creación no fueron pensados con la intención de aprender o enseñar inglés, como las canciones, la televisión, los proyectos sociales, etc. Igualmente, todos los materiales hechos por los docentes, estudiantes y comunidad que se encuentran en los territorios y en la vida real, por ejemplo, un semáforo, el cual fue hecho para regular las vías de tránsito, pero que podría ser utilizado en un salón de clase para enseñar los colores, normas de convivencia, etc.

1.4 Contexto de la experiencia

La presente propuesta se da en una institución educativa del municipio de Santa Bárbara, el cual está localizado a hora y media de la ciudad de Medellín, en el suroeste del departamento de Antioquia, Colombia. Un pueblo que tuvo fuerte presencia de grupos paramilitares y otros grupos armados al margen de la ley; además, de ser un pueblo con pocas alternativas laborales y culturales brindadas por parte del estado. Los estudiantes de esta institución son en su mayoría de un estrato socioeconómico bajo e hijos de agricultores y amas de casa.

Los estudiantes, expresaban abiertamente su desmotivación y falta de interés por el inglés, ya que no le veían sentido para aprenderlo dentro de sus contextos, pues era poco común hacer uso de esta lengua, ver un extranjero o necesitar el idioma para realizar las labores a las que se dedicaban. Los estudiantes manifestaban que los pocos encuentros y usos que tenían con el idioma era a través de la música que escuchaban y algunos videos y publicidad vista en las redes sociales.

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Rescatar las historias, vivencias y experiencias de las personas, objetos y lugares de la comunidad, a través del uso de materiales alternativos en los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2.2. Específicos

- Hacer uso de celulares, video, música y otros instrumentos de uso cotidiano.
- Utilizar el idioma inglés para transmitir los resultados obtenidos.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia fue realizada desde un Aprendizaje Basado en Proyectos (de ahora en adelante ABP). El ABP es un modelo para organizar los aprendizajes alrededor de proyectos, algunas de las definiciones encontradas en la literatura coinciden con que los proyectos son tareas bien elaboradas, basadas en problemas o preguntas provocadoras y retadoras. El ABP incluye a los estudiantes en el diseño, elaboración de preguntas, solución de problemas y en los procesos para investigar y compartir la información recolectada. Los proyectos le dan la oportunidad a los estudiantes de trabajar autónomamente y de obtener productos o presentaciones donde hay información y conocimientos que antes no se poseían (Bédard et al., 2012; Guzdial, 1998).

El ABP conecta activamente a los estudiantes en la resolución de problemas y en la demostración de resultados, por esto, permite un proceso de aprendizaje desde la planeación, el hacer y completar los proyectos propuestos. Como modelo de enseñanza, el ABP mantiene la idea de que los estudiantes aprenden mucho mejor cuando aplican los conceptos desde escenarios auténticos y desde la vida real (Bartscher y Nutter, 1995; Diehl et al, 1999; Sockalingam y Schmidt, 2011).

Con el fin de lograr los objetivos propuestos en esta actividad con los estudiantes, desde esta propuesta se siguieron las siguientes acciones o actividades principales por cada período académico, el cual tenía una duración de diez (10) semanas con una intensidad horaria de dos (2) horas por semana[58]:

a. Planear el proyecto a realizar con los estudiantes donde se tuviera presente el grado escolar de los estudiantes, los objetivos a alcanzar, los contenidos a tratar, el currículo escolar y el consentimiento de estudiantes y padres de familia para participar en el proyecto. Después de esto, proponer en la primera semana a los estudiantes pensar en un tópico a investigar; en nuestro caso, los tópicos variaron desde investigar objetos, personas, lugares o historias. Por ejemplo: ¿Quién trajo la primera bicicleta al municipio?, ¿Cuál fue esa bicicleta?, ¿Cuándo y quiénes hicieron el parque principal del municipio?, ¿Quién nombró así el barrio X? ¿por qué esta calle se llama así? Etc. Explorar qué sabemos del tópico, dónde podemos saber sobre el tópico y qué realmente queremos saber.
b. Para la segunda semana, los estudiantes se reúnen por grupos pequeños (3 – 5 estudiantes) y comparten los tópicos e investigaciones de sus intereses y las formas de abordarlo; después de socializarlos por grupos, se propone seleccionar un tópico por grupo, dividirse el trabajo investigativo por roles y describir su proyecto de investigación en una página.
c. Para la tercera semana, los estudiantes socializan ante el grupo el tópico seleccionado, cómo lo van a abordar y los

[58] https://bit.ly/3yfqlBu

aprendizajes del idioma que tendrán a partir del proyecto a realizar (vocabulario, gramática, contenidos, etc.), será una oportunidad para recibir realimentación de sus compañeros de clase y del docente para realizar su propuesta.

d. Para la cuarta y quinta semana, los estudiantes dan respuesta a cuatro asuntos de su tópico: 1. Los lugares que se tendrán en cuenta para realizar la investigación o desarrollar el tópico. 2. Quiénes hacen parte de la historia del tópico, cómo es o era su vestuario, cómo era la personalidad de esas personas. 3. Describir la historia que desean investigar, preferiblemente, en orden cronológico. 4. Indagar qué instrumentos o herramientas necesitan para conocer la historia, realizar el proyecto o desarrollar el tópico. Durante esta semana deben de socializar con todo el grupo estas respuestas y acatar las recomendaciones del grupo y del docente.
e. Para la sexta semana, los estudiantes presentan ante el grupo la investigación del tópico y compartir sus reflexiones sobre cómo el proyecto hará un aporte a la comunidad. Además, de sus avances investigativos sobre el tópico que seleccionaron.
f. Para la séptima semana, se les presenta a los estudiantes diferentes aplicaciones donde ellos pueden realizar las investigaciones, aplicaciones de voz para hacer podcast y aplicaciones de video para realizar videos con celulares. De esta forma ellos podrán sistematizar sus proyectos en alguna de esas aplicaciones.
g. Para las semanas ocho y nueve, los estudiantes deben socializan sus proyectos en alguna de las aplicaciones que el profesor mostró en la clase anterior y realizar las correcciones y sugerencias a que haya lugar por parte de los compañeros y profesor. Además de defender los conocimientos adquiridos en el idioma y trazados desde el principio del proyecto.
h. En la última semana los estudiantes presentan sus proyectos finales y seleccionan algunos para presentar a la comunidad.

Parte de este proyecto fue presentado en plenaria en la 55° conferencia anual de ASOCOPI 2020 *Building Communities in English Language*

teaching: Sharing Classrooms Experiences con el título: *From Unmotivated Public High-School Students to Language Learners and Social Actors*[59] *(Henao, 2020b)*

4. RESULTADOS

Algunos de los resultados de esta propuesta durante el tiempo de su implementación fueron:

- Rescatar la historia de cómo llegaron algunos objetos por primera vez al municipio de Santa Bárbara y quiénes los trajeron: La bicicleta, la motocicleta, el auto, el televisor, el radio, el computador, la nevera, el microondas, la lavadora, la máquina para planchar, la secadora de pelo, el VHS, el C.D., la grabadora, entre otros.

- Rescatar la historia de algunas de las edificaciones del municipio de Santa Bárbara: el Hospital, el Hogar de Adultos, la Iglesia principal, el parque principal, el coliseo cubierto, el teatro, la primera discoteca, la Casa Comunal del municipio, la Casa de la Cultura, la Casa Dominical del municipio, el Cementerio, la I.E. Jesús María Rojas Pagola, la I.E. el Carmelo, la I.E. Tomás Eastman, la Cancha de Futbol de Palestina, entre otros.

- Rescatar la historia de algunas personalidades del municipio de Santa Bárbara: el primer alcalde, el primer médico, el primer maestro, el primer rector, el primer sacerdote, el primer sepulturero, el fundador de santa Bárbara, el primer escritor, el primer teatrero, entre otros.

- Rescatar la historia de algunos eventos que marcaron hito en el municipio de Santa Bárbara: el primer sindicato de trabajadores, la masacre de Cementos el Cairo, algunos secuestros sucedidos, historias de extorsión y de asesinatos por parte de grupos armados, historias resientes del municipio, entre otros.

[59] https://bit.ly/3OEhOxg

- Recrear reflexiones sobre las drogas, la sexualidad, los amigos en la juventud, los tiempos de colegio, el noviazgo, el cuidado a la naturaleza, los valores sociales, el respeto por el otro, el respeto por los animales, el respeto por la propiedad privada, el respeto por los sueños de las personas, entre otros.
- Socializar historias y reflexiones a través de diferentes formatos, redes sociales y canales comunitarios.
- Eexpandir el vocabulario del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes y el conocimiento sobre temas y contenidos locales y globales (Conocimiento Glocal).
- Mejorar sus niveles de inglés en las cuatro habilidades y con el objetivo de crear posibilidades de mejora a sus contextos.
- Abrir espacios para la participación en diferentes presentaciones mejorando las habilidades de los estudiantes en lengua extranjera y posibilitar procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo.
- Desarrollar la capacidad para la toma de decisiones meditadas y para realizar juicios razonados basados en datos fiables (Pensamiento Crítico).
- Mejorar el conocimiento, percepción y conciencia de sí mismos, de los otros y de la naturaleza (Conciencia Intercultural)
- Crear y enviar mensajes constructivos a sus compañeros y a la sociedad a través del uso de la tecnología y de diferentes usos de expresión, tanto con el cuerpo, como con imágenes, colores, sentimientos, música, etc. (Multimodalidad).
- Mejorar sus habilidades para generar nuevas ideas, participar en proyectos e investigaciones reales, realizar diferentes tipos de análisis sociales y síntesis de información.
- Reflexionar sobre sus responsabilidades personales y sociales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta experiencia de aula evidenciaron que los estudiantes lograron avanzar en su nivel de inglés, como lengua extranjera, en sus cuatro habilidades y con objetivos sociales de mejora para sus contextos a partir de proyectos colaborativos donde se crearon y usaron no solo el rescate de historias, sino también diferentes, objetos, personalidades, edificaciones, eventos y reflexiones como materiales alternativos durante los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés, tal cual como lo señalan Kramsch (2000), Harmer (2002) y Woodward (2001).

Fuera de lo anterior se logó evidenciar que el uso de materiales alternativos en conjunto con el modelo de ABP permitieron aprendizajes más contextualizados, retadores y conectados con las problemáticas de la vida real, lo que conllevó a una motivación por el aprendizaje tal cual lo expresan Bartscher y Nutter (1995), Diehl et al (1999) y Sockalingam y Schmidt (2011).

Todo esto nos ayuda a dimensionar el papel de los materiales alternativos como formas y herramientas para una educación decolonial en tiempos donde quienes están en el poder, imponen ideologías eurocentristas y coloniales. Esta experiencia, demuestra como los materiales alternativos en educación se convierten en mecanismos capaces de contrarrestar las lógicas coloniales y eurocentristas de la *escala dominante* y de la *productividad* que nos plantea Boaventura de Sousa Santos (como lo cita Henao, 2022).

Por un lado, desde la lógica de la escala dominante (Santos, 2009/2010), los materiales alternativos representan una forma de lucha frontal contra las ideologías coloniales, ya que esta lógica plantea las formas en que se privilegia las entidades que se extienden en todo el globo y el universo para denotar lo local como de menor calidad e inservible, tal cual lo viene haciendo el Concejo Británico y las demás multinacionales que con la estandarización de los idiomas, la importación de modelos educativos y la promoción de materiales importados para el aprendizaje del inglés, también vienen logrando el desprecio por lo autóctono y por lo local.

De igual forma, la lógica productivista (Santos, 2009/2010), que pretende hacernos ver todo aquello que no tiene un valor económico, como improductivo, como estéril e inservible, tal ha sido el caso de los materiales alternativos, los cuales por encontrarse en el contexto, por estar por fuera de la lógica de reproducción en masa y de creación con fines de lucro, parece ser inservible ante los ojos de las editoriales salvajes donde el conocimiento y los materiales para educar solo sirven siempre y cuando produzcan dinero.

La demostración de que los materiales alternativos, en contextos megadiversos como Colombia y en contextos de ideologías coloniales, eurocentristas y dominates, son de gran futuro en la búsqueda de una educación más igualitaria, que privilegie el conocimiento y los saberes desde lo local, para las transformaciones sociales que requieren nuestro contextos y particularidades del sur, queda más que demostrado ante la falta de experiencias, investigaciones y prácticas de aula sistematizadas y reportadas en la comunidad científica de las humanidades y las ciencias sociales.

6. CONCLUSIONES

El caminar y tejer esta experiencia en tiempos de imposición de ideologías de creación de ausencias, eurocentrismo, colonialismo y capitalismo, nos permite plantear algunas conclusiones iniciales.

Por un lado, que el terreno para explorar, investigar, hacer prácticas y ciencia desde el campo educativo con el uso y creación de materiales alternativos es aún virgen. Por el otro, que la creación y uso de los materiales alternativos en las prácticas de aula, demostraron, al menos desde esta experiencia educativa con una duración de nueve años, ser herramientas capaces de contrarrestar lógicas coloniales y eurocentristas como lo son la lógica de la escala dominante y la lógica productivista; Además de promover conciencia y transformación social desde las particularidades de nuestros contextos.

Para terminar, se resalta que el uso de las historias, vivencias, lugares, personas, entre otras que fueron utilizadas en esta experiencia educativa como materiales alternativos en los procesos de aprendizaje y enseñanza

del inglés, junto con el uso de metodologías activas, como posibilidad de inmersión y fomento de prácticas educativas críticas y decoloniales, permitieron que estudiantes y sus comunidades, se convirtieran en actores de cambio social a partir de la creación y puesta en marcha de proyectos para su contexto. Por otra parte, es menester presentar las políticas educativas lingüísticas de Colombia como causa principal de desmotivación en las prácticas de aprendizaje y enseñanza del inglés en contextos vulnerables, debido a su esencia colonial, eurocentrista y excluyente que riñen con los intereses y necesidades de las personas y sus localidades.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimiento a todos los estudiantes de la I.E. Jesús María Rojas Pagola, especialmente a quiénes vivieron esta experiencia entre los años 2007-2015, por creer en esta propuesta y dar lo mejor de sí para hacer aportes sociales, culturales e históricos a través del aprendizaje del inglés. De igual forma a la Corporación Cienegueta[60], a Corpasabar Telemango y a Decolonial SAS por su financiación y apoyo para que esta propuesta no se quedara solo en las aulas de clase.

8. REFERENCIAS

Álvarez, J. A. (2008, October). Educational commercialism: Is it overtaking EFL in Colombia? ASOCOPI Newsletter, 7. http://www.asocopi.org/files/NewsletterOctober2008.pdf

Ayala Zárate, J., & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of implementing the Common European Framework in the Colombian socio-cultural context. Colombian Applied Linguistics Journal, 7, 7-26

Constitución política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Correa, D., & Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. HOW, 20(1), 226-242.

[60] https://bit.ly/3OhpIwP

Bartscher, K., Gould, B., & Nutter, S. (1995). Increasing student motivation through project-based learning. Master's Research Project, Saint Xavier and IRI Skylight. (ED 392 549).

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. & Boutin, N. (2012). Problem-based and project-basedlearning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 6(2), 7-30.

Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 18(1), 185-201. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996.

Briceño, M. (1995). El latín en Colombia, obra magistral. Thesaurus, 50, 5-13. Retrieve from http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_017_0.pdf

de Mejía, A.-M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7(5), 381–397.

de Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures, and identities. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168.

de Mejía, A.-M. (2011). The national bilingualism programme in Colombia: Imposition or opportunity? Apples, Journal of Applied Language Studies, 5(3), 7-17.Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge.

Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C. (1999). Project-based learning: A strategy for teaching and learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional deBilingüismo: Colombia Bilingüe [The challenges facing the National Program for Bilingualism:Bilingual Colombia]. Educación y Educadores, 15(3), 363-381.

González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12(18), 309-332

González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development. Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura, 14(22), 183–209

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 10(1), 27- 45.

Guerrero, C. H. (2010). Elite Vs. Folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions.HOW, A Colombian Journal for Teachers of English, 17(1), 165–179

Guzdial, M, (1998). Technological support for project based learning. In C. Dede (Ed.). Learning with Technology, (pp. 47-72), Alexandria, VA: ASCD.

Harmer, J. (2001). The practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.

Henao, E. A., Gómez, J., & Murcia, J. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. Colombian Applied Linguistics Journal, 21(2). https://doi.org/10.14483/22487085.14177

Henao, E. A., (2020a) Decolonizar las Políticas Lingüísticas Colombianas: Comunicarnos y Educarnos en Interculturalidad. III Congreso Internacional de Interculturalidad. Para Afirmar lo que somos (207-2016). Universidad Pontificia Bolivariana. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/5747

Henao, E. A., (2020b, 8-10 de junio) From Unmotivated Public High-School Students to Language Learners and Social Actors [Conferencia Central]. 55th Annual Conference Building Communities in English Language Teaching: Sharing classroom experiences. https://bit.ly/3OEhOxg

Henao, E. A., (2021) Hacia una Decolonización Educativa desde el Uso del Lenguaje. Propuestas Didácticas para la Escuela. Programa Todos a Aprender. Gobernación de Antioquia, 130 – 142. https://bit.ly/3bt6Ooj

Henao, E. A., (2022, 7-10 de junio) Análisis a las Políticas Educativas Lingüísticas de Colombia: Una Sociología de las Ausencias [Ponencia]. 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO2022. Tramas de las Desigualdades en América Latina y el Caribe. Saberes, Luchas y Transformación. Facultad de Odontología – UNAM. Ciudad de México, México. https://bit.ly/3OlsZvi

Kramsch, C. (2000). Context and culture in language teaching. Oxford, UK: Oxford University Press.

Landaburo, Jon (2000) Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia, Lenguas indígenas de Colombia, una visión descriptiva, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos [Teaching English in times of the National

Bilingual Program in some state schools: Linguistic and pedagogical factors]. Colombian Applied Linguistics Journal, 13(2), 74-87.

McKay, S. L. (2002). Teaching English as an international language. New York, US: Oxford University Press.

Miranda, N., & Echeverry. A. P. (2010). Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program. HOW, 17(1), 11-30

Quintero Polo, A. H. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano [Are you bilingual? Conceptions and alternatives for language teaching in the Colombian context]. El Educador, 7, 4-10. Retrieved from http://es.calameo.com/read/000085494e33c599e8268.

Rangel-Ch, J. O. (2015). La biodiversidad de Colombia: significado y distribución regional. Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 39(151), 176-200.

Reyes, Y. (2015). Colombia, very well! El Tiempo. Retrieved from http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/colombia-very-well-yolanda- reyes-columnista-el tiempo/15181161

Santos. B. (2009). Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Mexico: Siglo XXI-CLACSO.

Santos. B. (2010). Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Sockalingam, N. & Schmidt, H. (2011). Characteristics of problems for problem-based learning: The students' perspective. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 5(1).

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 11(1), 123-142

Valencia, S. (2006). Educación bilingüe y formación docente en comunidades indígenas del departamento del Amazonas. In C. L. Ordóñez (Ed.), Memorias del II simposio de bilingüismo y educación bilingüe en América Latina (pp. 55–70). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Woodward, T. (2001). Planning lessons and courses: Designing sequences of word for the language classroom. Cambridge,UK: Cambridge University Press.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA ESPAÑOL-FRANCÉS

KHATIMA EL KRIRH
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, como fruto del fenómeno de la globalización, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en general, y de la la traducción en especial, está marcada por la corriente humanista que aboga por una comunicación más universal y humana entre todas las comunidades. A través de los siglos, el humanismo ha tenido varias representaciones, y como es habitual que incida también en la era digital, asistimos a un humanismo que reclama la educación sostenible e inclusiva que favorece el intercambio cultural y humano entre los distintos individuos procedentes de distintas culturas. Ya lo decía Todorov en defensa del humanismo:

> "Il est vrai que ce mot n'a pas très bonne presse aujourd'hui. Ce n'est pas une raison pour le laisser entre les mains de ceux qui, aujourd'hui, en font une caricature. Si l'humanisme a mauvaise presse, c'est parce que tout au long du XIXe siècle, voire du XXe, la doctrine a été utilisée comme façade, comme camouflage, comme excuse de comportements totalitaires qui n'avaient d'humanisme que le nom, et dont on abusait en utilisant son prestige: les grandes conquêtes coloniales du XIXe siècle se sont ainsi faites sous couvert d'une rhétorique humaniste; et il n'est pas jusqu'à Staline qui se disait humaniste en même temps qu'il remplissait les camps [...]L'humanisme se situe d'abord au sein de la modernité qui fait de l'autonomie le principe d'organisation des sociétés humaines et d'accès à la connaissance: ou les lois fondamentales sont données d'ailleurs (Dieu, le cosmos, la nature), ou la souveraineté est entre les mains du peuple ou le savoir est sanctifié par la tradition, ou il est fondé sur la raison et sur l'observation. Ainsi s'établit la première caractéristique de l'humanisme, qui est l'autonomie du "je", un "je" qui exige que les normes soient débattues et qu'il puisse y adhérer de sa propre volonté, qu'il puisse aussi accéder au savoir par ses propres moyens. Seconde

> exigence : la finalité du "tu", qui fait que ce sont des sujets particuliers, et non des abstractions ou des corps collectifs, qui deviennent le but légitime de l'action humaine. C'est le bien-être des individus autres que soi qui devient la fin de l'action humaine". (Todorov,1999).

Relacionando el humanismo con el constructivismo, este es colaborador del primero puesto que estimula una nueva construcción de la percepción mental del "otro" en el marco del aprendizaje en general. El efecto es aún más útil y positivo cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la traducción facilitando, de esta manera, la preparación de traductores como mediadores culturales en la medida en que se favorece, la interacción del alumno con las culturas expresada en una lengua, llamada dominante. Se hace, por tanto, difícil no caer en estereotipos y prejuicios culturales que van implícitos en una lengua. En efecto, al tratarse en este trabajo de traducción jurídica, el conocimiento de las culturas jurídicas es una condición *sine qua non* el traductor no desempeñaría su papel como tal.

Para lograr una base intercultural sólida, el constructivismo, mediante el enfoque de tareas, el aprendiz toma el control de su propio proceso de aprendizaje, teniendo la libertad de investigar y explorar los aspectos culturales francófonos, en el caso de la combinación lingüística español-francés, poniendo interrogantes y buscando él mismo las respuestas para llegar a culminar con éxito su tarea traslativa.

1.1. OBJETIVOS

Los objetivos que han sido diseñados para esta investigación se plantean de la forma siguiente:

- Conocer los mecanismos de enfoque constructivista para un aprendizaje significativo en el ámbito de la educación.
- Revisar las teorías más consolidadas sobre el constructivismo.
- Poner de relieve el aporte del constructivismo en la adquisición de la competencia intercultural en traducción.

– Describir y explicar cómo se ilustraría la adquisición de la competencia intercultural en el aula de traducción jurídica, precisamente, en el par de lenguas español-francés.

1.2. Metodología

La metodología de estudio que aplicaremos en esta breve investigación se centrará en la revisión bibliográfica sobre constructivismo, especialmente, en el ámbito del aprendizaje significativo. Posteriormente, se esbozarán las teorías sobre la adquisición de la CT haciendo hincapié en la subcompetencia extralingüística para poder, adentrarnos así, en la competencia intercultural y su proyección en el aula de traducción jurídica.

Por último, en el capítulo de conclusiones, el método deductivo nos permitirá trazar las consideraciones finales para esta investigación y resaltar los principales logros del constructivismo en la adquisición de competencias.

2. LAS TEORÍAS DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL APRENDIZAJE

2.1. Notas esenciales del Constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje y no una teoría de la enseñanza o de la pedagogía. Todo lo que la teoría constructivista del aprendizaje quiere hacer y pretende hacer es explicar cómo se realiza el aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de que el constructivismo está lejos de dictar una metodología de enseñanza, no se puede negar la relación de causa-efecto que lo liga a la misma. Esta aclaración pretende explicar que el constructivismo consiste en "implicar" al estudiante en el cumplimiento de tareas reales de ahí que "puede informar y orientar las prácticas docentes". (Proulx, 2006:1).

En aras de ilustrar el rol del constructivismo-aprendizaje es importante volver sobre las aportaciones de varios teóricos e investigadores como Ernst von Glasersfeld (1995 citado en Proulx,2006). Para este investigador, el aprendizaje es "un fenómeno activo, no pasivo" toda vez que el conocimiento se construye en base a otros conocimientos previos, pero, sobre todo, los conocimientos personales y no universales. En efecto, el

camino que lleva a su construcción es el de la experiencia real al producirse un contacto directo entre el contexto, el aprendiz y el objeto de estudio en la situación de aprendizaje. Como resultado, se obtienen unos conocimientos subjetivos, evolutivos y cambiantes y no meros descubrimientos en el mundo exterior ajenos a la experiencia vivida por el educando. (Proulx, 2006:3).

Desde la perspectiva de la comunicación, el constructivismo se configura como un concepto nuevo, puesto que, se reconoce la intervención de un receptor y su relevancia en el acto que, en este caso, es el alumno. El receptor, a su vez, repercute en el emisor (docente) en cuanto a las formas de "decir, hacer, escuchar". Se potencia, así, la necesidad de mantener la comunicación en el ámbito de la utilidad, compatibilidad y de la creación de sentido. (Proulx,2006:3).

Desde una perspectiva didáctica, el constructivismo se realiza mediante la noción del error, percibida como fenómeno ineludible a todo proceso de aprendizaje, adquiriendo una notable utilidad. Se concibe, pues, de un modo positivo, como una herramienta de medición del avance en el aprendizaje, sin determinar, limitar o prejuzgar el éxito o el fracaso del alumno. De hecho, los errores hacen comprender mejor los conceptos a los alumnos al equivocarse anteriormente en el mismo contexto. Al comprobar le respuesta correcta y el error cometido, se contribuye a aprovechar los errores, a mejor comprenderlos, y, por tanto, preverlos en el futuro, etc.

En relación con lo anterior, consideramos que el profesor ha de familiarizarse con las formas de pensar de los alumnos, las dificultades que pueden experimentar y sus necesidades de aprendizaje. En base a ello, debe preparar ejercicios, casos prácticos con problemas, o casos resueltos que requieran explicaciones y razonamiento, o simplemente preguntas. Así, el centro del constructivismo en el aprendizaje consiste en lo que "se puede aprender y no en lo que se debe enseñar".

2.2. CONSTRUCTIVISMO, LENGUA E INTERCULTURALIDAD

Como hemos visto, el constructivismo predica un paradigma educativo posmodernista en el que el alumno "construye su propia interpretación

de los eventos y la información" (Martel,2003:11). El cambio constante que caracteriza el conocimiento gracias a tareas y proyectos que motiven al estudiante, y la colaboración constante entre los elementos del aprendizaje, constituyen la mayor ilustración del trabajo de campo de los constructivistas.

De lo contrario a lo que sucede en el aprendizaje positivista, lo esencial en el constructivismo es reforzar en el aprendiz, "la información y el conocimiento verdaderos", reconstruido, lejos de un contexto fijo. Si sumamos los postulados del humanismo a las teorías constructivistas, podemos constatar que "los significados son históricamente situados, construidos y reconstruidos por el lenguaje" lo que permite desarrollar un pensamiento crítico. De este modo, el constructivismo representa la visión "emancipadora" y "de empoderamiento en la educación". (Martel, 2003:11).

En estrecha relación con la interculturalidad, el constructivismo asume que el conocimiento es construido en cada contexto en base a su cultura expresada mediante el lenguaje[61]. Esto podría incluirse en la teoría del aprendizaje solidario ya que implica también la participación y la colaboración, aunque estos son conceptos más neutros que el de solidaridad que proyecta la afectividad social.

En lo atinente a las lenguas, si el enfoque humanista apunta a promover un bilingüismo de "tolerancia y comprensión", el enfoque intercultural intenta establecer las pautas del proceso basado en la teoría constructivista. Esto viene a confirmar que la interculturalidad parte de las relaciones de solidaridad que se posiciona en contra de toda pretensión de limitar los derechos en función de una cultura determinada. Es aquí donde se entrecruzan los valores universales que unen a todos los ciudadanos del mundo, es decir, los compartidos entre todas las culturas como "el derecho a la vida, el orden social, la protección contra la arbitrariedad". (Ayton-Shenker,1995).

---

[61] Martel (2003) sostiene que las teorías del aprendizaje enfatizan dos dimensiones: la participación activa en proyectos motivadores y el trabajo colaborativo. Estos son los dos más constructivismos importantes: un fundamento psicológico basado en los escritos de Jean Piaget y una dimensión psicosocial basada en los de Lev. S. Vygotsky.

No obstante, entender la interculturalidad no sería posible si no nos detuviésemos ante la teoría de la dominación simbólica que, en el sentido definido por Bordieu(1998), es una "violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance - ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment." Bordieu (1998 :24). Las palabras de Bourdieu sitúan la violencia simbólica en un plano implícito, sutil en la medida en que se esconde en "lo banal, en lo cotidiano" gracias a la aceptación no solo por el dominante, sino que, también por el dominado. Es una sumisión ante la cultura y la lengua legitimadas "lo que tácitamente se impone al reconocimiento por medio de la *violencia inerte*". (Bourdieu, 1999b:229). Por tanto, de esta forma, el dominado acaba reconociendo las categorías establecidas por el dominante, emitiendo juicios sobre su posición y situación desde la dominación. En consecuencia, se produce una normalización y legitimación adquiridas para el dominante y así deviene "en una necesidad natural" de estar inserta en "el orden de las cosas", muy distinta a la teoría de la hegemonía de Gramsci, en el sentido que recapitula (Fernández, 2005:15):

> El hecho de nacer en un mundo social conlleva la aceptación inconsciente de cierto número de postulados incorporados como *habitus* que de suyo no requieren inculcación activa al margen de la que se ejerce por el orden de las cosas. El que no se requiera ningún trabajo de persuasión es una de las principales diferencias entre la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu y la teoría de la hegemonía de Gramsci (Bourdieu, 1987: 160-161). El análisis de la aceptación dóxica del mundo, debido al acuerdo inmediato de las estructuras objetivas y de las estructuras cognitivas, es para Bourdieu el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. "De todas las formas de *persuasión oculta*, la más implacable es la que se ejerce simplemente por el *orden de las cosas*". (Bourdieu-Wacquant, 1992: 142-143).

El funcionamiento del paradigma intercultural no consiste en tomar conciencia únicamente de la existencia de esta dominación, sino que ha de darse un rechazo real y rotundo al conjunto del esquema de pensamientos que la dominación representa. Ello sería posible mediante iniciativas interculturales donde el cotrabajo y la coacción lideran el intercambio intercultural desde esferas internas y externas haciendo tabla rasa de los prejuicios de partida.

Si proyectamos la teoría de la violencia simbólica al ámbito de la lengua, esta no se puede desligar de las relaciones de poder que los hablantes mantienen entre sí. En opinión de Bourdieu, "la competencia lingüística no es una simple capacidad técnica, sino también una capacidad estatuaria […] El acceso al lenguaje legítimo es desigual y la competencia teóricamente universal, tan liberalmente distribuida a todos por los lingüistas, es en realidad monopolizada por algunos" (Bourdieu-Wacquant 1992: 122). Así, la violencia simbólica se manifiesta sutilmente en el plano lingüístico mediante la incapacidad del sujeto dominado, intimidado por la presión que ejerce el dominante de "la lengua legitimada", de producir frases por sentirse estigmatizado y desposeído de su propia lengua. (Bourdieu, 2001: 26).

3. COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA

3.1. La competencia traductora en la formación de traductores

Para un mejor entendimiento de la noción de "competencia", convendría exponer, por una parte, las distintas definiciones que hemos revisado en el artículo de Hurtado (2008). La primera de ellas es la propuesta por Lasnier"une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant etre d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractere commun ." (Lasnier, 2000: 32). El "savoir-agir" implica, más allá del saber hacer y de las pautas operacionales, que todo saber hacer ha de ser adquirido mediante la práctica para aplicar de forma eficaz el saber hacer de modo que para la autora:

> Une compétence est, en outre, une intégration de différentes sortes de capacités et d'habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales) et de connaissancesm déclaratives (*savoir quoi*). On peut donc dire que la compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d'une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problemes pratiques), ainsi qu'un savoir-être (habiletés de type

affectif et social). Autrement dit, une compétence est a la fois un *savoir*, un *pouvoir* et un *vouloir*. (Hurtado, 2008 :22).

La autora deduce que solo se puede hablar de la adquisición de una competencia cuando se puede utilizar correctamente en un contexto determinado. Por otra parte, se hace necesaria una distinción entre las competencias generales y competencias específicas. Las generales atañen a habilidades transversales para el conjunto de las disciplinas mientras que las específicas se refieren a las habilidades requeridas para un ámbito profesional determinado. Dentro de las competencias generales se incluyen las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas según el proyecto Tuning:

FIGURA 1. Las competencias generales (González et Wageenar,2003, citado en Huratdo 2008:24)

COMPÉTENCES INSTRUMENTALES	COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES	COMPÉTENCES SYSTÉMIQUES
- capacité d'analyse et de synthèse - capacité d'organisation et de planification - connaissance générale de base - approfondissement de la connaissance de base de la profession - communication orale et écrite en langue maternelle - connaissance d'une langue seconde - habiletés informatiques de base - habiletés de gestion de l'information - résolution de problèmes - prise de décisions	- capacité de critique et d'autocritique - travail en équipe - habiletés interpersonnelles - capacité de travail dans une équipe interdisciplinaire - capacité de communiquer avec des experts d'autres disciplines - appréciation de la diversité et de la multiculturalité - capacité de travailler dans un contexte international - comportement éthique	- capacité d'appliquer les connaissances dans la pratique - habiletés de recherche - capacité d'apprentissage - capacité d'adaptation à de nouvelles situations - capacité de générer des idées nouvelles (créativité) - *leadership* - compréhension de cultures et d'habitudes d'autres pays - capacité de travail autonome - conception et gestion de projets - esprit d'initiative et d'entreprise - souci de la qualité - volonté de succès

La formación por competencias (FPC) se inspira en la teoría cognitivo-constructivistas y socio-constructivistas del aprendizaje, en concreto el aprendizaje significativo para el estudiante. Lasnier (2000 en Hurtado, 2008:25 ss) enumera los principios específicos del enfoque:

- Globalidad (tareas globales -integradores); Construcción. activación de adquisiciones anteriores y desarrollar nuevos aprendizajes; - Alternancia (de lo global a lo específico y de lo particular a lo global; Aplicación (aprendizaje centrado en la acción); Distinción (proceso/contenido); Significación (situaciones motivadoras para el estudiante); Coherencia (entre enseñanza-aprendizaje-evaluación y competencias); Integración (de todos los elementos anteriores); Iteración o reiteración (de las tareas y del contenido); Transferencia (favorecer el intercambio entre contexto y tareas). En este sentido, hemos de destacar los trabajos del grupo Pacte (2000, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008) que ha llevado a cabo un modelo holístico de la competencia traductora compuesta por 5 subcompetencias y componentes psicofisiológicos. La primera es la subcompetencia bilingüe que contiene los conocimientos básicos para comunicar en las dos lenguas como los conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos. La segunda es la subcompetencia extralingüística que engloba conocimientos declarativos, implícitos y explícitos sobre el mundo y ámbitos específicos. Son conocimientos ligados a ambas culturas (enciclopédicos, temáticos, textuales y léxico-gramaticales). La tercera de las subcompetencias es la del conocimiento de los principios que rigen la tarea traslativa y sus aspectos profesionales.

La subcompetencia instrumental incluye el proceso de documentación y las herramientas tecnológicas aplicables a la traducción. Y finalmente la subcompetencia estratégica que es el resultado de todas las anteriores puesto que es la permite al traductor escoger el procedimiento, técnica o estrategia idónea de traducción y afrontar con éxito los problemas de traducción que pudieran surgir. No obstante, para nuestro objeto de estudio, interesa profundizar, pues, en las competencias específicas, especialmente la subcompetencia extralingüística donde la interculturalidad es un rasgo sobresaliente de la misma y a la que nos dedicaremos en el apartado siguiente.

3.1. La construcción de la competencia intercultural en la traducción jurídica

Para definir la competencia intercultural, hemos de abordar necesariamente el concepto de cultura. Según la R.A.E, cultura es un "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." Los elementos definitorios de una cultura la hacen, a la par, diferentes de otras. El sociólogo francés Iribarne, considera que la aprehensión de una cultura implica entender tanto la cadena de significado como la del relato subrayando el papel principal del traductor en la transmisión de los valores de una cultura determinada sin que haya estructuras idénticas entre las lenguas implicadas:

> L'unité d'une culture et la continuité d'une culture reposent sur celles de ses référents ultimes, associés à des termes, souvent difficiles à traduire dans des langues étrangères (grand, fair, verzuiling) auxquels adhèrent de manière durable des sentiments de respect ou au contraire d'opprobre. Les chaînes d'associations qui relient telle ou telle réalité sociale à ces référents n'ont ni la même unité ni la même continuité. (Iribarne, 2002 :260).

Las palabras del sociólogo corroboran la misión de la traducción consistente en transmitir el "vouloir-dire" y no el "dire", es en el mismo sentido que sostiene Guidère, que la tarea traslativa ha de estar respaldada por el "bagage cognitif ", referente a los elementos extralingüísticos, imprescindibles para la interpretación y reformulación del mensaje en la LM. (Guidère, 2010: 69). Sin embargo, la noción de la equivalencia ha de darse a nivel cultural y no solo a nivel lingüístico:

> Je ne peux traduire ce que me dit l'autre dans sa langue que s'il se réfère à des expériences et des réalités dont il existe déjà des équivalences dans ma langue et dans ma culture. La traduction ne se fait pas seulement de langue à langue […], mais de "langue-culture" à "langue-culture", d'une sociolangue à une autre. (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 29)

Así, la lengua como medio de comunicación, vehicula una serie de valores, costumbres y representaciones del mundo propia de un grupo. Por tanto, al ser los cambios en una sociedad generadores directos de las diferencias culturales y/o interculturales, la lengua es portadora de dichos cambios y diferencias. (Peraldi, 2011). Es por ello que, la

integración en una cultura o comunidad pasa indudablemente por la lengua en tanto en cuanto es "un agente de socialización del individuo y de su integración en la cultura". Asimismo, la función de "representación social" del lenguaje, afirma que la percepción del mundo no es universal porque depende de la capacidad interpretativa de cada individuo. Ladmiral (1989: 98). En efecto, la función primitiva de una lengua es la constitución de la realidad, una construcción paulatina de lo que se denomina, posteriormente, cultura. Así, los significados y los mensajes se interpretan de acuerdo con ese sistema de valores y conocimiento preconstituido. Por tanto, la capacidad de interpretación ligada a un bagaje cultural del traductor además de la capacidad analítica discursiva, conforman los pilares esenciales de la competencia intercultural.

Desde una perspectiva jurídica, el Derecho es, ante todo, un fenómeno cultural porque las leyes reflejan la forma de ser de una comunidad, sus convenciones, pactos sociales y visión del mundo. El traductor jurídico, debe dominar la biculturalidad jurídica indisoluble a la combinación lingüística con la que trabaja.

Desde la antropología jurídica, Charles Taylor (1993) nos habla de la política de reconocimiento en sociedades diversificadas en cuanto a procedencia, religiones, etnias, ideología etc. Estas diferencias deben "ser respetadas reconocidas" y solo de esta manera, el "reconocimiento" de la identidad y la cultura será compatible con los principios de libertad y la igualdad dentro de las sociedades modernas.

En base a las afirmaciones anteriores, entendemos que la construcción del aprendizaje en el aula de traducción jurídica en particular empieza por la promoción de la tolerancia multicultural entre las lenguas y sistemas jurídicos en cuestión. Así, el estudiante de traducción jurídica, como mediador intercultural y jurídico, ha de paliar cualquier efecto discriminatorio o de superioridad que pueda haber a la hora de traducir entre culturas jurídicas y/o lenguas desiguales derrotando así la violencia simbólica. De este modo, el enfoque socio-constructivista parece ser el más útil por cuanto el implemento del análisis de la historia jurídica en un país determinado, como tarea previa a la traducción, es decir, documentación, hará que el estudiante adquiera un conocimiento significativo que, sumándolo al que ya disponía, aseguraría una labor

transferencia más tolerante e imparcial. Nos referimos particularmente a los proyectos de traducción jurídica donde una de las lenguas es la dominante como la lengua francesa. Como ejemplo, pensemos en los textos jurídicos provenientes del ámbito francófono donde el francés ejerce una presión implícita sobre la cultura jurídica de la "antigua colonia". En efecto, el discurso jurídico, el vocabulario utilizado y la semántica remiten a una relación de superioridad –inferioridad entre las culturas en cuestión. En este sentido, el enfoque constructivista se basaría en las tareas integradoras en el sentido que Lasnier explica "una situación de aprendizaje contextualizada y compleja que permite al estudiante activar una o más competencias específicas de la materia teniendo en cuenta al menos una competencia transversal y un dominio de la experiencia de vida, y que favorece su desarrollo y dominio en la acción" (Lasnier, 2000: 196).

4.CONCLUSIONES

La interculturalidad es un aspecto omnipresente en todos los ámbitos de conocimiento. Conocer al otro, en una experiencia real y personalizada mediante el lenguaje, es el mayor de los aportes del constructivismo-aprendizaje. La enseñanza-aprendizaje de la traducción no puede situarse fuera de este contexto, particularmente cuando el rol del traductor aúna el del mediador intercultural e intérprete del discurso de acuerdo con la cultura vehiculada por una determinada lengua.

El campo de la traducción jurídica se caracteriza por la interdisciplinaridad resultante de la convergencia de varias ramas. La cultura jurídica de la que deriva un sistema jurídico tiene su propia lógica y percepción del mundo de ahí que los sistemas jurídicos difieren entre sí. De hecho, construir la competencia intercultural en el aula de la traducción jurídica, aconseja el acercamiento real del aprendiz a las culturas jurídicas representadas en una o varias lenguas. Así, por ejemplo, conocer los vestigios del derecho francés en los territorios del antiguo imperio, permite construir un aprendizaje, nuevo y significativo tanto para el aprendiz como para el propio proceso de traducción. Las entrevistas con expertos de las culturas jurídicas, profesionales que ejercen en los sistemas

jurídicas, pueden proporcionar su punto de vista sobre un término en cuestión que, de no haberles consultado, nos habría llevado a una confusión o incluso a la sumisión ante la violencia simbólica de la lengua y cultura dominante,

5.BIBLIOGRAFÍA

Ayton-Shenker, D. (1995). Droits de l'homme et diversité culturelle. http://www.un.org.french/dpi1627f.htm

Bordieu, P. (1998). La domination masculine. Le Seuil

BOURDIEU, P.y WACQUANT, J.D.(1992). Réponses. Pour une anthropologie reflexive. Le Seuil

Fernández, J.M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bordieu una aproximación crítica. Cuadernos de Trabajos, Vol.18, pp.7-31.

González, Julia and Robert WAGENAAR (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Universidad de Deusto.

Guidère, M. (2010). Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain. De Boeck.

Hurtado, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. Association canadienne de traductologie, Vol.21, Nº1, pp.17-64. DOI: https://doi.org/10.7202/029686ar.

Iribarne, P., Segal, J. P., Henry, A., Chevrier, S. y Globokar, T. (2002). Cultures et mondialisation. Gérer par delà les frontières. Revue Française de Sociologie, 41(3).

Kramsch, C. (1993). Language and Culture. Oup.

Ladmiral, J.-R. (2005). "Le "salto mortale de la déverbalisation", Meta, 50(2), pp. 473-487.

Ladmiral, J.-R.; Lipiansky, E. M. (1989). La Communication interculturelle. Armand Colin.

Lasnier, François (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin.

Lederer, M. (1994).La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif.Hachette FLE.

Martel, A. (2003). Langues, constructivismes et interculturalité. Comment participer à l'harmonisation des sociétés par l'apprentissage du français. en l'éducation en débats: analyse comparée, 2003, vol. 1, pp. 1-27. Https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124812

Peraldi, S. (2011). Traduire le droit: vers des normes de référencement européennes ?. en Actes du Colloque E-Justice. Archives de Philosophie du Droit, Volume 54, Dalloz, pp.27-39.

Proulx, J.(2006).Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement ?.Vie pédagogique,nº141. pp.1-5.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política de reconocimiento. FCE.

Todorov, T. (1999). L'humanisme: un universalisme pour aujourd'hui. Entretien avec Tzvetan Todorov. Le français dans le monde, 302. http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmcat2.php3?Num=302

PALABRA GRACIAS. INCLUSIÓN Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Mirar, esperar que la mirada resuelva el tiempo, y las sensaciones compartan las horas con la literatura de cada gesto, en la incertidumbre de los mares alejados de la realidad, como un mensaje que llega y fustiga el aire. La pared, la almohada, el café sobre la mesa, el desorden de la cocina, la vida alrededor de una puerta, la hora al llegar, la casa abierta, cerrada, el horario de clase, las manos sobre la mesa, la incertidumbre, y otra vez la mirada, la que ve sin mirar y no tiene ni alcanza, ni mira.

Dibujamos el aire con las palabras no escuchadas, el aula no es una fiesta. Hacer de la incertidumbre la memoria que no alcanza, el gesto que se mantiene inédito elige una palabra: Gracias.

Dibuja una palabra, desde el gesto formal de su grafía, desde el significante que la hace existir, desde su perfil arbitrario, revuelca su sentido obstruido en la memoria, rebélate contra el compromiso, gracias no es la palabra recuerdo de tus momentos, de las habitaciones que has vivido, de los abrazos infinitos, de las personas medicina y los momentos estrictos del recuerdo.

Mirar la palabra como lo que es en su forma, alejada de su sentido emocional, significado, mirarla desde la certeza de G, la analogía que una consonante realiza sobre su propia grafía, sobre la vocal y su evocación, la forma intrínseca de una letra i que la compone, de las formas y condiciones que le confieren poder porque su unión le dan sentido, y desde esa composición, construir significados inéditos, razones de existencia

donde la creatividad se confina consigo misma, edificando, permitiendo posibilidades, haciendo síntomas de aire resoluto, perfecto, sencillo, espontáneamente real y adiestrado, entrenamiento de la mirada, vocación de formas buscando segmentos que entienden que no lo eran, que sienten que lo son.

Gracias, como un mensaje, constructor de sentido, Gracias, como otra palabra, elección de creatividad, Los mensajes plurales no arbitrarios, nacidos desde el sentido estricto de sí mismos, su propia inconsciente arbitrariedad, y que le hacen transgredirla.

2. OBJETIVOS

- Crear técnicas y recursos que permitan composiciones visuales a partir de la memoria plástica y visual de la palabra, su evocación, sentido, definición única y personal, y los trazados creativos que la secundan.
- Demostrar que la construcción de mensajes visuales a través de las palabras es universal, no limitándose a creadores en función de sus conocimientos académicos, personales o culturales.
- Validar técnicas creativas que faciliten composiciones visuales con las palabras.
- Construir la palabra como elemento de transformación personal.
- Convertir en expresión artística, a través de la palabra como imagen, el conocimiento biográfico y significativo de nuestras experiencias vitales.
- Evocar la palabra como forma de representar visualmente emociones, biografía e historias de vida con trascendencia y belleza.

3. METODOLOGÍA

Marchar para que la voz pronuncie otra historia

> […] es la ventaja de vivir siempre entre desconocidos, que uno, si quiere, se puede volver tan maleable como un trozo de arcilla, contar su vida al mismo tiempo que la inventa, modificar, tachar, atribuirse una memoria y una forma de hablar que no le pertenecen, borrar meses, años enteros, ciudades, […]. Era tan fácil que no me daba cuenta de que también era peligroso, porque la mentira, una vez inventada, actúa por sí misma y es un ácido que carcome irreparablemente la verdad, sobre todo cuando una carece de puntos firmes de referencia y sólo tiene puntos de fuga, de modo que hay años y ciudades de mi vida de los que no me queda ni un recuerdo, nada, aunque te parezca imposible, un espacio en blanco, […] (Muñoz Molina, 1991, 396)

Marchamos para que no sorprenda el arte de creer, ni se hagan reversibles los sueños, marchamos para construir palabras, jugar con ellas, tenerlas en la mano y deformadas, combinarlas, idear gestos que no existan, enamorar, estar en la línea de una forma, pintar geometrías, hacer sentidos en los contrastes, imágenes, crear, crear para ser y entender como una autobiografía que se reconoce a sí misma, un detalle animal para convencer que un tú son todos los yoes posibles y que, sin la escucha, no existe el remordimiento de estar. Así hemos hecho los lugares habitados, las ciudades, Lisboa, Cádiz, Granada, Madrid, Chicago, los paseos de Muñoz Molina, biográficos y seguros y de los que se sigue el rastro a través de las enumeraciones, los colores gradados de sus expresiones, el movimiento cadencioso y detenido de palabras, escenas reales, fotografía en movimiento, vida real compartida por palabras que transmiten la nostalgia de los números, los días vividos y quedan por vivir. Los ojos miran distantes, retórica de movimientos, retórica inventada, cada una de sus formas es la pincelada colorida de un trazo, la mancha de palabras solas, que no buscan sentido más allá de su color, su presentación, su retrato. La retórica, una fuente arraigada en lo narrativo que no entiende de postulados ergonómicos. La vida está hecha de mensajes que se infunden en cualquier ángulo, voces concretas, con palabras concretas, la tristeza, la presión, el estrés, tienen un nombre, una imagen, una voz, la alegría, el recuerdo, lo que no tenemos y lo que esperamos, tiene el mismo anagrama que la despedida, el querer volver a ser, inventar formas que no están en la imaginación, no controlar nada, conservar intactas las oportunidades, serenas, tranquilas, otra Ítaca grande, valiente, vestida, los lugares de los tránsitos, calma para sostener el

automatismo de las palabras que corre más que el pensamiento y que, si fuera fónico, guardaría su ritmo.

Así son las palabras, así son, la ductilidad motriz de las hojas, el tiempo circunscrito al ánimo, un yo, que las palabras rodean de sonido su significado y las mediocrizan, las entonan desfasadas en un conflicto de existencia, la flor o su pronunciación, el objeto o la palabra. Los objetos son elipsis del mensaje, su potencialidad es la imagen real de su sustituto, una palabra sustituye al objeto y revisa el hecho, una mano, sustituye a un te quiero, es la forma definida exacta y perfecta de una palabra.

Las huidas son despedidas de la mirada, de neones que sugieren, expresiones inteligibles, palabras hechas de caras y paisajes nuevos, olores, desayunos, camas de hotel y habitación que son como las de otro hotel y habitación y sin embargo son tan uno mismo como el que se es antes de llegar y después de partir, un espacio paréntesis para que la vida se amontone y pese con todos los nuevos sonidos.

Nadie, nada,
Hada, da, amada, demà, mañana, Ana, hiena, nana, anida, di, edad, ni,
a, e, y, han, nadada, nena, en, and, dan52
Hay expresiones mayores que su realidad:
Mañana habrá hienas
sobre la edad de los nidos,
nanas de nada,
nadie en un niño,
en singular,
y femenino.

que se descomponen para su transformación, y son espejos visuales de nuevas alternativas.

Hay lugares, viajes, paseos, caminos, personas, puertos, taxis, ventanas, que son y nacen en otro lugar, complacientes, donde una voz escasa implica ¿Te puedo hablar? Y su voz vuelve a descomponer la imagen de ese momento,

Té, hebra, hora, te, do, he, e, do, dos, el, ella, real, lar, dedo, librar, era, rato, atar, palo, pelo, por, halo, dolor, labrar, aro, rato, borra, toro, torea, dorar, haré, todo, reto, dote, lado, a, dota, tara, rata, pota, ha, habré, ropa, pato, parar, perder, …
Todo era real,
la hora, la casa, la ropa:
Tú

El propio Rodari nos hace ver, sin embargo, que la composición pudiera ser un juego creativo gramatical que no va más allá de la intención de la escritura, no obstante, invoca el binomio creativo como fórmula de prospección visual de los continentes y contenidos de la palabra. (Rodari, 2002).

Vomitas la hora de tu ropa

Lo ajeno del viaje, desde las palabras a la realidad de la imagen, paisajes sonoros no plurales, conversaciones continuadas sin vidas cruzadas, idea de testigo que construye historias de vida a través de la escucha y la representación real de las palabras de cada yo, literales y sonoras, narrativas que forman parte de la composición plástica, de la ductilidad con la que se proyectan prejuicios e imaginarios, formas, profundidad y movimiento: miradas, paseos, saboreo, actúando sobre ellas.

Las palabras contadas se afincan en el pasado, formando referencias de identidad y memoria, palabras no contadas, lo ajeno, el viaje, el tiempo de aquí y ahora, volátiles, rescatadas por su emisor como diagrama certero del presente, su perpetuación en estilo directo, en imagen absoluta, presente continuo, evocación idéntica, formas a través de su sonido.

Las palabras imaginario bordean la ausencia de creatividad, anclándose en lo explícito como resolución final de la estructura profunda, haciendo de las representaciones epítetos fijos de la imagen, cielo azul, blanca nieve, etc., analogías directas, cuatro palabras que no rompen la categoría gramatical, espacio físico, anímico o su cadena de sentido.

Las palabras no son sustancia de la expresión sino posibilidades de ella, jerarquía no gramatical, sintáctica, morfológica o semántica, su categorización plástica participa del valor y trascendencia única que cada yo

aporta al proceso creativo y de vida, como experiencia de sí misma, resumiendo su biografía a través del reconocimiento y la transformación.

Los recorridos biográficos aportan identidad, percepción, distancia, entendimiento y actuación; cartas, emails, redes sociales, mensajería en red, etc. como parte de la habitación de mapas sobre las que actúa el proceso y producto creativo.

Existen grafías que son recuerdos plenos de la palabra contada, leída, escuchada, su aportación manual favorece el clima visual y la memoria en relación directa entre el sujeto de la palabra y su contenido o forma. El manuscrito, los apuntes, los trazos, el medio, el soporte, vuelven a vencerse como herramientas valiosas para el pensamiento visual, regresando a los cuadernos de creación como referentes dialógicos de producción creativa, expresiones verbales fotográficas de cada evocación, ingresando un sema unívoco a cada nombre propio, viaje, lugar, parada, estación, compañía, todo efecto visual que regala un cuaderno es un rescate que el presente hace sobre sí mismo.

> Mostré mi obra maestra a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron: "¿Por qué habrá de asustar un sombrero?" Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones (…). Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor. […] (Saint-Exupéry, 1997, pp. 12-13)

Las palabras tienen formas implícitas, tantas como generen con autonomía cada uno de los elementos intervinientes en el proceso de comunicación.

La experiencia Gracias, lo que esconde una palabra, formas y siluetas de una misma palabra, representada por múltiples miradas, interventoras de anatomías, hacedoras de espacios, geografías vivas de seres recuperados en un conato, la pragmática de la palabra expresada visualmente a partir de la definición de su forma personalizada adjunta al sentido más espontáneo, estricto y básico de la autoría que componen un mestizaje de imágenes legítimas.

Gracias: Estrellas, mariposas, avión, amigos, magia, llave, globo, árbol, frío, nube, ternura, laberinto, mano, viaje, brazo, pan, cocodrilo, serpiente, camino, mapa, luna, caramelo, perro, pluma, …

Un origen en combinación con todos los significantes evocados que traslada el apego visual a la diversidad de un sema alternativo sobre distintos trazados gráficos. La combinación de los elementos afines a cada diverso en forma de sintagma, condimenta nuevas perspectivas sobre el objeto, concepto y contexto intervenido, superando lo biográfico y los referentes afines a su zona de confort. Narrativas visuales, creación:

El perro juega,
tiene sed,
bebe con las plumas de un sueño aburrido,
y corre.
Sólo entonces,
tus nubes escriben juegos
sobre mi edredón.
Tus cocodrilos saltan.
Sobreviven en el agua
de días soleados,
manchados de caminos y serpientes.
Son lugares habitados sobre mapas,
mágicos.

Diálogos entre imágenes que generan retrospectivas y nuevas percepciones, viajes a la composición visual de cada imaginario, intercambiando emociones, trazos y dimensiones propietarias de su expresión y representación primitiva.

El cocodrilo y la estatua crecen juntos. Tienen un mapa a sus pies donde nace un país muerto, una cueva oscura, y una tumba

Historias de vida subdesarrolladas en origen, con posibilidad de revisitar modelos etnográficos de expresión implicados en los sentidos. La forma de la palabra como una sucesión aplicada de técnicas creativas que permite presentar el origen del prejuicio, imaginario y experiencia personal como alternativa transformada, surgen nuevas narrativas visuales

susceptibles de intervención continuada, La expresión visual como modelo de reconocimiento, identidad y transformación personal.

Cuatro palabras ayudan a mirar un mundo que no hemos visto, fuera de nuestros estómagos, lejos de nuestros ojos. Vivir, para entender que las paredes no son más que el teatro irreal de lo que queremos ser, estar, en los sentidos de lo que respiramos, encima del aire, pertrechados de viento.

Gracias es el personaje de una historia que escribimos cada día, creado por alumnas de grado de Educación Infantil, enterrando objeciones, cosechando libertad. Nadie se implora a sí mismo un deseo, si la voluntad es azul. Aire para una mañana que no entiende su suceso, un día es la oportunidad de un gracias colgado en la carpeta. Los disfraces son palabras que te agradecen estar.

Te habitas en el fondo
de la ciudad
y en la noche del laberinto.
Abres la luna,
¿Curiosidad?

Formalizando su representación a través de medios y soportes denotativos, imbricados en la significación de su pareja visual, collage de palabras, estampación inversa,… sobreactuando e implementando oportunidades para la mirada.

Conjugando los recursos gramaticales, tiempo, persona, número, género… como nuevas formas de construir y revocar imágenes,

Nosotros diversión.
Nosotras mariposa.
Nosotros felicidad.
Nosotras agua.
Yo vidaré.
Yo tropo.
Él tropa.
Ella tropa.
Tú tropa.

Segunda persona es el relato de las vidas que caben en una camisa, las presencias que lavamos y las distancias de las nosotros sin concordancia ni plural. Una s reconocida en una o que se transforma, desinencia, reconcilia y sufija en cada palabra de su representación. Segunda persona es una experiencia desarrollada con universitarios de diversas disciplinas académicas en la búsqueda de la trilogía identitaria que, relativa a la violencia, acaparan los sujetos intervinientes, víctima, agresor y testigo, un recorrido por las vivencias previas, situaciones y contextos propiciadores.

Lágrimas Lagrímate Deslagrimar Lagrismo Lagrimentar

La búsqueda corriente y contraste de los mecanismos de la norma para construir imágenes reconocedoras y transformadoras de los perfiles en los que nos situamos como primera persona

Silla, sillatismo
Impotenciaré

Conjunto de palabras, imágenes evocadas que nos igualan e identifican con la persona consecuencia de nuestra piel y experiencias. Palabras enhebradas con sintagmas de vida y complementos de circunstancias que habilitan las imágenes para generar a través de ellas, bodegones abiertos, gráficos, visuales y significantes de nuestra propia representación.

Las técnicas creativas básicas contribuyen a la sinestesia, metonimia y metaforización de la imagen, valor gráfico y visual sobre el que actuar, 5w1h, analogías, sombrero verde, asociaciones, etc. como alternativas a la construcción autobiográfica y referencial de las experiencias propias.

Las formas plásticas de las palabras.

4. RESULTADOS

Cuatro palabras ayudan a mirar un mundo que no hemos visto, fuera de nuestros estómagos, lejos de nuestros ojos. Vivir, para entender que las paredes del aula no son más que el teatro irreal de lo que queremos ser, estar, en los sentidos de lo que respiramos, encima del aire, pertrechados de viento. Gracias es el personaje de una historia que escribimos cada

día, enterrando objeciones, cosechando libertad, nadie se implora a sí mismo un deseo, si la voluntad es azul. Aire para una mañana que no entiende su suceso, un día es la oportunidad de un gracias colgado en tu carpeta. Gracias, gusanos, serpientes, perros, nubes, fresas, hipopótamos, llaves, … los disfraces son palabras que te agradecen estar, también para ti. Gracias por ser vocación, Gracias para compartir.

Para las pequeñas y grandes sonrisas

I
Te habitas en el fondo
de la ciudad,
y en la noche del laberinto.
Abres la luna,
¿Curiosidad?
II
Corazón Mapa Trenza Felicidad.
III
Cuando sale el sol, cuando crece, Todos los días
IV
Yo amor. Futuro.
V
Nosotras felicidad. Presente
VI
Nosotros caramelaremos.
VII
Carlos se sorprende en tu corazón,
Todos los días de su casa,
Como un juego que agradece,
Tu sonrisa que agradece,
Casi familiar.
IX
Sobrevivimos muy pocos al ser tan pequeños,
¿Cuántos saltos he dado?
X
¿Qué sueña?
Donde me lleva el viento

XI
El perro juega,
Tiene sed,
Bebe con las plumas
De un sueño aburrido,
Y corre.
Solo entonces
Tus nubes escriben juegos
Sobre mi edredón.
XII
Estrellas, mariposas, golosinas, avión, amigos, magia, carroza, llave, globo.
XIII
El cocodrilo y la estatua crecen juntos. Tienen un mapa a sus pies donde nace un país muerto, una cueva oscura, y una tumba.
Un cuerpo,
El tuyo.
XIV
¿Cómo se puede ser siempre feliz?
Fuera del agua.
XV
Yo sueños.
Nosotros música.
Él apoyará.
XVI
Creas dibujos,
Manchas.
Tus manos inyectan sueños
De escorpiones en vuelo,
Amigos compartiendo el mundo
En las espinas de tu alegría.
XVII
Has dado 20 saltos
¿Cómo será hoy el día?, ¿Por qué estoy aquí?
Porque lo necesito para vivir.
XVIII

Duerme,
Tiene sueño.
Su mano aparece en invierno.
Flota,
Se desplaza,
Molesta,
Su río llueve cariñoso,
Su cara nada su pelo,
Su nube acaricia mi piel.
XIX
Ya duerme el hipopótamo,
Y el río nada,
Y la nube flota,
Y el río molesta,
Y …
XX
Puede que estén escondidas entre la tierra y las plantas,
¿Por qué no me puedo comer las nubes?
Sueña con seguir soñando
XXI
Sus llaves respiran carreteras
y tornillos amontañados corren
sobre globos, hinchados.
Tus nubes han olvidado cerrar la puerta

Gracias. Lo que esconde una palabra, lo hemos escrito con manteles sobre la mesa e incertidumbre en el papel, escribiendo palabras sin destino, experimentando con la mirada y los escondites de la creatividad.

Tu imaginación es la palabra que ensayas desde tu voz, formas de hacer y volver a estar. Eres la oportunidad de volver a empezar. Cada vez. Para todas las que queréis ser y elegís serlo. Gracias.

5. DISCUSIÓN

Un papel hace trazos sobre los márgenes de una palabra, entonces surgen historias, días, preguntas y gestos. Las preguntas azarosas que los límites no pueden entender. Así, desde la decisión ilimitada de decidir, la norma construye su destrucción para poder visibilizarse. Los límites del aprendizaje superan lo irreal, convirtiéndose en lo inncesario, en las porciones de vida que la belleza admite y escribe,

Trabajar con la palabra gracias, de la misma forma que con cualquier otra, permite la indulgencia de la serenidad, la posibilidad de energizar todas las pluralidades, cualquier opción mientras sea experimentada. Desde la educación artística y una didáctica universalizable se exploran las formas de plasmar sin temor académico un pensamiento válido alejado de la familiaridad de su propio concepto, caminando vías de acceso que desembocan en formas de pensamiento pautado (no por ello más experimentado).

El pensamiento visual y la forma de mirar en este caso adquiere un sentido trascendente. La forma de una G, la boca del drágón, la percha del armario, el cansancio arrepentido, el eco, la isla, la cueva y el mar, la suma de ideas evocadas por la dinámica de la visualización de imágenes contenidas en la forma, que indexadas a si mismas permiten la construcción de relatos, cuentos, expresiones, poemas, imágenes, identidades, haciendo de la palabra algo no basado en su propio sentido, también en su forma espejo, en la militancia con la que participa de la vida y se viste diariamente dejando de ser sonido en los labios, permitiéndose la existencia de sus ropajes, de presentarse en eventos sociales y ser juzgada o puesta de largo, adaptarse a cualquier contexto y mirada, a ser.

Y en la forma de mirar se describe una parte no solo de la palabra sino de quienes miramos, admitiendo cualquier color, rastro, signo, tolerando que la prosperidad de la vida se invada a si misma, permitiendo que te piense y valide desde lo que siento a través de ti, admitiendo que existes y pienso como eres, por encima de compartirlo, en la soledad del aula, que es también la de la vida (o quizá su compañía).

La palabra íntegra (también su forma) es la convicción de que la vida admite todas las formas de significado. Experimenta.

> Y no vemos lo que hay delante de nosotros, sino lo que nos deja la estrecha frecuencia de ondas luminosas a las que son sensibles nuestros ojos. No registramos fotográficamente un espectáculo tal como es, sino que elaboramos, a partir de impresiones altamente sofisticadas en una cierta parte de nuestra corteza cerebral, que ha evolucionado para ofrecernos una versión inteligible de los estímulos exteriores, adecuada a los mejores intereses de nuestra supervivencia, no a la reproducción fiel del mundo […] ¿Cómo es el mundo cuando nosotros no lo miramos? ¿Y cómo somos nosotros cuando nos mira un animal? ¿Cómo soy yo cuando me mira el perro que tengo sentado cerca de mí mientras escribo, y que ha salido de su modorra plácida al darse cuenta de que yo lo miraba, y un instante después ha vuelto a entornar perezosamente los ojos? [….] Esa extrañeza de lo visible está en el corazón de cada cosa (Muñoz Molina, 2012, pp. 180-181).

6. CONCLUSIONES

La palabra como grafía. Las lenguas evocan mensajes gráficos que enuncian relaciones de significado más allá de su sema original, incluso su propio sonido emana distinciones físicas susceptibles de transcribirse como analogías, sombrero verde, asociaciones… y cualquier otra condición de índole creativa.

La trilogía realizada entre evocación, relaciones analógicas formales, y relaciones simbólicas y de significado pueden por sí mismas producir combinaciones que permitan construir imágenes gracias a la diversidad de sintagmas y conectores, que se brindan para ello, reconociendo el origen, eligiendo la transformación y convocando nuevas formas para nuevos significados. El arte como función catártica, expresiva y comunicativa, como placer, trascendencia y pluralización de lo personal.

Los espectogramas y la silueta de las palabras son contenedores portátiles que reivindican formas posibles. En la dinámica de sus presentaciones propician la creación de caligramas y representaciones por encima de la forma gráfica, es decir, sometiendo la forma original a la creatividad y al flujo de posibilidades que puede presentar, y que, de forma directa, se relaciona con el contenido propio de la palabra, conectores incluidos.

Pero la palabra per se no solo es la forma, es la combinación general de sus condiciones lineales y aceptables, y la relación existente entre forma, estructura y significado. De esta presunción barajaremos trazados de sufijación, prefijación, y autoconstrucción semántica de una gramática específica, la que conjugue con las palabras evocadas las formas personales y de tiempo, determinantes y pronombres como una reflexión específica de los aleros de posesión, demostración, etc. El añadido de las formas gramaticales en cualquiera de sus combinaciones permite obtener alternativas apropiadas a la dinámica biográfica, permitiendo aproximar, distanciar o evacuar prejuicios y relatos visuales.

De esta forma los juegos son una manera implícita de proceder con la palabra, siguiendo las estrategias de comportamiento relatadas en las que los algoritmos físicos, matemáticos, químicos y de cualquier dimensión, se convierten en motivos de promoción personal y alternativa para la construcción de nuevas gramáticas, nuevas matemáticas de la palabra, resortes de razonamientos lógicos transformados en función exponencial de su posibilidad, un juego, un simple juego, de la misma forma que lo procede el cruce asimétrico de sintagmas, la gradación de colores sugerida de su evocación, y el paisaje construido por la palabra a partir de su color, paleta de expresiones que se gradan, mezclan, y surten efectos en la variedad de los sombreados y formas de percibir, libertad y sol, azul y amarillo, responde al color aire, pintado como un topónimo de las palabras en las que reside. Y la expresión, , la y pero, ¿ ? significada de siempre. Las pausas como un texto de alternancia clásico, y las formas de escribir, con un pincel, rotulador, con los ojos cerrados, sobre un soporte, papel, grande, pequeño, rayado, pintado o arrugado, tela… la ubicación de las palabras, el esqueleto de la estructura, la anatomía del sentido, las palabras en relación con el organismo, ¿Dónde están? ¿Dónde se encuentran? ¿Qué hacen? Las palabras no visibles, aquellas que escuchamos y escapan circunstancial y temporalmente a nuestra vista, los textos idénticos con entonaciones distintas, las oraciones descompensadas buscando otra perspectiva, desguazando forma sin huecos, las formas de las palabras, su profundidad, verticalidad, geometría, las palabras ensoñadas, la palabra a través de recursos fotográficos y visuales, palabras solo de una persona, única e intransferible, la visión de la

palabra escrita, el valor del manuscrito, cuaderno, carta, ligereza de medios técnicos, la creación a través de contenidos de redes sociales, diálogos, grabaciones.

¿Cuántas palabras caben en una palabra? ¿Cuántas en un agujero y silueta que contienen el origen de lo que son y que pueden compartirse? Las palabras tienen hábitos, se utilizan de una forma u otra según su costumbre, tienen ritmo, como la música, un paseo, lo plástico, responde a miradas que están vivas.

Tienen ritmo en la forma y el significado. Hay palabras en las que uno se puede quedar a vivir, y otras de las que se huye o te atormentan, las palabras tienen vida y pueden cambiarla. La palabra es un mensaje gráfico, una representación visual, la arbitrariedad individual evocada desde la memoria. Una palabra es el sueño de un juego escurrido, lavaplatos sin jabón que se resbala en su nombre, donde me encuentras construyendo, los rastros de mi identidad.

> Únicamente a través del arte podemos salir de nosotros, saber lo que otro ve de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y los paisajes del cual hubieran permanecido tan desconocidos para nosotros como los que pueda haber en la luna (Marcel Proust citado por Muñoz Molina, 2012, p. 8).

La palabra es una referencia, un contraste del sonido en la última década de una reflexión, la línea curva que la mirada sonroja en la memoria, adiós, bienvenidas de urgencia, gritos puñeados, imágenes inscritas, la metamorfosis en un mensaje, el transatlántico de la disciplina, la caricia, la letra, el espacio, la grafía. Su evocación y definición, única, personal y no transferible, permite generar trazados para una composición visual, que implica la unicidad y pluralidad de sujetos actuantes.

La expresión artística, la comunicación, el pensamiento visual, como producto a través de fórmulas creativas que validan la universalización del autor, en cualquiera de sus comparecencias y yoes definidos, singulares y alternativos, así como de técnicas que facilitan la producción en sí misma.

La evocación biográfica a través de la palabra permite crear un dominio de la realidad que implica la belleza como órgano de sujeción, solidarizando la identidad con la representación personal y artística, y haciendo

de la creación misma, y en la misma palabra, una referencia de transformación y construcción recíproca con la identidad.

La memoria visual de la palabra implica la autoría en cada yo creativo como plural mayestático de la creación, convirtiendo en expresión artística el conocimiento biográfico y significativo de las experiencias vitales, solidariamente con la recuperación de géneros de construcción creativa en la incorporación de la palabra, de modo que implica posibilidades de expresión vinculadas a cada una de las funciones expresiva, estética, catártica y comunicativa.

La palabra, como expresión visual, motiva la biografía, pluraliza su expresión en forma de belleza con respeto de la individualidad, regala el sentido de autoría, conjuga géneros y recrea su gesto, autopoemas, retóricas, etc., transforma su propia naturaleza, en el mismo trance que modifica su identidad, la oportunidad de cambio requerido para existir, continuar, respirar y vivir como un fluido propio de la condición humana, relata el regalo de la belleza, el reto de construirla, la garantía de hacerlo, pactando en cada decisión de vida como un sarmiento, una expresión profunda de la sangre superficial con la que respiramos.

La palabra es un regalo de la forma y el significado, la mirada completa de un día que recae en la cabeza callada, la cama, cuerpos que permiten su vómito, como gesto no literario, transaccional.

> Entre los cuerpos hay una conexión apasionada: todo pasa muy rápido, pero también hay muchas cosas que permanecen, y que permiten la sensación consoladora de que durarán siempre, como un refugio contra los desengaños de la lucidez, de la inevitable amargura, de la ruina de las expectativas. Todo cambia, y todo permanece, no se sabe hasta cuándo (Muñoz Molina, 2012, p 151)

8. REFERENCIAS

Brunner J. (1987). *La elaboración del sentido*. Paidós.

Bohm D. (1988). *Ciencia, Orden y creatividad.* Kairós

Berger, J. (1997). *Otra manera de contar*. Mestizo.

Barthes, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós Ibérica.

Bachelard, G. (2005). *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia (*Vol. 18). Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós Ibérica.

Buitrago, A. (2009). *Arquitecturas de la mirada*. Universidad de Alcalá de Henares.

Muñoz Molina, A. (1991). *El jinete polaco*. Planeta.

Muñoz Molina, A. (1995). *Las apariencias*. Alfaguara.

Muñoz Molina, A. (1997). *Escrito en un instante*. Calima ediciones.

Muñoz Molina, A. (1998). *Pura alegría*. Alfaguara.

Muñoz Molina, A. (2000). *La disciplina de la imaginación*. Asolectura,

Mellado, J. (2012). *Pedagogía discente*. Círculo Rojo.

Puig, M. (1998). *Boquitas pintadas*. Seix Barral.

Saint-Euxepery, A. (1997). *El principito*. Salamandra.

Thoreau, H. (1998). *Caminar*. Árdora

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL ÁMBITO DEPORTIVO: PROGRAMA SPORTTEI

ALBA MAZA ARGÓN
Grupo de Investigación del ICE de la Universitat Rovira i Virgili Tarragona

ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
Creador del Programa TEI, Tutoría Entre Iguales

FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR
Coordinador del Programa SportTEI

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar ha sido percibido en los últimos años como un problema social y de alarma entre niños y adolescentes tanto en los centros escolares como fuera de ellos. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el bullying constituye la primera causa de suicidio adolescente y consecuentemente, son cada vez más las acciones globales que se intentan llevar a cabo para combatirlo.

Tener espacios libres de violencia y acoso escolar es un reto que va más allá de la escuela y abarca cualquier lugar en los que los menores desarrollen su actividad. La recién aprobada ley de protección del menor establece la figura del Delegado de protección y la necesidad de tener propuestas para la prevención del acoso escolar en todos los clubes y entidades deportivas del territorio. La seguridad de los menores pasa a ser responsabilidad social a la que hay que dar respuesta.

Para atender esta necesidad, el Programa TEI (Tutoría Entre Iguales) ha puesto en marcha el Programa SportTEI de prevención del acoso escolar en entornos deportivos.

Desde el programa TEI (Tutoría Entre Iguales), se previene la violencia y el acoso escolar mediante la implementación de una serie de acciones

coordinadas entre sí donde los protagonistas son los propios alumnos/as. Es institucional e implica a toda la comunidad educativa.

El programa TEI, se inicia en el año 1999, está implantado en educación infantil, primaria y secundaria desde el curso 2002/2003. Es un programa de prevención de la violencia y el acoso escolar basado en la tutorización emocional entre los iguales. Se orienta a mejorar la integración escolar y se trabaja por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias. Se dirige a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica).

Es el Programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar de mayor implementación en España y uno de los primeros a nivel mundial.

Si miramos los datos, vemos que hay:

1.500 centros educativos donde se ha implantado.

50.000 profesores y formadores.

300.000 alumnos que han iniciado el proyecto este año

2.300.000 alumnos que ya llevan tiempo participando en el proyecto.

Países en los que está implementado el programa:

- Sudamérica: Uruguay, Chile, Argentina, México, Colombia, Ecuador, República Dominicana y Guatemala.
- USA
- Europa: Francia, Italia, Bélgica, Portugal, Rumanía, Rusia, Polonia y Gran Bretaña.

Existen 14 equipos de trabajo e investigación en las diferentes Comunidades autónomas de España y 5 Universidades colaboradoras: Universidad de Barcelona, Universidad de Alicante, Universidad de Santiago, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona y Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta intervención es dar a conocer el programa SportTEI, aplicación del Programa TEI en el ámbito deportivo, explicar sus fundamentos, áreas temáticas y procesos de aplicación. Este proyecto se creó y se aplica, con excelentes resultados, en la Academia 675 de Málaga y campus deportivos a través de la tutorización entre iguales, desarrolla la conciencia de las conductas, mediante la cooperación y el compromiso, que son las bases del cambio. En la Academia 675 toma el nombre de "Proyecto Manos Naranjas".

Es un proceso totalmente innovador, que se desarrolla juntamente con el proceso de entrenamiento y logra una eficacia máxima, desarrollando los vínculos emocionales, la mejora personal y el espíritu de equipo. El entrenamiento deportivo se convierte así en un proceso de desarrollo personal a través del trabajo en equipo

El Proyecto Manos Naranjas, tiene como objetivo mejorar las relaciones de convivencia de los jugadores, centrado en valores de inclusión, empatía, respeto y compromiso como pilares básicos de la convivencia y rasgos de identidad del Proyecto 675-TEI.

Los objetivos que se persigue con este programa son:

-Formar a técnicos y monitores en la **prevención e intervención** en situaciones de acoso escolar, adecuando su perfil a las exigencias de la nueva **Ley de Protección de la Infancia**.

- **Prevenir** las situaciones de acoso y la violencia entre iguales
- Facilitar el proceso de **integración** y la mejora del espíritu de equipo.
- Mediante procesos de **ayuda mutua**, compensar el desequilibrio de poder y fuerzas propias de la violencia y el acoso, evitando su aparición.
- Trabajar la conciencia, la cooperación, el compromiso y el cambio

- Integrar la **TOLERANCIA CERO** como un signo de identidad de las entidades deportivas.
- **Asesorar** a las administraciones, federaciones, clubes, equipos y entidades deportivas para ser capaces de implementar programas eficaces de prevención.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar la prevención eficaz de la violencia y el acoso escolar en entornos deportivos aplicamos los principios metodológicos del Programa TEI:

3.1. BASES TEÓRICAS

Se sustenta en las teorías de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner, educación emocional (Salovey), la psicología positiva y optimismo (Seligman), la reproducción de modelos positivos de conducta y ayuda (Richard Davindson) y las aportaciones de la neurociencia (Damasio, Mora, Puertollano).

Se basa en la reproducción de modelos positivos de conducta, la autorregulación emocional, la incidencia de modificación de conductas por la presión del grupo y la autopercepción.

3.1.1. La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner:

Se basa en una interacción de las teorías activas y reactivas, con una visión del desarrollo humano en el que confluye la carga biológica interrelacionada con los diferentes entornos ambientales en la secuencia: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. Haciendo especial énfasis en la transferencia de competencias emocionales del alumnado al grupo clase, al centro educativo, a la familia y al entorno social.

3.1.2. La Inteligencia-educación emocional:

En las diferentes corrientes de Peter Salovey y John Mayer (1990), Daniel Goleman (1995), Mayer, Salovey y David Caruso (2000) y Rafael Bisquerra. Desarrolla la empatía y la autorregulación de las emociones

por la presión del grupo y la autopercepción de que hay conductas que hacen daño.

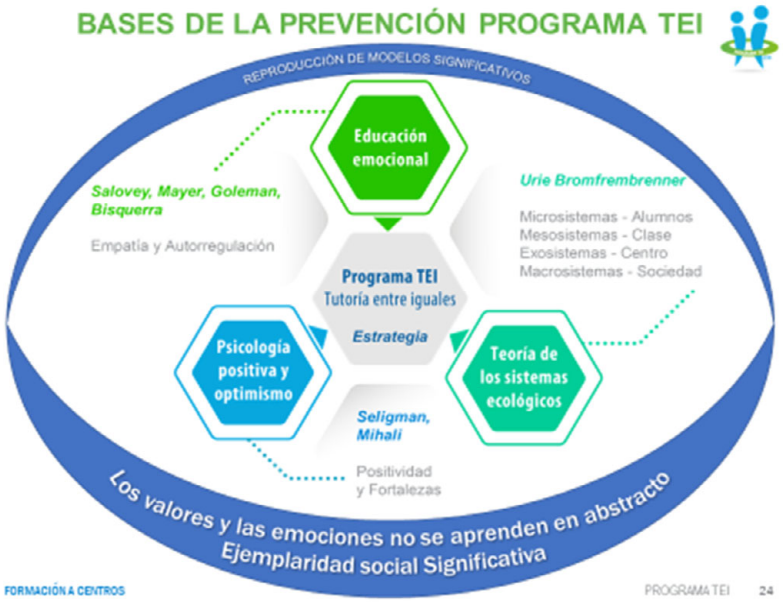
3.1.3. La psicología positiva y optimismo:

A partir del giro de Seligman (1990) hacia la felicidad y el optimismo, centrado en la importancia que da el autor a los aspectos adaptativos; del positivismo humano; de las aportaciones de Mihaly Csikszentmihalyi sobre las experiencias creativas del flujo a partir de los años 90. Es un cambio de mirada de la psicología del modelo patogénico al salugénico, centrado en el sujeto como elemento activo ante las adversidades, capaz de actuar aportando la positividad que constituyen las virtudes y fortalezas humanas; y centrado también en la prevención como punto de partida básico para intervenir en situaciones donde se detecten los primeros síntomas de violencia.

3.1.4. La reproducción de modelos positivos y la ayuda:

Siguiendo la línea de Richard Davidson ("La base de un cerebro sano es la bondad, la bondad y la ayuda se aprenden"), Michael Tomasello ("Ayudar a que la felicidad desembarque en la vida de los demás es ayudar a que también desembarque en la nuestra", "Nuestros valores varían en función de en qué círculos nos movamos"), Fernando Sabater ("Las virtudes no se aprenden en abstracto. Hay que buscar a las personas que las posean para poder aprenderlas. He aquí la importancia de la ejemplaridad social"), Josemi Valle ("Sabemos qué es la bondad, pero para aprenderla necesitamos contemplarla en la comunidad y reproducirla en nuestra vida. Pocas tareas requieren tanta participación de la inteligencia, pero pocas satisfacen tanto cuando se automatizan a través del hábito").

ILUSTRACIÓN 1. *Esquema del autor 2002, 2014 y 2018*



3.2. POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO:

El acoso escolar no es cosa de uno que agrede y otro que recibe, el acoso escolar es un sistema social que necesita del papel de los demás protagonistas. El triángulo del acoso escolar lo ejemplifica perfectamente:

Hay tres vértices:

Agresor/es: Es el centro y origen del acoso escolar. Es la persona que elige a quién, qué, cómo, cuándo y dónde van a suceder los maltratos. En el TEI no vamos nunca contra el agresor, si no contra lo que hace. El objetivo es que deje de hacerlo. Así ganamos todos, él mismo, la víctima y los espectadores que también son agresores con sus conductas reforzadoras de apoyo (risas, aplausos, gritos…) o de pasividad (silencio, miedo a actuar por las consecuencias)

Víctima: Es la persona que recibe los maltratos. La víctima no elige, es elegida. La víctima no sabe qué le harán, cuándo no dónde, sólo sabe

que algo le pueden hacer en cualquier momento. Vive en estado de tensión permanente.

Espectador: Nosotros decimos que "sin público no hay acoso". EL agresor necesita cometer sus actos violentos delante de los demás, son un refuerzo necesario para sus comportamientos y conductas. Quiere subir su autoestima a costa del sufrimiento de la víctima ante los demás. El espectador, con su apoyo verbal o jaleando participa activamente como reforzador. También el espectador pasivo, que no le gusta lo que ve, pero tiene miedo a actuar por las posibles represalias se convierte en un reforzador de las conductas de violencia y maltrato. con el espectador se trabaja la sensibilización, la empatía, el empoderamiento y el compromiso.

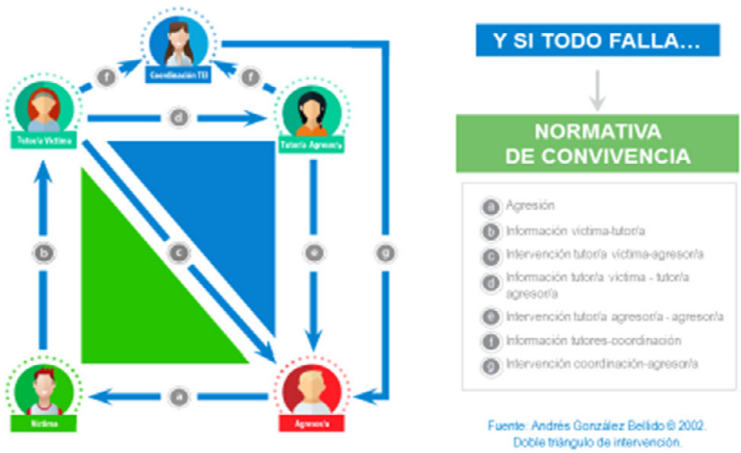
ILUSTRACIÓN 2.

Estos tres elementos son necesarios para que exista el acoso escolar, pero para nosotros no son suficientes. Tiene que haber otro que consideramos decisivo: Un *entorno* que lo permita. Si el entorno no lo permite no se darán las condiciones para que exista un maltrato reiterado y con

abuso de poder que es el acoso escolar. El entorno lo forman los mismos compañeros de clase, los del centro, los docentes, la misma escuela o instituto, los monitores y personal no docente y toda la sociedad, cada cual desde su posición puede hacer algo para evitar el acoso escolar.

El procedimiento de intervención del alumnado como protagonista del proceso de prevención de la violencia se podría sintetizar en el DOBLE TRIÁNGULO DE INTERVENCIÓN.

ILUSTRACIÓN 3.



La propuesta de intervención es bastante estándar siguiendo los siguientes pasos:

- Aparece un conflicto de acoso escolar. A partir de aquí, la víctima tiene la obligación de ir a hablar con su tutor/a y exponerle lo que está sucediendo.

-A continuación, se da el siguiente paso, el tutor tiene que ir a hablar con la persona agresora para poder solucionar el problema “entre iguales”. El papel del tutor es solucionar de forma eficaz el problema o problemas que puedan estar afectando a su tutorizado/a. Debe tener empatía y una actitud proactiva. Alrededor del 50% de las situaciones se resuelven en esta primera intervención

-Si el agresor o agresora continuase con su comportamiento, entonces el tutor del alumno que está sufriendo las agresiones se pondrá en contacto con el tutor del alumno agresor para intervenir conjuntamente. En esta intervención se resuelven alrededor del 96% de las situaciones.

- -Si el agresor continúa con su conducta violenta, entonces los coordinadores se pondrán en contacto con el Coordinador del Programa TEI en el centro, que es el docente elegido para coordinar el programa y que pondrá en marcha los mecanismos descritos en la normativa de convivencia y en el plan del centro.

Los tutores están formados para saber detectar e intervenir de una manera pacífica y eficaz. En centros con el programa arraigado, la mayoría de ellos y ellas han sido tutorizados previamente en cursos inferiores y por lo tanto, ya tienen una base de la que partir. Su contribución a que haya una escuela o instituto libre de acoso es fundamental.

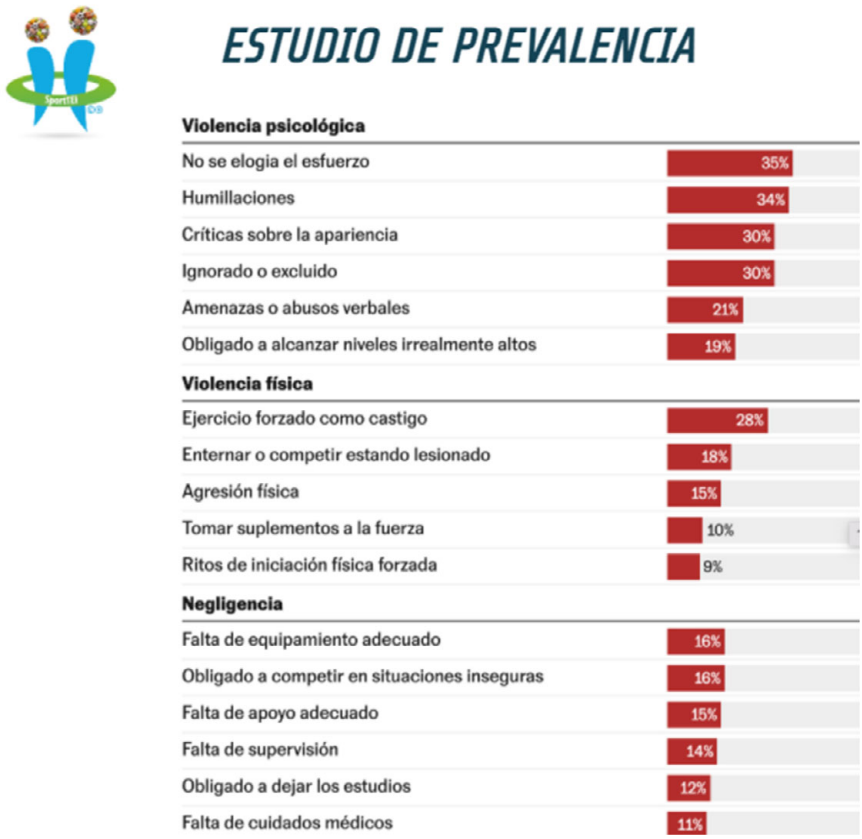
Este mismo principio de tutorización emocional se aplica en el programa SportTEI.

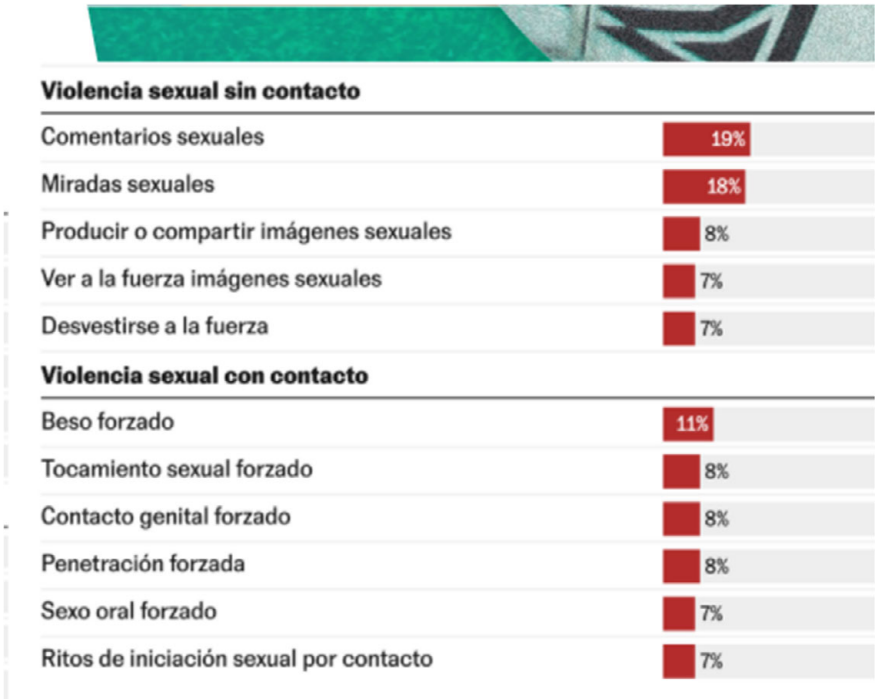
3.3. Necesidad de la prevención en entornos deportivos:

3.3.1. Prevalencia:

Una investigación reciente (ver Gráfico 1) ha situado los niveles de violencia en el deporte España en un alarmante 78% de situaciones de violencia vividas por los menores deportistas al menos una vez en su práctica deportiva. Entre los ítems investigados están los que forman parte de la violencia psicológica, que es la más extendida, la física, negligencia y abuso sexual y se reflejan en conductas como es la violencia en el entrenamiento, los gritos, el sobreesfuerzo, la sobre exigencia, el no dejar participar, no dejar jugar, en fin, toda una serie de violencias que existen y que están en gran medida “normalizadas”. Los efectos son demoledores. Hemos visto a deportistas de élite sucumbir ante la presión de la competición, como el reciente caso en las olimpiadas de la famosa gimnasta Simone Biles.

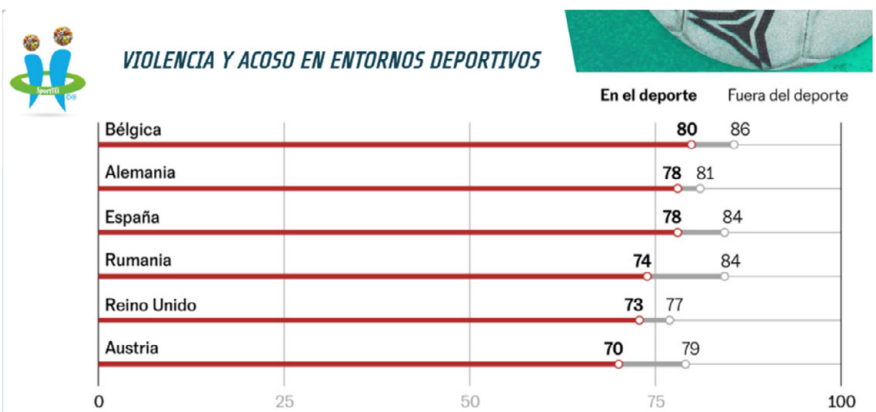
GRÁFICO 1. Prevalencia de la violencia en el deporte. Conductas investigadas.





Estos índices de violencia se dan en todos los países europeos investigados con un abanico que van desde el 70% de Austria hasta el 80% de Bélgica, sin duda unos índices demasiado elevados. Gráfico 2

GRÁFICO 2. Prevalencia de la violencia en el deporte. Incidencia en países europeos.



Nota: Publicado en El País, 23 enero 20222

Este exceso de violencia y su normalización es una de las necesidades de por qué tenemos que trabajar la prevención de la violencia en el deporte.

3.3.2. Marco normativo:

Otra de las necesidades con que nos encontramos actualmente, es el marco normativo. Recientemente se ha aprobado en España la ley de protección del menor. Esta ley en su **capítulo 9** los

> Artículo 47. Protocolos de actuación frente a la violencia en el ámbito deportivo y de ocio.
>
> Las administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias, regularán protocolos de actuación que recogerán las actuaciones para construir un entorno seguro en el ámbito deportivo y de ocio y que deben seguirse para la prevención, detección precoz e intervención, frente a las posibles situaciones de violencia sobre la infancia y la adolescencia comprendidas en el ámbito deportivo y de ocio, Centros de Alto Rendimiento y Tecnificación Deportiva, Federaciones Deportivas y Escuelas municipales.
>
> Artículo 48. Entidades que realizan actividades deportivas o de ocio con personas menores de edad de forma habitual.

1. Las entidades que realizan de forma habitual actividades deportivas o de ocio con personas menores de edad están obligadas a:

a. Aplicar los protocolos de actuación a los que se refiere el artículo anterior que adopten las administraciones públicas en el ámbito deportivo y de ocio.
b. Implantar un sistema de monitorización para asegurar el cumplimiento de los protocolos anteriores en relación con la protección de las personas menores de edad.
c. Designar la figura del Delegado o Delegada de protección al que las personas menores de edad puedan acudir para expresar sus inquietudes y quien se encargará de la difusión y el cumplimiento de los protocolos establecidos, así como de iniciar las comunicaciones pertinentes en los casos en los que se haya detectado una situación de violencia sobre la infancia o la adolescencia.
d. Adoptar las medidas necesarias para que la práctica del deporte, de la actividad física, de la cultura y del ocio no sea un

escenario de discriminación por edad, raza, discapacidad, orientación sexual, identidad sexual o expresión de género, o cualquier otra circunstancia personal o social, trabajando con los propios niños, niñas y adolescentes, así como con sus familias y profesionales, en el rechazo al uso de insultos y expresiones degradantes y discriminatorias.

e. Fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes en todos los aspectos de su formación y desarrollo integral.
f. Fomentar y reforzar las relaciones y la comunicación entre las organizaciones deportivas y los progenitores o quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento.

2. Asimismo, además de la formación a la que se refiere el artículo 5, quienes trabajen en las citadas entidades deberán recibir formación específica para atender adecuadamente las diferentes aptitudes y capacidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad para el fomento y el desarrollo del deporte inclusivo de estos.

Dichos protocolos deberán ser aplicados en todos los centros que realicen actividades deportivas y de ocio, independientemente de su titularidad y, en todo caso, en la Red de artículos 47 y 48 establece que todas las entidades deportivas o sociales que trabajen con menores deben tener la figura del delegado de protección una persona que estará capacitada para poder intervenir y para poder proteger a los menores ante estas situaciones. Tienen también la obligación de tener protocolos de intervención cuando sucedan hechos de este tipo y la obligación de formarse específicamente en estos temas.

Tenemos así dos motivaciones importantes: Una necesidad social por la incidencia del acoso y una necesidad jurídica, un marco legal al que hay que dar respuesta.

3.3.3. El Proyecto:

Este proyecto nace en el 2019 en Málaga, ciudad que está en proceso de ser una ciudad TEI, donde un importante porcentaje de escuelas aplican el Programa y también participan los servicios municipales (policías tutores, monitores, servicios sociales, etc) Lo estamos llevando a cabo

conjuntamente con la Academia 675, impulsada por Berni Rodríguez, brillante ex jugador de la Liga ACB con un amplio palmarés deportivo que, sobre todo, quería tener un Club Deportivo seguro y libre de violencia escolar. Esta Academia de básquet tiene equipos de infantiles y juveniles de todas las categorías y tiene también un equipo de super básquet formado por chicos con hándicaps, con maravillosas diferencias (autismo, Down, limitaciones físicas, motrices, intelectuales, etc.) que entrenan y participan en el equipo. Es muy emotivo presenciar esos entrenamientos y ver la dedicación y la entrega de este equipo de monitores que lleva a cabo el programa.

3.3.4. ¿Por qué Manos Naranjas?

Vamos por partes. ¿Por qué Naranjas?

Nos lo explican los protagonistas, los chicos y las chicas que entrenan y juegan en los equipos. Aquí los tenemos, mostrándonos, orgullosos, sus manos de color naranja después del entrenamiento:

FIGURA 1. Manos Naranjas, los protagonistas

El entrenamiento se realiza en una pista polideportiva en la que el material de su suelo está preparado para la práctica de muchos deportes, y que es de ese color anaranjado que, al final de la sesión, acaba impregnando las manos de los deportistas. Ese color se ha convertido en un signo de identidad, incluso el equipamiento deportivo es de color naranja. ¡Por eso lo de Naranjas!

¿Por qué Manos?

Las manos nos sirven para saludar, para decir estoy aquí, para hacernos ver, las manos de cualquier raza siempre son blancas, son una señal biológica. Las manos sirven para acariciar, para dar la mano, para cogerla, para ayudar a una persona, sirven también para golpear, para hacer daño, sirven para estirarla y decir no ¡basta, hasta aquí! es el límite, también sirve para llevarla al corazón, para agradecer o para decir trátame con respeto, también sirven para jugar al baloncesto y nos van a servir también para evitar el acoso escolar.

3.3.5. Formación Tutores:

Manos Naranjas sigue la estructura del programa TEI, en el que la tutorización emocional entre los iguales es el pilar fundamental. Cada chico tutorizado tiene un tutor dos años mayor que él con el que genera un vínculo de apoyo emocional. Tras una pequeña formación se les entrega a los tutores, en un acto solemne, en presencia de los directores del club y de personalidades invitadas el diploma de nombramiento y el distintivo de su condición de Tutor contra el acoso (ver Figura 2). Es uno de los reforzadores sociales necesarios a su función, comprometiéndose en este acto con su tutorizados, con el equipo y con las personalidades relevantes y significativas.

FIGURA 2. Reforzadores sociales: Entrega de Diplomas

Este refuerzo social se complementa con la identificación del Tutor, que en este proyecto se distingue con una camiseta (Figura 3) que pone "Un tapón al acoso" y en la espalda pone "Tutor 675"

FIGURA 3. Nombramiento Tutor

4. RESULTADOS

La puesta en marcha de un programa de prevención plantea unos retos de espacio y tiempo que condicionan tanto la puesta en marcha como el resultado final del proyecto.

Los jugadores y jugadoras van a la Academia a entrenar, a mejorar su forma física y su preparación técnica. Eso durante dos o tres sesiones semanales. No disponemos ni de un espacio ni de un tiempo donde desarrollar actividades, charlas o dinámicas destinadas a tratar el tema del acoso escolar y la convivencia.

La esencia de este proyecto es precisamente aprovechar los espacios de entrenamiento para generar mecanismos de observación compromiso y mejora de los jugadores. Para ello utilizamos las Manos Naranjas:

4.1. TEMÁTICA: UNA ES LA MANO DE TEMAS A TRABAJAR, QUE SON LAS GRANDES ÁREAS TEMÁTICAS QUE TRATAREMOS DURANTE TODO EL CURSO DEPORTIVO (FIGURA 4):

- Maltrato Verbal
- Exclusión
- Agresión física
- Intimidación y
- Ciberacoso

FIGURA 4. Areás temáticas Manos Naranjas

Cada una de ellas se subdivide en conductas más definidas, manejables y observables.

Cada semana se trabaja una de estas conductas que se van acumulando a las ya trabajadas con anterioridad en otros entrenamientos.

4.2. PROCESO:

Cómo desarrollar este trabajo sin romper las dinámicas de entrenamiento es la gran aportación de este Proyecto Manos Naranjas. En este proceso volvemos a utilizar la mano y utilizamos 5 fases en su desarrollo (Figura 5):

- Una es el CONOCIMIENTO: hablamos de qué es brevemente y qué es lo que vamos a trabajar durante esta sesión de entrenamiento, por ejemplo, hablamos del insulto brevemente, qué es, formas, etc. para tener un conocimiento del área que vamos a tratar o de la conducta que vamos a trabajar

- La siguiente es la CONCIENCIA, es el elemento clave en este proyecto. Una vez que sabemos lo que vamos a trabajar, lo que hacemos es introducir la conciencia en nuestro entrenamiento diario, observando el comportamiento propio, cómo me relaciono con los demás, y también cómo los demás se relacionan conmigo y como se relacionan entre ellos. A partir de esta observación de la relación con los demás y de cómo se relacionan los demás conmigo y entre ellos tengo conciencia de cómo hablo, de cómo me muevo, de si hago daño, si amenazo, etc.

- El siguiente punto es la COOPERACIÓN: Mis propias observaciones, unidas a las observaciones de los demás sobre mi comportamiento me dan un retrato real de cómo me relaciono con los demás y de los aspectos que puedo mejorar en mi convivencia con ellos. Este trabajo cooperativo hará que yo tenga un feedback completo de qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y qué tengo que mejorar.

- Eso me lleva a un COMPROMISO: ahora sé lo que estoy haciendo, ahora sé que grito mucho, insulto, que protesto, etc y lo sé porque me he observado y porque me han observado los demás, yo genero un compromiso ante mí y ante los demás para corregir estas conductas.

- El último paso de este proceso es conseguir un CAMBIO, que es lo que al final queremos conseguir, un cambio en las

conductas que dificultan la convivencia entre los miembros del equipo y perjudican el clima del grupo. Así con el entrenamiento, consigo mejorar mi preparación física, mi técnica deportiva y mi relación con el equipo consiguiendo mejores jugadores, mejores personas y mejores equipos.

FIGURA 5. Manos Naranjas, el proceso

4.3. DESARROLLO: ESTE PROCESO SE DESARROLLA SIGUIENDO LAS MISMAS FASES DEL ENTRENAMIENTO (FIGURA 5):

– Fase de **calentamiento**: durante esta fase se introduce brevemente el tema a trabajar, con algunas dinámicas de juegos o con algunas actividades que ya están previstas en la programación del proyecto.

– Luego se hace el **desarrollo** cuando se está entrenando, practicando deporte y, además, observando las conductas propias y de los demás.

– En la **vuelta a la calma** es cuando se coopera con los demás y se ponen en común las observaciones que me permitirán generar un compromiso y empezar el proceso de mejora y cambio.

4.4. HERRAMIENTAS

Para poder desarrollar de forma efectiva este proyecto hemos creado:

- **Actividades** relacionadas con el calentamiento que facilitan tanto el conocimiento como la toma de conciencia, todas ellas bajo el formato del DEA (Diseño Emocional del Aprendizaje)

- Poderosas herramientas de síntesis que permiten recoger los resultados de las observaciones y el compromiso final de cambio, como es el "**espíritu del juego**" en el que se valoran aspectos de relación y de deportividad. Todo eso genera es una valoración personal y una valoración del equipo que aporta un feed-back sobre los comportamientos que permite desarrollar la conciencia de mis acciones, generar un compromiso de mejora y potenciar el cambio. También el tutor interviene en esta valoración y en todo este proceso. Esta herramienta es muy sencilla se aplica al final del entrenamiento, en la vuelta a la calma. (Figura 6)

FIGURA 6. Manos Naranjas: Espíritu del Juego

5. DISCUSIÓN

A nuestro juicio, la prevención de la violencia y el acoso escolar necesita resolver varios temas importantes para lograr una prevención eficaz:

- En primer lugar, una **formación** específica en esta área que ayude a conocer, detectar e intervenir en situaciones de este tipo. Esta formación es urgente y supedita el éxito de las siguientes propuestas
- **Protocolos** de actuación sencillos y eficaces, y con el suficiente **respaldo administrativo** para que se pueda asegurar su cumplimiento
- Programas de **prevención** diseñados para estos entornos
- **Herramientas** de desarrollo y mejora de la convivencia aplicables en el marco deportivo

6. CONCLUSIONES

La prevención de la violencia y el acoso escolar es una necesidad social y jurídica. Dotar de estrategias eficaces para conseguirlo es un reto que tiene respuestas como este Proyecto SportTEI que introduce elementos de conciencia en el entrenamiento habitual, logrando mejores deportistas, mejores personas y mejores equipos.

7. AGRADECIMIENTOS

En este apartado no podemos más que mencionar y agradecer a todo el equipo de monitores y a toda la Academia 675 por su entusiasmo, absoluta dedicación y su entrega de corazón en este proyecto.

Por supuesto a los miembros del grupo SportTEI Manuela Fernández, de Gijón y Mónica Rodríguez de Sabadell por su creatividad y sus aportaciones desde la realidad deportiva al diseño de actividades y herramientas.

8. REFERENCIAS

Albarracín, D., Berdullas, S. i Alonso, E. (2007). Entrevista a Victoria Muñoz Tinoco.

Araya-Pizarro, S y Espinoza Laura (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos educativos. Propósitos y Representaciones. Vol 8 núm 1

El rechazo entre iguales en el ámbito educativo. *Revista Infocop*. Núm. 35. Pág. 17-20.

Bartrina, M.J. (2012), Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías. Ayudas a la investigación 2011. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Baudrit, A. (2000). El tutor: Procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós.

Beane, A. (2006), *Bullying. Aulas Libros de acoso*. Barcelona: Editorial Graó.

Begley, S y Davidson, R (2014). El perfil emocional del teu cervell. Destino

Blanchard Giménez, M; Muzás Rubio, E. (2007). Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo. Narcea S.A. Ediciones, Madrid.

Bueno, D (2019) Neurociència per a educadors. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Bullón, I (2017). Neurociencia en el ámbito educativo. Revista internacional de apoyo a la inclusión. Vol 3, núm 1, pp.118-134

Cerezo, F.; Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Madrid: Pirámide.

Ciudades Educadoras, (2020). Asociación internacional de Ciudades Educadoras. Noticias 2020

Collell, J. y Escudé, C. (2007). Una aproximación al fenómeno del maltrato entre alumnos (Bullying). *Revista de estudios de la violencia*, núm.1.

Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Alianza.

Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M.J. (2005), "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". *Psicothema*,17(4) 549-558. En www.psicothema.com.

Duran, D. (1999). Tutoría entre iguales. Cuadernos de Pedagogía, 288, 36-39. Durán, D. y Mestres, P. (1998). Enseñar y aprender,una manera optativa de tutoría entre iguales. Aula de Innovación Educativa, 75, 63-68.

Eisenberg, N.y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M; Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.

González-Bellido, A (2015). Programa TEI. Tutoría entre Iguales. Innovación Educativa núm 25, pp 17-32

González-Bellido, A (2016). Detección e intervención en situaciones de acoso escolar … Barcelona. Revista Infocop (11.02.2016). p.p 31-36

González-Bellido, A (2018). Formación para prevenir el acoso escolar… Educaweb. Monográfico sobre acoso escolar.

González-Bellido, A (2018). Entrevista a Andrés González Bellido. Programa TEI. Barcelona Diari de l'Educació 05.03.2018

González de Rivera, J. (2005). *El maltrato psicológico*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Harris, S.; Petrie, G. (2006), *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Editorial Paidós.

Hidalgo, M (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. Revista Cubana Edu. Superior. Vol. 39, núm 1

Informe del Defensor del Pueblo (2000-2006), estudios y documentos. *Violencia Escolar, Maltrato en iguales en secundaria obligatoria.* Madrid.

ISEI-IVEI (2016) *El maltrato entre iguales en primaria y secundaria*. Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2020) *El maltrato entre iguales en primaria y secundaria*. Gobierno Vasco.

Melero Martín, J. (2009) Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Málaga: Editorial Algibe.

Molina, M (2019). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusiva. Revista Complutense de Educación. Vol. 30, núm 1

Mora, F (2022). Neuroeducador, una nueva profesión. Alianza editorial

Mora, F (2020). Neuroeducación y lectura. Alianza editorial

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J.A. (2008), "Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión". *Infancia y Aprendizaje, 31*. 515-528.

Ortega, R., (coord.) (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Ovejero, A; Smith, P.K.; Yubero, S. (2013), El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*. Sevilla: Rd. Editores.

Rodriguez, N. (2006). *Stop Bullying*. Barcelona: Editorial RBA libros S.A..

Serentill, J. (comp.) (2008). Resumen de la conferencia inicial de la jornada FEAEC: La gestión de la convivencia desde la dirección escolar. *Fórum. Revista de organización y gestión educativa*. (Núm. 15), pág. 5-8.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel

Sullivan, K., Cleary, M. i Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Torego, J.C. (Coord.). (2008). El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid: Alianza Editorial.

Urpí, M. (2004). *Comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*. Barcelona: Editorial Paidós.

Urra F.J. (2013). *Respuestas prácticas para padres agobiados. Disfrutar educando.* Madrid: Espasa Calpe Libros.

Vaello, J. y otros (2009) *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas turbulentas"*. Barcelona: Editorial Graó.

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía,* 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión

Han, K. (2002). *Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia*. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India*. Trotta

Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

MUNICIPIOS TEI: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR DESDE EL MARCO COMUNITARIO

ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
ICE Universidad de Barcelona

FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR
Coordinador Programa Tutoría Entre Iguales

ALBA MAZA ARGÓN
Universidad Rovira i Virgili

1. INTRODUCCIÓN

La problemática del bullying y ciberbullying es un aspecto muy presente en la sociedad de hoy en día y por desgracia, afecta a un porcentaje muy elevado de nuestro alumnado tanto de Educación Primaria, Secundaria como de Ciclos Formativos.

Si hablamos de términos estadísticos, podemos afirmar a grandes rasgos que entre el 40% y el 55% de los estudiantes en la escuela participan de alguna manera en situaciones de acoso escolar (como víctimas, agresores/as u observadores/as), entre el 20% y el 50% informan de experiencias de acoso verbal y entre el 2% y el 7% de los estudiantes han sido víctimas de una forma severa de agresión física.

Desde el programa TEI (Tutoría Entre Iguales), se intenta prevenir la violencia y el acoso escolar mediante la implementación de una serie de acciones donde por supuesto, los protagonistas son nuestros alumnos/as.

Se trabaja la educación emocional, se crean modelos a seguir, se aplica una psicología positiva y un entorno agradable donde el alumnado se sienta cómodo.

La violencia y el acoso juvenil es un problema social en el que espectadores y entorno juegan un papel fundamental y de ellos depende en gran parte que se den o no ciertas conductas disruptivas. La creación de espacios seguros y de marcos sociales de prevención comunitarios es una herramienta potenciadora en el bienestar social de nuestros jóvenes. En estos procesos preventivos participan activamente escuelas, familias, monitores, servicios municipales, agentes del orden, servicios sanitarios, organizaciones y entidades ciudadanas.

Desde hace ya algunos años, se creó un nuevo proyecto que recibe el nombre de Ciudades/Municipios TEI. Es un proyecto global, holístico y pionero en la prevención comunitaria.

En la actualidad hay 40 proyectos de CIUDADES TEI en España que están desarrollando el programa cuyo objetivo fundamental es que la formación e intervención en la prevención de la violencia no se centre única y exclusivamente en los centros educativos, sino que se amplíe a todos los entornos de educación formal y no formal que constituyen la comunidad municipal.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es explicar y difundir las características y funcionamiento del proyecto Ciudades TEI mediante la aplicación del Programa TEI (Tutoría Entre Iguales) a nivel de ciudades y/o de municipios, explicar sus fundamentos, funcionamiento, sus áreas temáticas y los diferentes procesos de aplicación. Este proyecto se aplica actualmente, con excelentes resultados, en numerosos municipios como, por ejemplo, Tarragona, Santander, Málaga, Calviá, Ibi, Elche, Sada, etc., siendo algunos de ellos premiados por la Federación Española de Municipios.

Una ciudad TEI es aquella en la que absolutamente todos los centros de infantil, primaria y secundaria desarrollan el programa TEI, y en la que la modificación del individuo, del aula y del centro acaba modificando todo el entorno para su correspondiente mejora en términos de buena convivencia y cooperación entre iguales. En este proyecto de ciudades TEI, todos los centros educativos, monitores y servicios municipales, trabajan con el TEI, en el concepto más amplio. El objetivo no es

únicamente que cada sujeto evolucione, sino que modifique los entornos en los que vive y los haga lo más agradables posible.

Sus objetivos son:

- Trabajar con el entorno social para evitar de esa manera la violencia y el acoso escolar.
- Llevar a cabo una formación para todos los profesionales del municipio que trabajan con menores (monitores, agentes, sanidad, servicios municipales, deporte, extraescolares…).
- Crear entornos seguros donde los niños y adolescentes puedan convivir en armonía.
- Establecer vínculos de comunicación entre ellos y con las escuelas.
- Construir un clima de ciudad de tolerancia 0 al acoso escolar.
- Trabajar la empatía, el respeto, el compromiso, la colaboración entre iguales mediante actividades sociales conjuntas y de encuentro con otros alumnos de otros centros educativos o entidades para compartir experiencias.
- Desarrollar una conciencia ciudadana de ayuda al igual dentro de un entorno comunitario.
- Trabajar con las entidades relevantes de la ciudad (municipales, administrativas, deportivas, artísticas…) para reforzar positivamente el programa TEI.
- Llevar a cabo formaciones para cada uno de los servicios implicados y generar mecanismos de comunicación con el objetivo de conseguir municipios y ciudades TEI libres de violencia escolar.

3. BASES TEÓRICAS DEL TEI (TUTORÍA ENTRE IGUALES)

Se sustenta en las teorías de los sistemas ecológicos de Urie Bron-fenbrenner, educación emocional (Salovey), la psicología positiva y

optimismo (Seligman), la reproducción de modelos positivos de conducta y ayuda (Richard Davindson) y las aportaciones de la neuro-ciencia (Damasio, Mora, Puertollano).

Se basa en la reproducción de modelos positivos de conducta, la autorregulación emocional, la incidencia de modificación de conductas por la presión del grupo y la autopercepción.

3.1. La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner

Se basa en una interacción de las teorías activas y reactivas, con una visión del desarrollo humano en el que confluye la carga biológica interrelacionada con los diferentes entornos ambientales en la secuencia: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. Haciendo especial énfasis en la transferencia de competencias emocionales del alumnado al grupo clase, al centro educativo, a la familia y al entorno social.

3.2. La Inteligencia-educación emocional

En las diferentes corrientes de Peter Salovey y John Mayer (1990), Daniel Goleman (1995), Mayer, Salovey y David Caruso (2000) y Rafael Bisquerra. Desarrolla la empatía y la autorregulación de las emociones por la presión del grupo y la autopercepción de que hay conductas que hacen daño.

3.3. La psicología positiva y optimismo

A partir del giro de Seligman (1990) hacia la felicidad y el optimismo, centrado en la importancia que da el autor a los aspectos adaptativos; del positivismo humano; de las aportaciones de Mihaly Csikszent-mihalyi sobre las experiencias creativas del flujo a partir de los años 90. Es un cambio de mirada de la psicología del modelo patogénico al salugénico, centrado en el sujeto como elemento activo ante las adversidades, capaz de actuar aportando la positividad que constituyen las virtudes y fortalezas humanas; y centrado también en la prevención como punto de partida básico para intervenir en situaciones donde se detecten los primeros síntomas de violencia.

3.4. La reproducción de modelos positivos y la ayuda

Hay que buscar a las personas que posean características positivas para poder aprenderlas. He aquí la importancia de la ejemplaridad social. Pocos procesos requieren tanta participación de la inteligencia.

4. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE CIUDADES TEI

- Es una iniciativa municipal donde todos los centros educativos y todos los servicios municipales trabajan para acabar con el acoso escolar desde la articulación del programa TEI.
- Se pretende favorecer un buen clima de convivencia evitando situaciones de conflicto en la ciudad o el municipio TEI.
- Implica a todo el municipio en el bienestar de sus jóvenes y en su desarrollo cognitivo-conductual.
- Sensibiliza a la comunidad educativa y municipal en general sobre los efectos de la violencia.
- Conciencia a la comunidad sobre los efectos del acoso escolar o bullying e informa sobre las consecuencias personales, sociales y educativas que este fenómeno comporta.
- Genera conductas y hábitos saludables en la convivencia de la comunidad educativa y municipal.
- Facilita el proceso de integración en el paso entre primaria y secundaria en los centros educativos.
- Crea un referente (tutor/a) para favorecer la autoestima y disminuir la inseguridad que provocan los espacios y las situaciones desconocidas.
- Compensa el desequilibrio de poder y fuerza propio de la violencia y el acoso desde una perspectiva preventiva y disuasoria.
- Integra la “TOLERANCIA CERO” respecto a la violencia y maltrato, como un rasgo de identidad municipal.

– Conoce, desarrolla y aplica el programa TEI, Tutoría entre Iguales en los centros educativos, tanto de infantil, como de primaria y secundaria.

– Desarrolla la inteligencia emocional en la ciudadanía implicando varias administraciones municipales.

– El niño es el gran protagonista y el punto de unión.

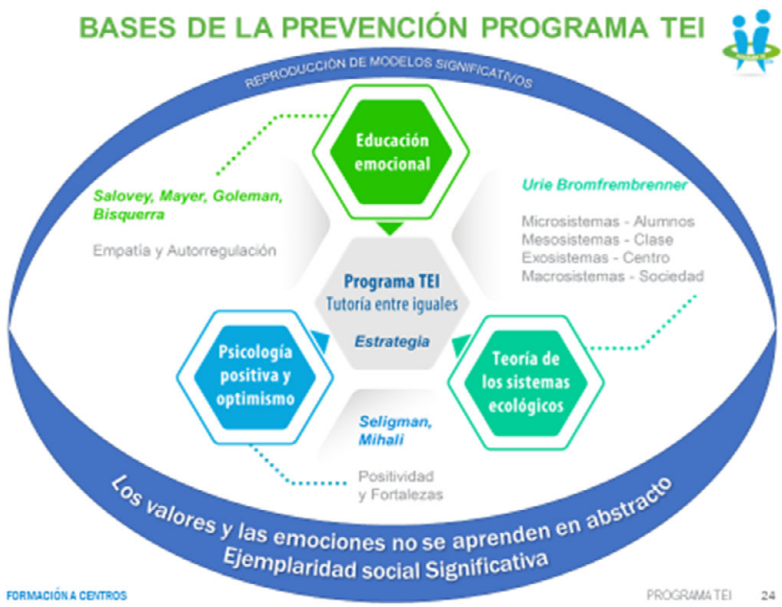
– Se lleva a cabo tanto en la Educación formal como en la no formal de municipio.

– El centro educativo no tiene la exclusividad del programa, sino que intervienen muchos otros factores y entidades municipales.

– Rompe los roles tradicionales.

– El camino principal es la convivencia.

***ILUSTRACIÓN 1**. Esquema del autor 2002, 2014 y 2018*

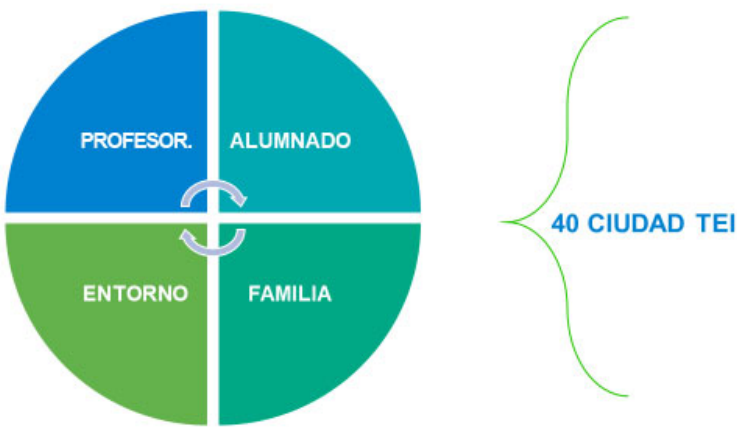


5. SUJETOS IMPLICADOS EN EL PROYECTO

El proceso de municipalización del programa implica a 4 grupos fundamentales de sujetos (profesorado, alumnado, entorno municipal incluyendo al Ayuntamiento y familia). Se hace un proceso de sensibilización y formación de:

- Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos.
- Alumnado de Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos.
- Familias
- Monitores de comedor, de actividades extraescolares y deportivas *(entorno).*
- Personal del Ayuntamiento relacionado con infancia y adolescencia *(entorno).*

ILUSTRACIÓN 2: *Esquema del autor 2002, 2014 y 2018*



Las áreas municipales implicadas en su desarrollo dependen de las estructuras organizativas de cada corporación. Se pueden ver a continuación:

ILUSTRACIÓN 3: *Esquema del autor 2002, 2014 y 2018*

6. PASOS PARA CONVERTIRSE EN UN MUNICIPIO TEI

El proceso de convertirse en municipio TEI es una iniciativa municipal, es decir, es el Ayuntamiento el que decide ponerlo en marcha. Puede ser una iniciativa de la concejalía de Educación también. A veces es la misma Alcaldía la que lo impulsa. Siempre participa, por supuesto, la concejalía de Educación del Municipio que es la que conoce los problemas y trata habitualmente con los centros educativos. También suelen participar otras concejalías de las que dependen los Servicios Sociales, Seguridad Ciudadana, Juventud, Deporte, etc.

Debe haber una implicación por parte de todas estas administraciones y un seguimiento de su correcto funcionamiento. Por lo tanto, abarcamos todos los ámbitos en los que se trabaja con menores. Eso implica a muchas de las concejalías desde diferentes miradas.

Algunas de las ciudades TEI surgen a partir de un centro que ya lo tiene implementado o a partir de uno que solicita una ayuda para poner en marcha el programa y, al conocerlo, el mismo municipio lo hace extensivo a todos los centros y servicios de su ámbito.

Lo importante, al final, es la voluntad de dar servicio a una necesidad ciudadana para generar entornos seguros.

Las políticas municipales suelen estar conectadas a los problemas cotidianos de la ciudadanía en los entornos en los que viven. Una de las cuestiones que preocupan especialmente a las familias y docentes es la seguridad de sus hijos. Los municipios sensibles buscan esas repuestas y en el Programa Ciudades TEI las encuentran. Es un programa premiado cada año con reconocimientos y distinciones, lo que hace que se conocido por cualquier municipio sensibilizado con la problemática.

El proceso suele ser:

- Presentación a las autoridades municipales: alcalde, concejales, directores.
- Presentación a los técnicos de los diferentes departamentos.
- Establecimiento del plan de actuación e implementación progresiva y sus fases de desarrollo.
- Presentación a los equipos directivos de los centros escolares.
- Implementación del Programa en las Escuelas.
- Formación de familias en paralelo.
  Formación de monitores de comedor, deportivos, extraescolares.
- Formación de servicios municipales: Trabajadores sociales, educadores, policías, pediatras...
- Establecer canales de comunicación e intervención conjunta.
- Evaluación y seguimiento.

La duración de todo el proceso depende en gran medida del tamaño del municipio, pero siempre es progresivo y abarca varios cursos escolares hasta su total implementación. El proceso es de mejora continuada y contextualiza y enriquece todas las propuestas del propio programa, siendo un espacio de creatividad, participación y desarrollo.

7. PROCESO DE FORMACIÓN, IMPLEMENTACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

Desde el Programa TEI, se considera básico trabajar en la prevención, desde una perspectiva global, interdisciplinar, implicando a toda la COMUNIDAD. Con ello, se implica al conjunto de la ciudadanía con el objetivo de trabajar la inclusión, la solidaridad y el compromiso, para crear ciudades TEI que practiquen conductas de convivencia saludables.

Por todo ello, es necesario hacer un proceso de información, sensibilización y formación, seguimiento y evaluación de todos los elementos que integran la comunidad. Este proceso tiene una durabilidad de tres años:

- Durante el primer año se trabajan la información, la sensibilización, la formación, el seguimiento y la evaluación del profesorado, alumnado, familia, monitores y personas relacionadas con la infancia y la adolescencia.
- Durante el segundo año, se complementa el proceso de formación para implicar al 100% de los integrantes de la comunidad, se continua con el asesoramiento, seguimiento y evaluación.
- Finalmente, durante el tercer año, se lleva a cabo la consolidación de los procesos, el seguimiento y la evaluación de los resultados.

7.1 Primer año de formación, implementación y evaluación

7.1.1. Formación inicial del profesorado

- 8 horas presenciales divididas en dos sesiones
- 22 horas de trabajo en equipos para contextualizar materiales.
- Entrega de materiales iniciales para la implementación del Programa TEI en el centro educativo
- Licencias para la utilización y contextualización de los materiales. (copyright)

- Asesoramiento en el proceso de adaptación y contextualización de materiales.
- Revisión del proyecto final elaborado de cada centro
- Asesoramiento durante los tres años de aplicación

7.1.2. Estructura y materiales de primer año

- Formación del profesorado 6 u 8 horas si es on-line o presencial
- Formación de las familias: 90 minutos
- Materiales de los cursos implicados en la implementación
  - CFGM: Cursos de FPB y CFGM
  - Secundaria: Cursos 1º y 3º
  - Primaria: Cursos 3º y 5º
  - Infantil: Alumnado de 3,4 y 5 años
- Materiales complementarios
  - Actividades de Ciberacoso
    - Primaria (3º y 5º)
    - Secundaria (1º y 3º)
- Actividades de LGTBI
  - Primaria (5º)
  - Secundaria (1º y 3º)
- Actividades del "Mes de Guille" de Alejandro Palomas
  - Primaria (3º y 5º)
  - Secundaria (1º y 3º)

7.1.3. Formación de familias

Se hará a al finalizar la formación presencial del profesorado, el segundo día, tendrá una duración estimada de 90 minutos (en todo caso no se finalizará la sesión sin haber dado respuesta a todas las preguntas o casos presentados por las familias).

Irá dirigida a todas las familias de las etapas que hayan hecho la formación, en el caso de centros que tengas más de una etapa podrá hacerse conjuntamente siempre que se estime adecuado.

Contenidos:

- ¿Qué es la convivencia, conflicto, violencia y acoso escolar?
- Qué es el Programa TEI que se aplica en el centro educativo donde están matriculados vuestros hijos/as?
- Qué se puede hacer desde la familia en la prevención de la violencia y el acoso escolar:
- En el entorno familiar
- En el entorno educativo, vuestro centro
- En el entorno social de vuestra población

7.1.4. Formación de monitores de comedor, actividades extraescolares, deportivas y personal del ayuntamiento relacionado con infancia y adolescencia

Se realizará en el mes de septiembre-octubre, una vez iniciado el curso, por la posible variabilidad, o nuevas incorporaciones.

Las características generales de la formación son las siguientes.

Contenidos:

- ¿Qué es la convivencia, conflicto, violencia y acoso escolar?
- ¿Qué es el Programa TEI que se aplica en el Centro educativo?
- Qué se puede hacer desde vuestra actividad en la prevención de la violencia y el acoso escolar

- ¿Cómo hacer la coordinación con el centro educativo y familia?

La duración será de 3 horas presenciales en sesión de mañana o tarde, para adaptarnos a las características sociolaborales del colectivo al que vaya dirigida la formación.

7.1.5. Seguimiento, valoración y propuestas de mejoras durante el primer año de implementación

- 2 valoraciones de procedimientos y contenidos del desarrollo del programa TEI (Finales del primer y tercer trimestre)
- Memoria, DAFO, Propuestas de Mejora
- Informe de valoración para el centro educativo

7.2. SEGUNDO AÑO DE FORMACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

7.2.1. Formación de segundo año de implementación

- 4 horas de formación de profesorado.
- Feedback con el equipo TEI del centro.
- Formación al profesorado de nueva incorporación.
- Material y actividades de tutores y tutorizados de 2º año de implementación del Programa TEI (4º y 6º de primaria, 2º y 4º de secundaria.
  - Actividades de tutoría.
  - Actividades de cohesión.
  - Actividades de formación permanente.
  - Actividades de evaluación.
- Materiales y actividades de primero y segundo en primaria
- Licencias para la utilización y contextualización de los materiales. (copyright)

- Nuevas aportaciones de materiales del Equipo TEI.
  - Actividades específicas para trabajar el ciberacoso TEI@: Primaria de 3º a 6º. Secundaria de 1º a 4º.
  - Actividades específicas para trabajar LGTBI: Primaria, cursos 5º y 6º. Secundaria de 1º a 4º curso.
  - Actividades específicas para trabajar emociones, valores e inclusión educativa y social: "El mes de Guille" basado en textos y videos de Alejandro Palomas, premio nacional de literatura infantil y juvenil, 2016 y Premio Nadal 2018. Primaria de 3º a 6º y Secundaria de 1º a 4º.

7.2.2. Seguimiento, valoración y propuestas de mejoras durante el segundo año de implementación

- 2 valoraciones de procedimientos y contenidos del desarrollo del programa TEI (Finales del primer y tercer trimestre)
- Memoria, DAFO, Propuestas de Mejora
- Informe de valoración para el centro educativo

7.3. Tercer año de formación, implementación y evaluación

7.3.1. Seguimiento, valoración y propuestas de mejoras durante el tercer año de implementación

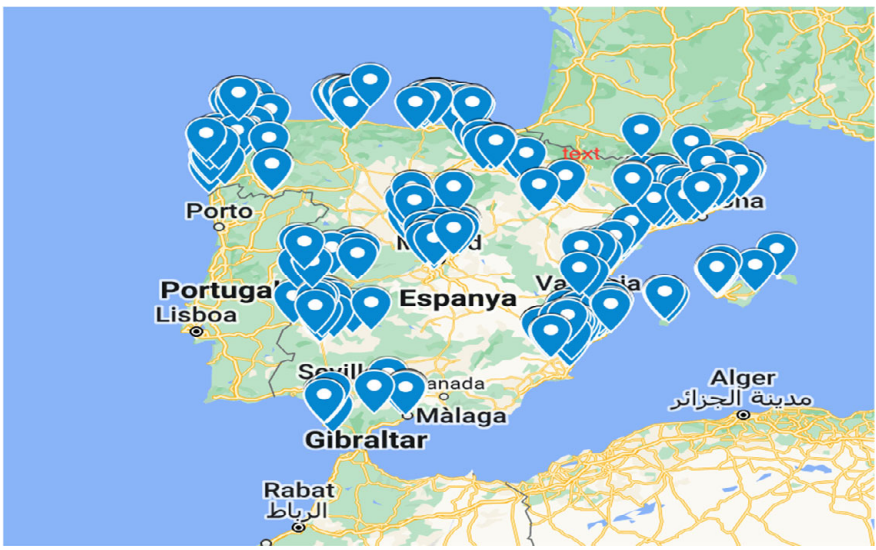
- 2 valoraciones de procedimientos y contenidos del desarrollo del programa TEI (Finales del primer y tercer trimestre)
- Memoria, DAFO, Propuestas de Mejora
- Informe escrito de valoración final del equipo TEI para el centro educativo
- Placa TEI
- Inclusión en la red de centros TEI

8. EVIDENCIAS CIENTÍFICAS

Hay tres equipos de trabajo, investigación y evaluación que tienen como objetivo el desarrollo y la innovación del PROGRAMA TEI. Están ubicados en el ICE de la Universidad de Barcelona, en la Universidad de Santiago de Compostela, en la Universidad Francisco Vitoria de Madrid y en la Universidad de Alicante y un equipo de formación y desarrollo en cada Comunidad Autónoma.

En la actualidad existen 40 municipios TEI, algunos en ciudades como Santander, Málaga o Tarragona como ya se ha comentado anteriormente.

ILUSTRACIÓN: *Esquema del autor 2002 y 2008*



Existe todo un proceso detallado y contrastado de implementación tanto en las escuelas como en los municipios. Las herramientas son similares y eficaces, y siempre adaptadas para contextualizarlas a las realidades de cada ciudad o municipio. También el proceso de implementación varía en el tiempo según sus características.

El proceso de evidencias científicas y de evaluación es una de las características esenciales del programa.

Desde el programa TEI se llevan a cabo dos tipos de evaluación:

8.1. Evaluación externa

Realizada por la Universidad de Alicante. Se define por las siguientes características generales:

- Centros de Primaria y Secundaria
- Centros públicos, privados y concertados
- Grupo experimental y control
- Pre-Test y Post-Test
- Diseño cuasiexperimental pre-test post-test con grupo control, con una muestra cercana a los 4.000 alumnos/as.

8.1.1. Resultados

Conductas sociales

Integración social

E: (TEI) – C: (NO TEI) = + 18,1 %

Cooperación entre estudiantes

E: (TEI) – C: (NO TEI) = + 28,2 %

Comunicación entre familias y entorno

E: (TEI) – C: (NO TEI) = + 12,6 %

8.1.1.2. Problemas de conducta

Acoso verbal

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 28,8 %

Agresión física

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 52,1 %

Ciberbullying percepción de víctima

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 28,4 %

Ciberbullying percepción de agresor/a

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 18,3 %

Variables personales y de bienestar

Autoestima

E: (TEI) – C: (NO TEI) = + 8,6 %

Percepción de ansiedad

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 16,0 %

Percepción de depresión

E: (TEI) – C: (NO TEI) = - 40,0 %

8.2. Evaluación interna

Realizada por los centros educativos que tienen implementado el Programa (Cuestionarios TEI a través de Google Forms).

- Valoración de los/las alumnos/as tutores/as (trimestral).
- Valoración de los/las alumnos/as tutorizados/as (trimestral).
- Valoración del Equipo TEI + Coordinación TEI (anual).
- Memoria de la Coordinación TEI (anual).

El Centro Educativo está obligado a presentar anualmente las memorias, incluyendo los formularios de evaluación y propuestas de mejora de los tres sectores, que serán informadas por el equipo de formadores del programa TEI.

Con la participación de todas las entidades y servicios que trabajan con los menores en una misma ciudad se consigue un clima de tolerancia 0, estando los menores protegidos en cada una de sus esferas y ámbitos de actuación y participando ellos mismos en la construcción, ya desde la escuela, de modelos globales de convivencia.

9. RECONOCIMIENTOS DEL PROGRAMA TEI

A lo largo de todos estos años, desde su implementación en centros educativos en el año 2002, el programa TEI ha tenido numerosos reconocimientos y a continuación se citan varios ejemplos de ello:

- Buenas prácticas educativas. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Programa de innovación educativa. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana
- Programa de referencia en prevención de la violencia y el acoso escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes
- Premio de "Buenas prácticas" 2015 municipales en prevención del acoso escolar, Ayuntamiento de IBI (Alicante). Federación Española de Municipios y Provincias. Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes.
- Premio Franklin Albricias 2016 por la implementación y el desarrollo del Programa TEI en prevención de violencia y acoso escolar al Centro Pintor Sorolla de Elda (Alicante).
- Premio Dialoga 2016, ESADE, Law School, Colegio de Notarios de Catalunya, Departament de Justícia y Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Al Institut Front Marítim, de Barcelona, por el programa de convivencia en las aulas y la prevención de conflictos.
- Premio de convivencia 2017 del Ministerio de Educación Alemán al Colegio Alemán de Barcelona, por los programas que desarrolla. (El Programa TEI lleva cuatro cursos implantados allí, en educación Primaria y Secundaria).
- Premio de la FEMP 2017 y Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de Buenas Prácticas en prevención de acoso escolar a Pinoso (Alicante) por el desarrollo del Programa TEI en el Proyecto Pinoso Ciudad TEI.

- 2018 Premio al Ayuntamiento de Gijón como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.
- 2018 Premio al Ayuntamiento de Tarragona como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.
- 2018 Premio al Ayuntamiento de Calvià (Mallorca) como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.
- 2018 Premio Nacional de Educación para el Desarrollo "Vicente Ferrer". IES Terra de Trasancos. Narón. A Coruña. Galicia. Modalidad secundaria.
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SANTANDER. "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SANTA MARÍA LA REAL DE NIVEVA (Segovia). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SADA (A Coruña). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar" otorgado por la Federación Español de

Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).

- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE CARBONERO EL MAYOR (Segovia). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).

10. CONCLUSIONES

El programa de municipios y ciudades TEI es un modelo de educación y crecimiento positivo social que va más allá del aula o del centro educativo. Se proyecta en el entorno municipal con el objetivo de conseguir comunidades y espacios saludables donde la convivencia y el entendimiento son prácticas diarias comunes entre sus ciudadanos gracias al apoyo de las entidades, las familias, su alumnado, las entidades administrativas y el personal educativo.

La intervención sobre prevención de violencia debe contar con todos los integrantes de la comunidad municipal o ciudadana, donde la tolerancia cero respecto a la violencia no sólo se quede en las intenciones, sino que dé un paso más y esté integrada en la vida diaria de sus habitantes.

11. REFERENCIAS

Albarracín, D., Berdullas, S. i Alonso, E. (2007). Entrevista a Victoria Muñoz Tinoco.

Araya-Pizarro, S y Espinoza Laura (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos educativos. Propósitos y Representaciones. Vol 8 núm 1

El rechazo entre iguales en el ámbito educativo. Revista Infocop. Núm. 35. Pág. 17-20.

Bartrina, M.J. (2012), Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías. Ayudas a la investigación 2011. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Baudrit, A. (2000). El tutor: Procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós.

Beane, A. (2006), Bullying. Aulas Libros de acoso. Barcelona: Editorial Graó.

Begley, S y Davidson, R (2014). El perfil emocional del teu cervell. Destino

Blanchard Giménez, M; Muzás Rubio, E. (2007). Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo. Narcea S.A. Ediciones, Madrid.

Bueno, D (2019) Neurociència per a educadors. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Bullón, I (2017). Neurociencia en el ámbito educativo. Revista internacional de apoyo a la inclusión. Vol 3, núm 1, pp.118-134

Cerezo, F.; Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Madrid: Pirámide.

Ciudades Educadoras, (2020). Asociación internacional de Ciudades Educadoras. Noticias 2020

Collell, J. y Escudé, C. (2007). Una aproximación al fenómeno del maltrato entre alumnos (Bullying). Revista de estudios de la violencia, núm.1.

Davis, F. (1998). La comunicación no verbal. Madrid: Editorial Alianza.

Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M.J. (2005), "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". Psicothema,17(4) 549-558. En www.psicothema.com.

Duran, D. (1999). Tutoría entre iguales. Cuadernos de Pedagogía, 288, 36-39. Durán, D. y Mestres, P. (1998). Enseñar y aprender,una manera optativa de tutoría entre iguales. Aula de Innovación Educativa, 75, 63-68.

Eisenberg, N.y Strayer, J. (1992). La empatía y su desarrollo. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M; Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.

González-Bellido, A (2015). Programa TEI. Tutoría entre Iguales. Innovación Educativa núm 25, pp 17-32

González-Bellido, A (2016). Detección e intervención en situaciones de acoso escolar … Barcelona. Revista Infocop (11.02.2016). p.p 31-36

González-Bellido, A (2018). Formación para prevenir el acoso escolar… Educaweb. Monográfico sobre acoso escolar.

González-Bellido, A (2018). Entrevista a Andrés González Bellido. Programa TEI. Barcelona Diari de l'Educació 05.03.2018

González de Rivera, J. (2005). El maltrato psicológico. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Harris, S.; Petrie, G. (2006), El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Editorial Paidós.

Hidalgo, M (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. Revista Cubana Edu. Superior. Vol. 39, núm 1

Informe del Defensor del Pueblo (2000-2006), estudios y documentos. Violencia Escolar, Maltrato en iguales en secundaria obligatoria. Madrid.

ISEI-IVEI (2016) El maltrato entre iguales en primaria y secundaria. Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2020) El maltrato entre iguales en primaria y secundaria. Gobierno Vasco.

Melero Martín, J. (2009) Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Málaga: Editorial Algibe.

Molina, M (2019). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusiva. Revista Complutense de Educación. Vol. 30, núm 1

Mora, F (2022). Neuroeducador, una nueva profesión. Alianza editorial

Mora, F (2020). Neuroeducación y lectura. Alianza editorial

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J.A. (2008), "Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión". Infancia y Aprendizaje, 31. 515-528.

Ortega, R., (coord.) (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Ovejero, A; Smith, P.K.; Yubero, S. (2013), El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ricou, J. (2005). Acoso escolar. Sevilla: Rd. Editores.

Rodriguez, N. (2006). Stop Bullying. Barcelona: Editorial RBA libros S.A..

Serentill, J. (comp.) (2008). Resumen de la conferencia inicial de la jornada FEAEC: La gestión de la convivencia desde la dirección escolar. Fórum. Revista de organización y gestión educativa. (Núm. 15), pág. 5-8.

Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Barcelona: Editorial Ariel

Sullivan, K., Cleary, M. i Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: Ediciones Ceac.

Torego, J.C. (Coord.). (2008). El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid: Alianza Editorial.

Urpí, M. (2004). Comunicación no verbal. La elocuencia del silencio. Barcelona: Editorial Paidós.

Urra F.J. (2013). Respuestas prácticas para padres agobiados. Disfrutar educando. Madrid: Espasa Calpe Libros.

Vaello, J. y otros (2009) El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas turbulentas". Barcelona: Editorial Graó.

https://www.programatei.com/

PREVENCIÓN EFICAZ DE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR: PROGRAMA TEI, TUTORÍA ENTRE IGUALES

ANDRÉS GONZÁLEZ BELLIDO
ICE Universidad de Barcelona

FRANCISCO JAVIER PÉREZ AZNAR
Coordinador Programa Tutoría Entre Iguales

ALBA MAZA ARGÓN
Universidad Rovira i Virgili

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar ha sido percibido en los últimos años como un problema social y de alarma entre niños y adolescentes tanto en los centros escolares como fuera de ellos. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el bullying constituye la primera causa de suicidio adolescente y consecuentemente, son cada vez más las acciones globales que se intentan llevar a cabo para combatirlo.

Si partimos del origen de acoso escolar, nos tenemos que remontar al año 1969 con Heineman y a 1973 con Olweus[62] donde afirmaban que dicho término es una forma de violencia que se da entre compañeros en los centros educativos. A esa definición deberíamos añadir que no sólo se da en los centros educativos sino fuera de ellos también.

Desde el programa TEI (Tutoría Entre Iguales), se intenta prevenir la violencia y el acoso escolar mediante la implementación de una serie de

[62] Olweus1 : "Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse". Palabras clave: bullying, acoso, agresor, víctima, espectador, entorno.

acciones coordinadas entre sí donde los protagonistas son nuestros alumnos/as. Es institucional e implica a toda la comunidad educativa.

1.1 FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

El programa TEI, se inicia en el año 1999, está implantado en educación infantil, primaria y secundaria desde el curso 2002/2003. En la actualidad está funcionando en más de 1.300 centros educativos. Está basado en la tutorización emocional entre iguales.

Se orienta a mejorar la integración escolar y se trabaja por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias. Se dirige a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica).

Es el Programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar de mayor implementación en España y uno de los primeros a nivel mundial.

Si miramos los datos, vemos que hay:

- 1.500 centros educativos donde se ha implantado.
- 50.000 profesores y formadores.
- 300.000 alumnos que han iniciado el proyecto este año
- 2.300.000 alumnos que ya llevan tiempo participando en el proyecto.

Países en los que se está implementado el programa:

- Suramérica: Uruguay, Chile, Argentina, México, Colombia, Ecuador, República Dominicana y Guatemala.
- USA
- Europa: Francia, Italia, Bélgica, Portugal, Rumanía, Rusia, Polonia y Gran Bretaña.

Existen 14 equipos de trabajo e investigación y 5 Universidades colaboradoras.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son los de mostrar qué es el Programa TEI (Tutoría entre Iguales), cuál es su función y quiénes son los agentes que intervienen. Además, se pretende mostrar la evidencia científica de éste basándonos en hechos y situaciones reales para la mejora de la convivencia escolar.

Se intenta que nuestros alumnos aprendan a mirar, a escuchar y sobretodo a aprender a actuar en el entorno familiar, en el entorno social y en el centro educativo.

Además de lo anteriormente dicho, hay otros objetivos que resultarán de imprescindible conocimiento para el entendimiento de su metodología:

- Sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre qué efectos y consecuencias conlleva esa violencia.
- Facilitar una educación inclusiva y sin agresiones de ningún tipo.
- Crear un referente (tutor/a) y empoderar al alumnado, como sujeto dinámico de la convivencia, en la prevención de la violencia.
- Trabajar la empatía y el compromiso individual y grupal (espectadores) ante el sufrimiento de las víctimas.
- Evitar el desequilibrio de poder y fuerza propio de la violencia y el acoso desde una perspectiva preventiva y disuasoria.
- Llevar a cabo acciones para integrar la "TOLERANCIA CERO" frente a la violencia y acoso como un rasgo de identidad del centro.
- Desarrollar una RED DE CENTROS TEI y grupos de trabajo "TOLERANCIA CERO" respecto a la violencia y el acoso.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es aquella que trabaja la convivencia, y se basa en el trabajo entre iguales. Debe estar incluida en el currículum y por supuesto, todos los miembros del centro educativo participan en su elaboración y desarrollo (familias, alumnos, profesores, monitores y personal administrativo).

Durante el programa, se trabaja la educación emocional, se crean modelos a seguir, se aplica una psicología positiva y principalmente, un entorno agradable donde el alumnado se sienta cómodo.

Se implementa en todos los niveles educativos empezando por Educación Infantil a la que le siguen Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

3.1. Bases teóricas

ILUSTRACIÓN 1: *Esquema del autor 2002, 2014 y 2018*

El programa TEI se sustenta en las teorías de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner, educación emocional (Salovey), la psicología positiva y optimismo (Seligman), la reproducción de modelos positivos de conducta y ayuda (Richard Davindson) y las aportaciones de la neurociencia (Damasio, Mora, Puertollano).

Además, se basa en la reproducción de modelos positivos de conducta, la autorregulación emocional, la incidencia de modificación de conductas por la presión del grupo y la autopercepción.

3.1.1. La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner

Se basa en una interacción de las teorías activas y reactivas, con una visión del desarrollo humano en el que confluye la carga biológica interrelacionada con los diferentes entornos ambientales en la secuencia: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. Haciendo especial énfasis en la transferencia de competencias emocionales del alumnado al grupo clase, al centro educativo, a la familia y al entorno social.

3.1.2. La Inteligencia-educación emocional

En las diferentes corrientes de Peter Salovey y John Mayer (1990), Daniel Goleman (1995), Mayer, Salovey y David Caruso (2000) y Rafael Bisquerra. Desarrolla la empatía y la autorregulación de las emociones por la presión del grupo y la autopercepción de que hay conductas que hacen daño.

3.1.3. La psicología positiva y optimismo

A partir del giro de Seligman (1990) hacia la felicidad y el optimismo, centrado en la importancia que da el autor a los aspectos adaptativos; del positivismo humano; de las aportaciones de Mihaly Csikszentmihalyi sobre las experiencias creativas del flujo a partir de los años 90. Es un cambio de mirada de la psicología del modelo patogénico al salugénico, centrado en el sujeto como elemento activo ante las adversidades, capaz de actuar aportando la positividad que constituyen las virtudes y fortalezas humanas; y centrado también en la prevención como punto de

partida básico para intervenir en situaciones donde se detecten los primeros síntomas de violencia.

3.1.4. La reproducción de modelos positivos y la ayuda

La teoría afirma que hay que buscar a las personas que posean características positivas para poder aprenderlas. He aquí la importancia de la ejemplaridad social. Pocos procesos requieren tanta participación de la inteligencia.

4. LAS 5 FORTALEZAS DEL PROGRAMA TEI

Las 5 fortalezas del TEI parten del proceso de información, sensibilización y formación, implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa y proceso de evaluación para estudiar el funcionamiento o no del mismo y sus posibles mejoras.

***ILUSTRACIÓN 2**: Esquema del autor 2002 y 2008*

5. SUJETOS CON LOS QUE SE TRABAJA

Son varios los sujetos que intervendrán en el proceso y cada uno de ellos llevará a cabo unos roles determinados que serán clave para el buen funcionamiento del programa:

- *Espectador:* con el espectador se trabaja la sensibilización, la empatía, el empoderamiento y el compromiso.
- *Agresor/es:* con el agresor o agresores se trabaja la autorregulación, la empatía, la sensibilización, y se intenta modificar la conducta hacia una mucho más respetuosa.
- *Agredido:* con la persona agredida se trabaja la no victimización, el desarrollo de la autoestima, la inclusión en el grupo y la educación de los valores individuales.

Una vez se tiene claro quién es cada uno y qué tipo de agresión se ha dado, aparece la relación tutor-tutorizado. Entre ambos, hay una diferencia de dos años, siendo en el caso de Secundaria alumnos de 1º de ESO y 3º respectivamente o 2º y 4º. En el caso de Primaria, alumnos de 5º y 3º. En infantil, alumnos de P5 y P3 y en FP, alumnos de 2º de Grado Medio y alumnos de FP Básica.

Las parejas TEI son creadas por el profesorado y se tienen en cuenta las características de cada alumno/a para su correcto funcionamiento.

6. PASOS DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

La implementación tendrá una duración de 3 años. El primer año empezarán los cursos pares, durante el segundo año se implantará en los cursos impares y el tercer y último año se llevará a cabo la evaluación de todos los cursos y su correcta implementación.

Véase cada uno de los pasos a continuación:

Paso 1: Difusión y convencimiento de la importancia del programa en el centro educativo

El primer paso consta de una intervención basada en la transmisión de información y difusión de los objetivos y metas del programa entre todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, familias, estudiantes, monitores, orientadores y personal administrativo del centro). En esta etapa, la aplicación del programa de intervención es aprobada por el equipo directivo y el consejo escolar. A aquellas familias que quieran participar activamente en el programa de forma voluntaria, se les otorga una capacitación sobre detección y acción contra el acoso y la victimización.

Paso 2: Formación del profesorado/ personal educativo/ familias

El personal del programa TEI (creador y personal de los grupos de trabajo) imparte una formación cuya duración será de 30h (10 h en formato presencial y 20 h en formato virtual) para capacitar al profesorado . El Claustro del centro deberá nombrar un coordinador como mínimo, que será responsable de coordinar la implementación del programa.

Paso 3: Formación de estudiantes tutores/as

Los estudiantes tutores/as recibirán una formación para tener su capacitación inicial que constará de 3 sesiones de una duración de 1 h cada una donde aprenderán a ser tutor/a.

Paso 4: Creación de parejas TEI

En la reunión de final de curso del equipo docente se llevan a cabo las valoraciones de los alumnos que serán tutores y tutorizados durante el curso siguiente. Cuando hablamos de los alumnos TUTORIZADOS, hablaremos de sus necesidades siendo éstas catalogadas en tres grupos: 1, 2 y 3.

- Un alumno de necesidad 3 sería un alumno con pocas habilidades sociales, con pocos recursos para parar una situación de acoso.
- Un alumno de necesidad 2 sería aquel alumno que no tenemos claro, dependiendo de la situación si puede ser capaz de enfrentarse o no a un problema.

- Un alumno de necesidad 1 sería un alumno con buenas competencias y habilidades sociales, que no necesitaría ayuda a la hora de parar posibles situaciones conflictivas.

Por otro lado, cuando nos referimos a los alumnos TUTORES, hablamos de competencias: 1, 2 y 3.

- Un alumno de competencia 3 sería un alumno líder, muy competente, con habilidades sociales y con los recursos necesarios para ayudar a otro alumno.
- Un alumno de competencia 2 sería aquel alumno con el que tenemos dudas.
- Un alumno de competencia 1 sería un alumno que no tiene esta capacidad de ayudar a los otros por lo que sea, un alumno con pocas habilidades sociales o con problemas él mismo.

Un tutor 1 irá con un tutorizado 1

Un tutor 2 irá con un tutorizado 2

Un tutor 3 irá con un tutorizado 3

A los alumnos se les suele indicar que se hace de forma aleatoria informáticamente o por sorteo para no producir un proceso de estigmatización. De esa manera tampoco habrá quejas y lo aceptarán de forma civilizada y con ilusión.

Paso 5: Desarrollo de la intervención

En esta etapa habrá una formación permanente durante el curso académico que constará del desarrollo de 3 actividades principales.

- Actividades de cohesión: El objetivo es consolidar y facilitar la relación tutor-tutorizado. Se llevarán a cabo como mínimo 2 encuentros por trimestre durante las horas escolares haciéndolos coincidir en muchas ocasiones con fechas o celebraciones especiales.

– Actividades tutoriales: Cada mes, coincidiendo con la hora de tutoría, se llevará a cabo una reunión formal y otra informal como mínimo (a la hora del recreo, por los pasillos…) entre tutor y tutorizado y entre tutor y coordinador.

– Actividades formativas específicas: El programa incluye una intervención compuesta por 9 sesiones de 1 hora cada una, distribuidas a lo largo del año académico dentro del plan de acción tutorial. Cada sesión está dirigida hacia el desarrollo de una habilidad especifica y habrá una temporización donde se trabajarán aspectos como el acoso, ciberacoso, LGTBI, convivencia y respeto. Estarán diseñadas siguiendo el DEA (Diseño Emocional del Aprendizaje).

Paso 6: Clausura y propuestas de mejora.

Al finalizar el curso académico, hay una actividad conjunta para dar la entrega de diplomas de participación del programa TEI para todos los participantes (tutores, tutorizados, personal docente y voluntarios familiares).

ILUSTRACIÓN 3: *Esquema del autor 2002 y 2008*

7. PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS

El procedimiento de intervención del alumnado como protagonista del proceso de prevención de la violencia se podría sintetizar en el DOBLE TRIÁNGULO DE INTERVENCIÓN.

***ILUSTRACIÓN 3**: Esquema del autor 2002 y 2008*

La propuesta de intervención es bastante estándar siguiendo los siguientes pasos:

1. Aparece un conflicto de acoso escolar.
2. A partir de aquí, la víctima tiene la obligación de ir a hablar con su tutor/a.
3. A continuación, se da el siguiente paso, que no es otro que el de ir a hablar con la persona agresora para poder solucionar el problema "entre iguales". El papel del tutor es solucionar de forma eficaz el problema o problemas que puedan estar afectando a su tutorizado/a. Debe tener empatía y una actitud proactiva. La mayoría de ellos y ellas han sido tutorizados previamente en cursos inferiores y por lo tanto, ya tienen una base de la que partir. Su contribución a que haya una escuela o

instituto libre de acoso es fundamental. No es un proceso cognitivo, sino que la intervención ha de ser por parte del alumnado 100%.

4. Si el anterior punto no ha funcionado, los alumnos (tutor y tutorizado) se pondrán en contacto con el coordinador TEI.
5. Si el último punto no ha funcionado (rara vez), el equipo directivo se pondrá manos a la obra con el Plan de Convivencia del centro.

8. RESULTADOS Y DATOS ESTADÍSTICOS

El Programa TEI, presenta evidencias científicas de resultados, realizados por profesorado de la Universidad de Alicante y Politécnica de Catalunya, con una disminución muy significativa de las conductas de acoso verbal, agresiones físicas, ciberacoso, desarrolla la autoestima, autoconcepto, comunicación entre alumnado y familia. Prevención de salud mental, especialmente la disminución de síntomas de ansiedad y depresión.

Si analizamos datos estadísticos, en el 98% de los centros que tienen implantado el Programa TEI desaparece el acoso escolar. El 99% del alumnado de Primaria solicita ser tutor/a de forma voluntaria y el 96% del alumnado de Secundaria solicita ser tutor/a de forma voluntaria.

8.1. Cifras orientativas del Programa (2020)

- Más de 1.500 centros de Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial lo aplican.
- 100% de alumnado de Secundaria y de los dos últimos ciclos de Primaría participan en el programa a partir del segundo año de implementación.
- 45.000 profesores/as formados/as presencialmente por el Programa TEI.
- 50.000 profesores/as participan en el programa.

- 300.000 nuevos/as alumnos/as TEI se incorporan en septiembre de 2020.
- 99% del alumnado de Primaria solicita ser tutor/a de forma voluntaria.
- 96% del alumnado de Secundaria solicita ser tutor.
- 2.300.000 alumnos/as se han formado con la metodología TEI desde su inicio.
- 5 grupos de trabajo, investigación, evaluación y desarrollo, en las Universidades de Barcelona, Francisco Vitoria (Madrid), Rovira i Virgili (Tarragona), Santiago de Compostela y Alicante.
- El programa se desarrolla en los Centros Españoles en el Extranjero en París, donde se ha formado al profesorado. En el presente curso está prevista la puesta en marcha en Londres, Berlín y en los centros educativos españoles en Marruecos.
- En Sudamérica, en el curso actual, se hará la formación e implementación en centros de Chile, Colombia, Uruguay, Argentina, Ecuador, Honduras, Guatemala, Florida (USA) y México.
- Estamos en proceso de firmar convenio con la Universidad Estatal de San Petersburgo, Centro Estatal de Mediación para su implementación en Rusia.
- En más de un 98% desaparecen o son detectadas las situaciones de acoso.
- Se minimiza la victimización, como consecuencia de la ausencia de violencia o acoso escolar que sufre el alumnado diana de violencia reiterada.
- En más de un 60% de casos, a partir del segundo año, disminuyen las conductas disruptivas (partes disciplinarios, expulsiones de clase, amonestaciones …).

- Disminuye el nivel de estrés, ansiedad, depresión, y el absentismo escolar, propios de las situaciones de violencia o acoso generadas en entornos educativos.
- Aumenta la empatía y el empoderamiento de los/las alumnos/as, especialmente de los/las tutores/as.
- Se desarrolla el compromiso, la autopercepción de pertenencia al grupo-clase y, sobre todo, la identificación con la institución escolar en la que el alumnado es sujeto activo del proceso de evolución.
- Aumentan los niveles de autoestima y autoconcepto, tanto a nivel individual como de grupo-clase (retroalimentados tanto por la disminución de conflictos como por la resolución de los existentes).
- Se desarrolla el empoderamiento de los alumnos, activando la influencia y presión del grupo como elemento dinamizador del cambio.
- Se inhiben las conductas disruptivas (provengan o no de alumnos tipificados como agresores), a partir de la eliminación del reforzador del grupo de alumnos (espectadores) y del empoderamiento de la clase, mediante la empatía y el compromiso, ante conductas que hacen daño a un/a compañero/a.
- Mejora la motivación y los resultados académicos.
- Mejora el clima y la cultura de centro, tanto desde la perspectiva de prevención de violencia como de compromiso del alumnado.
- El TEI es el programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar con mayor implementación en centros educativos españoles y uno de los primero a nivel mundial.

9. MUNICIPIOS TEI

***ILUSTRACIÓN 4**: ESQUEMA DEL AUTOR 2002 Y 2008*

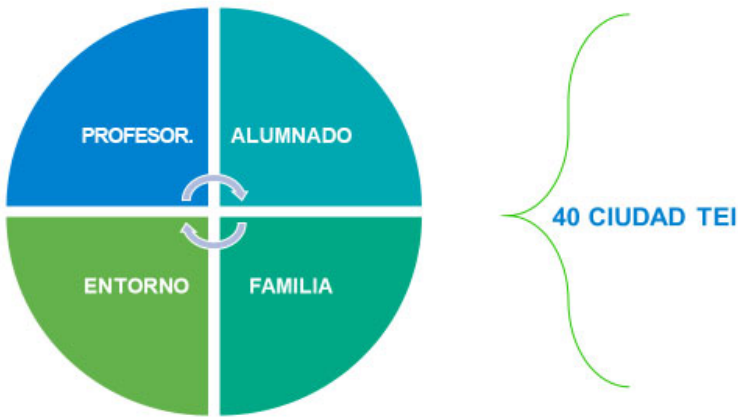
A raíz de la implementación del programa TEI en diversos centros educativos, surgió la idea de empezar con un nuevo proyecto que recibe el nombre de Ciudades/Municipios TEI. Aparece como un proyecto global, holístico y pionero cuyo objetivo es la prevención comunitaria.

En la actualidad hay 40 proyectos de CIUDADES TEI en España que están desarrollando el programa para evitar la prevención de la violencia no sólo a nivel de centros educativos, sino con un objetivo aún más amplio. Se pretende llevar a cabo en todos los entornos de educación formal y no formal del municipio o ciudad.

9.1. PRINCIPALES ACTORES EN EL PROCESO DE MUNICIPIOS TEI

El proceso de municipalización del programa incluye a 4 grupos fundamentales de sujetos (profesorado, alumnado, entorno municipal incluyendo como por ejemplo el Ayuntamiento, los monitores de tiempo libre, los agentes de policía y las familias):

***ILUSTRACIÓN 5**: Esquema del autor 2002 y 2008*



- Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos.
- Alumnado de Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos.
- Familias
- Monitores de comedor, de actividades extraescolares y deportivas *(entorno)*
- Personal del Ayuntamiento relacionado con infancia y adolescencia *(entorno)*

10. MUESTRAS DE PRÁCTICAS TEI

10.1. Muestra de prácticas TEI en un centro educativo de secundaria en la ciudad de Tarragona

Video: alumnos IES Torreforta, profesora Alba Maza Argón.
https://bit.ly/3ngg4Pd

10.2. Himno del Tei. (tú eres importante).

La canción: "Puedes contar conmigo"

https://bit.ly/3nfB2hg

11. RECONOCIMIENTOS DEL PROGRAMA TEI

A lo largo de todos estos años, desde su implementación en centros educativos en el año 2002, el programa TEI ha tenido numerosos reconocimientos y a continuación se citan varios ejemplos de ello:

- Buenas prácticas educativas. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Programa de innovación educativa. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana
- Programa de referencia en prevención de la violencia y el acoso escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes

- Premio de “Buenas prácticas” 2015 municipales en prevención del acoso escolar, Ayuntamiento de IBI (Alicante). Federación Española de Municipios y Provincias. Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes.

- Premio Franklin Albricias 2016 por la implementación y el desarrollo del Programa TEI en prevención de violencia y acoso escolar al Centro Pintor Sorolla de Elda (Alicante).

- Premio Dialoga 2016, ESADE, Law School, Colegio de Notarios de Catalunya, Departament de Justícia y Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Al Institut Front Marítim, de Barcelona, por el programa de convivencia en las aulas y la prevención de conflictos.

- Premio de convivencia 2017 del Ministerio de Educación Alemán al Colegio Alemán de Barcelona, por los programas que desarrolla. (El Programa TEI lleva cuatro cursos implantados allí, en educación Primaria y Secundaria).

- Premio de la FEMP 2017 y Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de Buenas Prácticas en prevención de acoso escolar a Pinoso (Alicante) por el desarrollo del Programa TEI en el Proyecto Pinoso Ciudad TEI.

- 2018 Premio al Ayuntamiento de Gijón como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.

- 2018 Premio al Ayuntamiento de Tarragona como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.

- 2018 Premio al Ayuntamiento de Calvià (Mallorca) como Ciudad TEI - Educación Infantil, Primaria y Secundaria- por

Buenas Prácticas Municipales en la Prevención y Atención del Acoso Escolar otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.

- 2018 Premio Nacional de Educación para el Desarrollo "Vicente Ferrer". IES Terra de Trasancos. Narón. A Coruña. Galicia. Modalidad secundaria.
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SANTANDER. "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SANTA MARÍA LA REAL DE NIVEVA (Segovia). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE SADA (A Coruña). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar" otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).
- 2019-20 Premio al AYUNTAMIENTO DE CARBONERO EL MAYOR (Segovia). Por "Buenas Prácticas en prevención de violencia y acoso escolar", otorgado por la Federación Español de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD).

12. CONCLUSIONES

El programa TEI es una excelente estrategia de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, convirtiendo al alumnado

como el gran protagonista de los procesos preventivos de violencia (física, emocional y psicológica).

Con la participación de todos los sujetos, se consigue un clima de tolerancia 0 ante cualquier problema de acoso escolar y/o extraescolar siguiendo modelos globales de convivencia.

Su objetivo fundamental no es otro que el de modificar el clima y la cultura de un centro educativo y/o ciudad TEI orientándola a una convivencia positiva, centrada en el desarrollo integral y harmónico del alumnado, en una comunidad inclusiva donde todos los niños y adolescentes sean tratados por igual.

13. REFERENCIAS

Albarracín, D., Berdullas, S. i Alonso, E. (2007). Entrevista a Victoria Muñoz Tinoco.

Araya-Pizarro, S y Espinoza Laura (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos educativos. Propósitos y Representaciones. Vol 8 núm 1

El rechazo entre iguales en el ámbito educativo. Revista Infocop. Núm. 35. Pág. 17-20.

Bartrina, M.J. (2012), Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías. Ayudas a la investigación 2011. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Baudrit, A. (2000). El tutor: Procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós.

Beane, A. (2006), Bullying. Aulas Libros de acoso. Barcelona: Editorial Graó.

Begley, S y Davidson, R (2014). El perfil emocional del teu cervell. Destino

Blanchard Giménez, M; Muzás Rubio, E. (2007). Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo. Narcea S.A. Ediciones, Madrid.

Bueno, D (2019) Neurociència per a educadors. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Bullón, I (2017). Neurociencia en el ámbito educativo. Revista internacional de apoyo a la inclusión. Vol 3, núm 1, pp.118-134

Cerezo, F.; Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Madrid: Pirámide.

Ciudades Educadoras, (2020). Asociación internacional de Ciudades Educadoras. Noticias 2020

Collell, J. y Escudé, C. (2007). Una aproximación al fenómeno del maltrato entre alumnos (Bullying). Revista de estudios de la violencia, núm.l.

Davis, F. (1998). La comunicación no verbal. Madrid: Editorial Alianza.

Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M.J. (2005), "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". Psicothema,17(4) 549-558. En www.psicothema.com.

Duran, D. (1999). Tutoría entre iguales. Cuadernos de Pedagogía, 288, 36-39. Durán, D. y Mestres, P. (1998). Enseñar y aprender,una manera optativa de tutoría entre iguales. Aula de Innovación Educativa, 75, 63-68.

Eisenberg, N.y Strayer, J. (1992). La empatía y su desarrollo. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M; Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.

González-Bellido, A (2015). Programa TEI. Tutoría entre Iguales. Innovación Educativa núm 25, pp 17-32

González-Bellido, A (2016). Detección e intervención en situaciones de acoso escolar … Barcelona. Revista Infocop (11.02.2016). p.p 31-36

González-Bellido, A (2018). Formación para prevenir el acoso escolar… Educaweb. Monográfico sobre acoso escolar.

González-Bellido, A (2018). Entrevista a Andrés González Bellido. Programa TEI. Barcelona Diari de l'Educació 05.03.2018

González de Rivera, J. (2005). El maltrato psicológico. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Harris, S.; Petrie, G. (2006), El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Editorial Paidós.

Hidalgo, M (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. Revista Cubana Edu. Superior. Vol. 39, núm 1

Informe del Defensor del Pueblo (2000-2006), estudios y documentos. Violencia Escolar, Maltrato en iguales en secundaria obligatoria. Madrid.

ISEI-IVEI (2016) El maltrato entre iguales en primaria y secundaria. Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2020) El maltrato entre iguales en primaria y secundaria. Gobierno Vasco.

Melero Martín, J. (2009) Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. Málaga: Editorial Algibe.

Molina, M (2019). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusiva. Revista Complutense de Educación. Vol. 30, núm 1

Mora, F (2022). Neuroeducador, una nueva profesión. Alianza editorial

Mora, F (2020). Neuroeducación y lectura. Alianza editorial

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J.A. (2008), "Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión". Infancia y Aprendizaje, 31. 515-528.

Ortega, R., (coord.) (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Ovejero, A; Smith, P.K.; Yubero, S. (2013), El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ricou, J. (2005). Acoso escolar. Sevilla: Rd. Editores.

Rodriguez, N. (2006). Stop Bullying. Barcelona: Editorial RBA libros S.A..

Serentill, J. (comp.) (2008). Resumen de la conferencia inicial de la jornada FEAEC: La gestión de la convivencia desde la dirección escolar. Fórum. Revista de organización y gestión educativa. (Núm. 15), pág. 5-8.

Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Barcelona: Editorial Ariel

Sullivan, K., Cleary, M. i Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: Ediciones Ceac.

Torego, J.C. (Coord.). (2008). El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid: Alianza Editorial.

Urpí, M. (2004). Comunicación no verbal. La elocuencia del silencio. Barcelona: Editorial Paidós.

Urra F.J. (2013). Respuestas prácticas para padres agobiados. Disfrutar educando. Madrid: Espasa Calpe Libros.

Vaello, J. y otros (2009) El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas turbulentas". Barcelona: Editorial Graó.

https://www.programatei.com/

DESIGN OF A TOOL FOR THE IDENTIFICATION AND TREATMENT OF BULLYING IN CHILDREN FROM VULNERABLE COMMUNITIES IN THE CITY OF CALI, COLOMBIA

MARTA LILIANA LÓPEZ PRECIADO
Universidad Autónoma de Occidente

LEONARDO SAAVEDRA MUNAR
Universidad Autónoma de Occidente

1. INTRODUTION

The Sustainable Development Goals (SDGs) that make up the 2030 Agenda, unlike the previous MDGs (Millennium Development Goals), not only give equal importance to the economic, social and environmental dimensions but go further by declaring their purpose of "leaving no one behind" by putting the equality and dignity of people at the center of the discussion and inviting us to change our way of development for one that is more responsible with the environment. This is especially important for Colombia, given the big differences between the development of its regions and the natural wealth of its territory.

The proximity of agents of change coming from universities in geographic spaces where problems abound and proliferate from region to region is the opportunity for sustainable solutions adjusted to the conditions of the territory to emerge. This is why Valle del Cauca is committed to the thematic areas of Biodiversity, Agriculture and Agribusiness, Services and Logistics, Health, Energy, Tourism and Education within the Departmental Development Plan 2016-2019, framed within the SDGs 2030 (Departmental Development Plan of Valle del Cauca, 2016).

This is where design comes into play. Not only is it a discipline, but it can also be defined as a creative activity whose objective is to establish

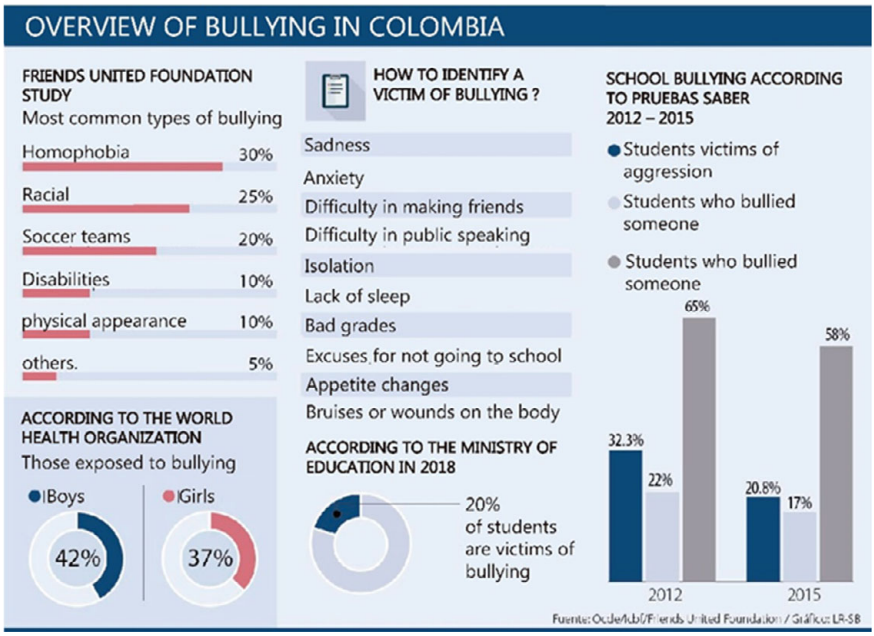
the multi-faceted qualities of objects, processes, services and their systems over entire life cycles. Therefore, disciplines that must create solutions to the problems of societies (for example, architecture, engineering, and design) are those that are projected towards the satisfaction or solution of human problems. These disciplines must propose solutions focused on users, thus producing greater well-being for them. Industrial designers deal with the creation of products or product systems, the study of the object-person interaction and its mode of production and distribution, which allows them to make use of their skills in different contexts and focused on diverse audiences (Reinders et al, 2012).

Seeking to promote changes that would improve conditions of equality and dignity, it was found that school bullying is a problem that has transcended time and has taken hold today. It is related to the physical or psychological abuse that an individual suffers, and which is caused by one or more of their peers, showing an imbalance of power that is perpetuated over time and which on many occasions is not stopped because the victim remains silent so as not to receive further abuse from the aggressor. This phenomenon and its consequences go beyond borders, cultures, economic situations, etc. (Cerezo, 2009).

Due to the constant aggression, victims of bullying tend to be insecure, with poorly developed social skills, anxious, depressed and absent from school (Trautmann, 2009). This denotes the importance of prevention and timely intervention in cases where this situation occurs.

In Colombia, the Friends United Foundation showed that 20% of the students were victims of bullying in 2018, this can be seen in Fig 1.

FIGURE 1.



Source: Friends United Foundation, Overview of bullying in Colombia, 2018.

In the case of Cali, Colombia, the percentage of victims and frequent aggressors reached 24.7% in 2008 and 23.4% in 2017, where the most frequent forms of aggression are ridicule, hitting, exclusion and threats.

This shows that educational institutions must promote changes that allow them to maintain adequate safety conditions for the healthy emotional, social and intellectual development of students (Paredes et al, 2008) (Herrera et al, 2017) and that according to the above percentages, the number of cases of bullying has not decreased significantly, showing the need to develop various alternatives that promote the reduction of such cases.

This document presents the design of a tool using the stages of the design thinking methodology (empathy, definition, ideation, prototyping, and testing). The tool was structured as a mechanism to identify and treat the problem of school bullying in children from 8 to 12 years old, framed in a context of vulnerable neighborhoods in the city of Santiago de Cali

as they are: Aguablanca, Alfonso López, Pondaje, Calipso, Comuneros 2, Conquistadores, San Pedro, and Calipso. It focuses on the concepts of inclusion, sense of reflection, compassion, empathy, and awareness. Rather than focusing on the identification of bullying cases, the aim was for both aggressors and victims of such cases to understand the importance of respecting each other and to find, through dialogue and tolerance, a way out of this problem that afflicts people from diverse communities around the world.

2. OBJECTIVE

To design a product proposal to identifying and treating bullying among children in schools in vulnerable neighborhoods in the city of Cali, Colombia.

3. METHODOLOGY

The problem addressed focused on the prevention and reduction of bullying among children, this problem is framed in the development plan of the department of Valle del Cauca in Colombia, which is the third department in the country with higher figures of bullying in the last year, according to the Observatorio Internacional de Bullying Sin Fronteras (2018).

According to research carried out by the universities of Cordoba, Cambridge, and Zurich (Eisner y Malti, 2013), it was shown that under-age children who have not experienced bullying before the age of 11, whether they play the role of aggressor, victim or victimized aggressor, generally tend not to be involved in cases of bullying in their youth. This is why a population of children between the ages of 8 and 12 belonging to communities of strata 1 and 2 in the east of Cali, where in some cases they can be immersed in violent or unsafe environments that can become a direct or indirect cause of the problem, affecting the behaviors in the social and emotional development of children, was defined as the study sample.

The results obtained in the interviews conducted provided both quantitative and qualitative data of great importance for the process of

developing the research as an information base to address each of the points proposed by the methodology.

The developed tool used as a base the 5 stages of the Design Thinking methodology (empathy, definition, ideation, prototyping, and testing), with this it was possible to define the needs of the users, the design requirements, the design concept at a technical and creative level, diverse alternatives of solution based on the mentioned concepts that converged on a single design idea, a functional physical model of the devised alternative and finally, the tests of use of this model to verify the veracity of the developed tool. The users or population benefited directly from the project are children from vulnerable communities in the city of Cali in Colombia, particularly those who are part of neighborhoods of social strata one and two (Aguablanca, Alfonso Lopez, Pondaje, Calipso, Comuneros 2, Conquistadores, San Pedro, and Calipso).

The methodology implemented for the development of this work was executed in the following way: first, there was an approach to the children of vulnerable communities in Santiago de Cali to obtain real needs that allow the existence of a starting point to design suitably the solution to the mentioned problem (empathy and definition). After this, the creative process began to generate as many ideas as possible to solve the problem (Ideation). Then the physical model was generated to identify and correct the possible flaws that are presented in terms of function and form (prototyping). Finally, the quality of the previously constructed alternative was evaluated through the test stage (testing). This methodology was selected because of its focus on User-Centered Design (UCD).

4. RESULTS

Through the research developed and based on the results obtained through the application of the methodology, a playful and didactic tool was designed aimed at the treatment and identification of school bullying in children from 8 to 12 years old.

4.1. Emphaty

This first stage of the methodology started with the understanding of the context and needs of the users mentioned above (inhabitants of Santiago de Cali belonging to vulnerable neighborhoods of socioeconomic strata 1 and 2). In this context, high indices of poverty, insecurity, violence and illegal groups outside the law were found, which delimit the zone with invisible borders (managed spaces by illegal armed groups).

In the areas that comprise these socioeconomic strata, it is not common to find safe recreational spaces for children, such as libraries and swimming pools; there are only parks where gangs or people who consume psychoactive substances are generally located.

The percentages of school attendance by age group and sex for all vulnerable neighborhoods in Cali show a low trend. The range from 6 to 9 years old (primary education cycle) presents the highest percentage of educational assistance, and, from the range of 10 to 17 years old, the figures drop drastically to 4% assistance in the population of 25 years old and over (higher education cycle) (SIISAS 2009, 2011).

Continuing with the empathy process, interviews were conducted with children between the ages of 8 and 12, who are in the fourth grade of elementary school and the sixth grade (first of high school) and belong to strata 1 and 2 in the east of the city of Cali (this area of the city is made up of the neighborhoods mentioned above).

To obtain more information, parents and teachers were also interviewed, and although the first ones were very reserved and distrustful about the interview, with the second ones it was possible to go deeper into the children and the environment to which they live exposed both at school and at home. Through this research tool, it was found that some of them suffer from domestic violence. Besides, there was a high rate of bullying among children, based on physical assaults such as hitting, verbal attacks referring to the use of nicknames or insults and finally that some are unheard by their families or teachers.

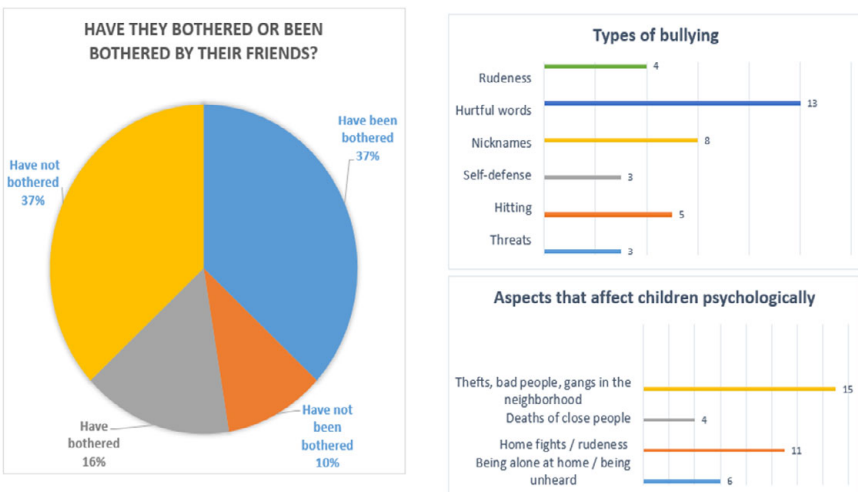
From these interviews, the empathy map tool was used to define and know key aspects that allow establishing a successful user profile,

thanks to this it was possible to conclude that in their free time, children like to watch TV and play with their friends in the street, practice some sport or recreational activity, do homework, attend church and spend time with their parents or relatives in charge. On one hand, it was evident that there are very introverted children and others who are the opposite as they express themselves freely, talk a lot and want to do different activities.

On the other hand, the shyest children show fear when expressing what they think or how they feel, since they think that perhaps people will ignore what they say. Also, they fear that something bad of different nature can happen to them. At one stage in the development of the interview, children asked whether it was necessary to write their names on the drawings they made or in the information required for the questionnaire. They asked that to know whether they had to be cautious, self-conscious, or instead express freely everything they wanted to say in each of the questions.

The results obtained show that 37% of children have not bullied their classmates, and there is an equal percentage of children who have been victims of bullying in their schools (see Fig 2). This allows us to have a slightly clearer idea of the extent to which this problem affects schools in Cali. Verbal aggression is the most common, ranging from the use of nicknames to hurtful words, rudeness, and threats.

FIGURE 2.



Source: Own elaboration.

With all the information collected in this stage, the following needs were detected:

1. A safe space where they can interact with other children.
2. To feel good about themselves when interacting with others.
3. To be able to interact with both boys and girls without any problem or exclusion.
4. To be able to express themselves freely without fear of being hurt.
5. To know how to act towards a person who is not the same as them.
6. To share more time with their friends.
7. To accept all people with their differences.

4.2. Definition

From the information obtained in the previous phase, it was identified that the most common causes of the above-mentioned problem are domestic violence, lack of empathy and poor acceptance of differences, which can cause self-destructive attitudes, physical and psychological disorders, and lead to school dropouts. Based on this, the aesthetic, technical and usage requirements were defined to direct the product ideas to what the user needs.

In the case of aesthetic requirements, the creation of an object without sharp edges or vertices is proposed to provide a safe interaction between the user and the product, in addition to making use of colors that generate contrast to attract the attention of children and communicate the functions of the product.

The technical requirements focus on a product that is proportional to the anthropometric measurements of children in the selected age range and highly resistant to shocks or wear and tear. Finally, the usage requirements seek to ensure that the product is safe (no sharp edges), stable, intuitive for easy use, that encourages communication and tolerance among users, inclusive, that makes use of indicative media, that is suitable for 3 or more children and, most importantly, that it generates a fun and learning experience.

4.3. Ideation

To begin with the ideation process, besides considering the requirements mentioned above, the concepts of technical and symbolic design were established, where the information of what we want to achieve and the parameters that we want to shape in the design that is going to be carried out is given. Thus, the first one was proposed in the following way:

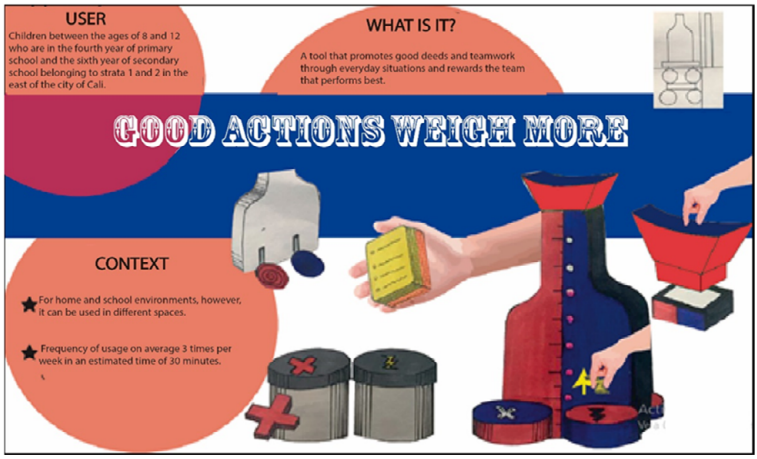
"Interactive object, intuitive with contrasting colors according to the anthropometric measurements of children from 8 to 12 years old, which invites to inclusion, tolerance, and communication to prevent bullying among them. It seeks to generate a fun experience when gathering. It is developed through a system different from the common ones that deal with the subject, which are generally improvised and do not make use of technology".

The symbolic concept refers to the phrase "As brave as superheroes," using the term superheroes to reflect courage, responsibility, good deeds, unity and respect among peers.

Based on these concepts, requirements, and the in-depth study of the problem, sixteen ideas for solutions were developed, of which four were selected through a criteria-based selection process. Among the selected proposals, an AHP matrix was made, arriving at a convergent choice among the solution alternatives devised.

In figures 3 and 4, two of the ideas that were considered when making the convergence process to define the design alternative to be manufactured are presented:

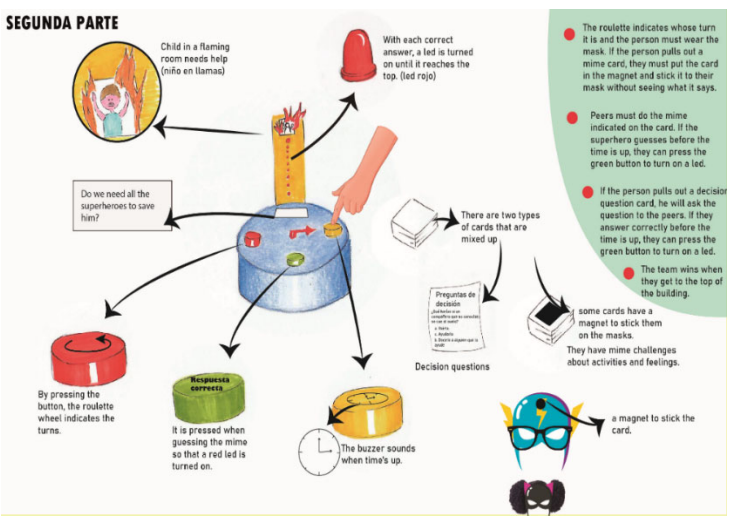
FIGURE 3.



Source: Own elaboration.

The design proposal presented in figure 3 was the winning proposal according to the AHP matrix, that alternative consists of a game for children, which promotes good actions and teamwork through a dynamic of exposing users to everyday situations in the school context or otherwise, allowing them to determine how to act before acts that may lead to bullying other children.

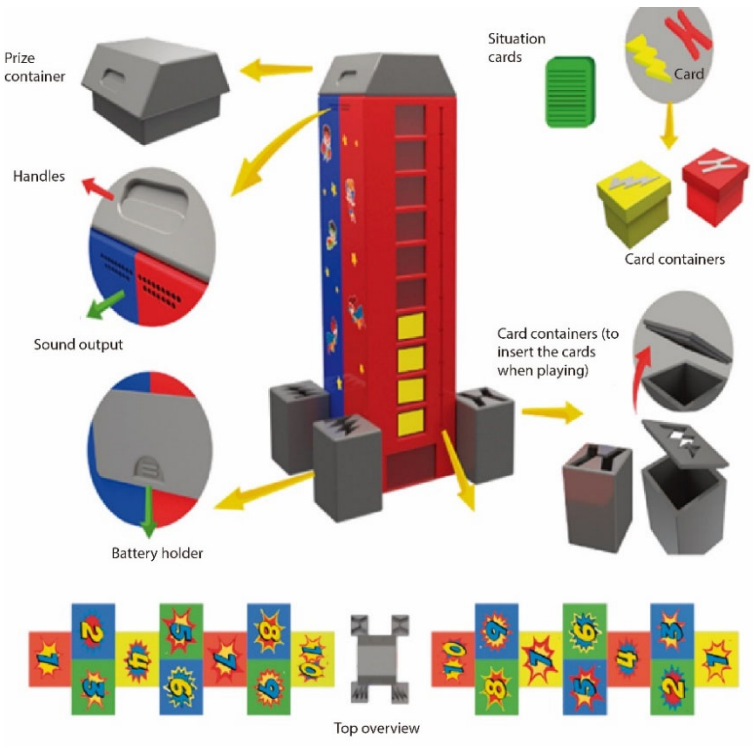
FIGURE 4.



Source: Own elaboration.

The design proposal presented in figure 4 was the second alternative whit one of the highest scores as a result of the AHP matrix, this is a game that consists of decision making, reinforcing this concept from the use of superheroes as a reference and their heroic actions such as saving people who are in danger. It is a board game but also handles other dynamics such as miming and personification.

FIGURE 5.



Source: Own elaboration.

Figure 5 presents the hybridization of the ideas presented in figures 3 and 4. This proposal reinforces a concept that was raised from the beginning in the winning proposal selected through the AHP matrix, such concept refers to that "good actions weigh more", which proposes in the game not only a practical function that should be performed but something symbolic that appropriates the purpose for which this alternative was raised in search of a solution to bullying.

The activity proposed by the object is defined as follows: two groups are formed, and they must personalize their masks. Then, one member of each group will have the opportunity to roll the dice, which will indicate to the teacher what question to ask from the cards in the game (which have the same colors present in the dice). At this point, they will have to maintain communication to reflect on the questions asked, since they represent a decision of action regarding a daily life situation. If the team in charge of the round answers well, they can hop on the squares of the hopscotch design by challenging themselves not to touch the color indicated on the dice. When they reach the end of the hopscotch, they must put the lightning bolt card previously given by the teacher, which will make the first level led corresponding to their team, light up. Otherwise, if they answer the question wrongly, the teacher will give them the X card, the same dynamic will be carried out, but now of putting this card in its container, there will be no level advancement.

In this way they will reflect on the decisions of daily life framed in bullying and how they should choose those that are right based on awareness, values, and empathy with others, as well as understand that there are rules to be followed and that to go far, they must work as a team based on cooperation, union, and respect as peers.

After defining the proposal, an analysis of the object's communicative functions was carried out to assess whether it communicates its functions well through characteristics and elements of an aesthetic, indicative and symbolic nature. As can be seen in Figure 5, the game consists of a building, which is composed of 10 levels both in the front and in the back. This separation is reinforced by implementing a contrast of colors, in this case between a cold and a warm color, this is done to indicate the user that to develop the dynamics of the game it will be necessary to establish 2 teams.

The number of windows allows us to know the maximum number of children that can participate in the game, since each participant will be able to put at least one card in the container, therefore up to 20 children can participate in the game, which makes it possible to have a greater interaction and to learn jointly of the situations that are proposed to them to solve throughout the game.

One of the main parts of the game is the containers since they must detect the number of cards inserted and thus keep track of the progress each team has and which one is closer to winning.

The game is an additive object that has other elements that were incorporated to generate interest in the child and propose a different dynamic than the standard. That is why a hopscotch, dice, traditional and association elements, that make it easy to deduce their form of use and be an attraction for the game, are implemented.

Both the hopscotch and the dice are joint elements since, to hop on the squares of the hopscotch, the child should have previously rolled the dice, which as expressed above, has the same colors present in the hopscotch, except for two black sides. So when rolling the dice the child will get a color and this will work as a reference to know which squares of the hopscotch should be avoided, thus generating a challenge for the child and encouraging the game with physical and dynamic activity.

The game includes some cards with situations related to bullying, with which children are asked to gather and discuss the answer or possible solution to the situation they are presented with to let them know which behaviors are appropriate in such situations. Due to the physical activity that is required (jumping), some fabric tapes allow fixing the structure of the game on a table, providing more stability and security for the user.

On one hand, the proposed design has a building form to induce the imagination of children, whom being superheroes must come to the rescue of a "person" who needs their help and is on the top floor of the building. On the other hand, the building is designed to refer to the context of the city, which is a very common scenario where most of the superhero scenes in films, cartoons or comics take place since that is also where most of the heroic actions take place.

To achieve more interest, fun, and confidence before the dynamics proposed by the game, children make use of provided superhero masks, which they can personalize in a way that reflects their identity from the design that they make according to their liking. It is done to increase the acceptance of their characteristics, and for them to know that their

differences are not a reason for discrimination, but on the contrary, these make them important heroes for the society.

As it could be observed in figure 5 the colors used predominantly are blue and red, so that it is possible to relate the tool symbolically with the superheroes theme, because some of them like Superman, Wonder Woman, Thor, Spiderman, and Captain America, are the most popular in comics and use those colors. Similarly, blue and red are two primary colors that draw a lot of attention at first sight and give symbolically audacity, passion, and courage through the former, and wisdom and confidence through the latter.

In formal aesthetic aspects of the design, the tool is mostly made up of irregular rectangular prisms, which allow better space management for the electronic components inside.

4.4. Prototyping

Through what was defined in the ideation stage, the technical specifications were established (weight, light intensity, dimensions, number of pieces, sound decibels and manufacturing price) based on the requirements mentioned above, and then, be able to select the possible physical means to fulfill the functions and establish possible hybrids between different means for manufacturing through morphological analysis.

The game has containers with a defined system, inside these, two photodiodes put in operation the LEDs that are on the windows of the object already established employing the Arduino software and its programming. The function of these is reading when the card is inserted by the child. For each card that the photodiode reads, a led turns on in an ascending way along the building. When the led in the last level lights up for any of the two teams that have managed to be the first to finish the game, a buzzer will sound indicating the end of the game.

FIGURE 6.

Source: Own elaboration.

The figure 6 shows the prototype that was consolidated from laser cutting for the MDF base material. Besides, other construction and manufacturing tools were used for finishing and other purposes. As for the part of materials such as spray paints, PVC pipes, and cloth, allowed to recreate finishes and components of the game, thus obtaining a model of functional testing that allowed the subsequent evaluation with user tests in the next phase.

4.5. Testing

As a final stage for the testing process, 14 children were gathered in a space where the adaptation for the game was carried out, and thus to begin with the tests in users. Once ready, a permission granted by the Universidad Autónoma de Occidente was presented to the relatives and responsible adults who were in the place, authorizing to document through photos and video recording the interaction of children with the game and their peers, as well as the sequence of use as verification.

As observed during the user tests, it was possible to detect the dynamic proposed by the game is easy to understand, since a single explanation

of the steps the children had to follow to complete the game properly was enough for them. Besides, their interest and enjoyment could be seen from the moment they chose their masks to the end of the dynamic, especially when performing the hopscotch challenge.

The activity allowed them to socialize, discuss and interact with other children, just as each one had the opportunity to participate in the game, and together they learned from the situations that arose as the activity developed. On one hand, it was also identified that children in the 8–12-year range are quite reflective so more complex questions can be asked. On the other hand, it was identified that canvas printed as hopscotch material wears easily due to its constant use, so a possible replacement material for it could be printed polypropylene.

5. DISCUSION

During the implementation of design thinking methodology, a design alternative solution for the school bullying problem is obtained, this proposal presents some interaction dynamics as part of a game entitled "Heroes in action" which promote the discussion of the problem of bullying, in an interactive, reflective, and understandable way for children in the age range of 8 to 12 years old from public schools in vulnerable communities in the city of Cali.

During the development of this project, possible lines of work for future research focused on the same problem were obtained, some proposed recommendations are as follows:

- To contemplate how the problem can be covered by proposing methods that adjust to populations of children and young people in different age ranges, generating a more global alternative for the treatment and prevention of school bullying.
- To investigate how to create inclusive and non-traditional tools that cause interest in the population to which they are directed, contemplating the use of technologies as part of the Industry 4.0 to counteract school bullying.

- To investigate how to generate and implement methods and tools aimed at parents and teachers, who are directly or indirectly involved in this problem, and which can be a key element in dealing with and combating bullying at its roots.

6. CONCLUSION

The design methodology used for the development of the project made it possible to cover all the points necessary to generate a feasible proposal for the treatment of bullying. From the design stage, an inclusive and diverse alternative was created to counteract school bullying.

The raised proposal can help to reduce the problem of bullying in children as it makes them aware, through play, that they are all superheroes, that their identity makes them important and that they can achieve a healthy coexistence through courage, responsibility, good deeds, unity and respect among peers.

The form, aesthetic, and symbolic items used help children to imagine a superhero environment, and the questions to be answered in teams caused cooperation, empathy, dialogue and a sense of reflection in them. Besides, in the testing stage, children showed a lot of interest and acceptance towards the game, which was of great importance to achieve the objectives proposed in the game.

To conclude, we highlight the importance of the design discipline as an actor in the solution of problems focused on vulnerable communities, proposing a different perspective for the development of projects and proposals, where beyond programs, policies, or regulations, new research and development processes are taken into account for the design of products, services, or systems that can be applied to these contexts.

7. ACKNOWLEDGMENTS

I wish to acknowledge the support and knowledge provided by Leonardo Saavedra Munar, Professor of the Engineering faculty at Universidad Autónoma de Occidente. Finally, thank you to the industrial design students Ana Garcia, Mariana Cruz, Daniel Ujueta and Laura Lugo, who

have collaborated in the development of this project with their contribution.

8. REFERENCES

Bullying sin Fronteras. (2018). Estadísticas de Bullying en COLOMBIA 2018. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(3),383-394. ISSN: 1577-7057. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56012884006

Eisner, M., & Malti, T. (2013). The Future of Evidence-based Bullying and Violence Prevention in Childhood and Adolescence. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/172099/1/Eisner%26Malti_FutureEvidBasedViolPrevent_EuroSciFound2013_-_accepted.pdf

Gobernación, Departamento del valle del cauca. (2016). Plan de desarrollo del departamento del valle del cauca para el periodo 2016-2019. http://crcvalle.org.co/wp-content/uploads/Documentos/Plan-de-desarrollo-del-valle-del-cauca.pdf

Herrera L., Mauricio, R., Eva, M., & Ortega, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren. Revista Latinoamericana de Psicología, 49(3), 163-172. https://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001

Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2008). An exploratory study on the phenomenon of" bullying" in the city of Cali, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(1), 295-317

Reinders, A., Diehl, J. C., & Brezet, H. (2012). The Power of Design: Product-Innovation in Sustainable Energy Technologies. London, UK: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118361177

Trautmann M, Alberto. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. Revista chilena de pediatría, 79(1), 13-20. https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002

CONSUMO DE VIDEOJUEGOS Y USO DE REDES SOCIALES POR JÓVENES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA

REMEDIOS MARTÍNEZ VERDÚ
Departamento de Sociología II
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de las nuevas tecnologías, las redes sociales (entendidas estas como estructurales sociales formadas por personas o grupos conectados por algún tipo de interés o relación común; Ponce, 2012 y los videojuegos está en constante ebullición, además de ejercer una gran influencia social y cultural, sobre todo entre los más jóvenes.

Tanto los videojuegos como las redes constituyen hoy en día vehículos no solo de comunicación y expresión, sino también de conformación de la identidad, además de una de las tantas formas de consumo que existen en la sociedad capitalista actual (Linares, 2021), todo lo cual no está exento de problemas y conflictos, como los relacionados con la ciberadicción, tanto a videojuegos como a aplicaciones móviles y redes sociales (Merma, 2022), un problema que, por otra parte, se ha agudizado tras la pandemia (ATLAS ESPAÑA, 2022) y que incluso es considerado por la OMS (2020) como un trastorno de la conducta. Según el estudio llevado a cabo por Unicef, Universidad de Santiago de Compostela y Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería en Informática de España (2021) sobre el impacto de las nuevas tecnologías (videojuegos y redes sociales inclusive) sobre la adolescencia, uno de cada tres adolescentes de una región española como la Comunidad Valenciana utiliza internet y las redes sociales de modo intensivo y sin supervisión de adultos.

No obstante, hay que tener en cuenta que los videojuegos en particular pueden tener efectos muy positivos si, por ejemplo, se emplean como dispositivos para la mejora de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (López *et al.*, 2021), por lo que se concluye que los efectos dependen del enfoque, del tipo de uso que se haga y de la cantidad de tiempo de exposición y uso.

En un reciente estudio llevado a cabo por Centro Reina Sofía, Santander, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y Telefónica (2021), se han llegado a las siguientes conclusiones:

casi la mitad de los jóvenes usan entre 4 y 6 dispositivos electrónicos, incluyendo PC portátiles, smartphones, tablets, ordenadores de sobremesa y videoconsolas;

además, los jóvenes consumen 6,95 horas al día en ocio digital;

se da un consumo muy variado y diversificado por género (mujeres: cine, música, belleza, moda, animales, gastronomía; hombres: videojuegos y deporte);

y un empleo de redes sociales para distintos usos: Instagram (generalizado), TikTok (entre 15 y 19 años, sobre todo) o Twitch (hombres jóvenes, principalmente).

Desde el punto de vista sociodemográfico, las brechas de género y urbana-rural a las nuevas tecnologías tienen más que ver con el acceso y las habilidades que con la utilización de servicios a través de Internet; también es de gran relevancia la brecha de renta y de edad en el uso de internet, de ahí que siga siendo pertinente plantear la mejora de la accesibilidad y de las habilidades, en especial las relativas al empleo de servicios digitales, tanto de mujeres como de personas en general del ámbito rural (Álvarez y Biurrun, 2022). Respecto a la variable etaria, a medida que se incrementa la edad, se observa una disminución de la frecuencia de empleo de redes sociales (Gimeno, 2012).

En cuanto a las redes sociales, cuya tipología varía desde las redes sociales analógicas (*off-line*) hasta las redes sociales digitales (*on-line*), pudiendo ser además horizontales o verticales por su público objetivo y su temática; humanas y de contenidos por el sujeto principal de la

relación, y sedentarias o nómadas por su localización geográfica (Tomé y Del Valle, 2016), Twitter, Facebook o YouTube tienen, en primer lugar, una función económica de primer nivel. Por ejemplo, en relación con la Marca España, cuya eficacia comunicativa está directamente relacionada con la potencialidad de las redes en el nuevo contexto comunicativo global e instantáneo (González, 2018).

Del mismo modo, investigaciones como la de Giles (2021) exponen que no existe una relación directa entre la situación laboral de las personas y la clase de empleo que dan a las redes sociales, las cuales sirven hoy a muy diversos fines: desde compartir aficiones hasta difundir información deportiva, universitaria, etc., o compartir imágenes, vídeos…

Asimismo, el estudio de Giles (2021) confirma que el alumnado emplea las redes sociales indistintamente a su nivel académico, no usándose de forma común ni con objetivos homogéneos entre la juventud universitaria.

En una dimensión más psicológico-cultural, los usuarios de redes sociales tienden a volcar sus momentos cotidianos, desde la comida que van a ingerir hasta una foto con su pareja o en soledad, esperando como respuesta un *like* (Shengxi, 2021).

Respecto a la industria de los videojuegos, esta tiene en España una preponderancia creciente a nivel económico. En Cataluña en particular, la industria facturó en 2020 552 millones de euros y en la actualidad cuenta con 3.966 trabajadores directos; dos datos que demuestran la importancia de la industria, máxime teniendo en cuenta el año más duro de la pandemia en España: 2020 (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya e Institut Català de les Empreses Culturals, 2021).

Hace décadas que en países como España los videojuegos constituyen la principal opción de ocio cultural y audiovisual, muy por delante de la música o el cine, destacando sobre todo los géneros de ación, aventuras, juegos de deporte y videojuegos de rol (AEVI, 2020).

Los videojuegos tienen un impacto en nuestra sociedad en muy distintas dimensiones: desde lo psicológico hasta lo social, pasando por lo tecnológico en sentido estricto y lo pedagógico (Tamayo,).

A este último respecto, la industria de los videojuegos cumple cada vez más una función educativa o pedagógica; así sucede, por ejemplo, con los distintos componentes de videojuegos de rol entre videojugadores jóvenes, como los personajes, la narrativa, el diseño, la colaboración, el nivel, el sistema de recompensas y el lenguaje audiovisual (Rodríguez, 2019), algo que también coincide con herramientas y redes sociales como YouTube (Moghavvemi *et al.*, 2018).

Una industria, la de los videojuegos, que está transformándose sustancialmente gracias al desarrollo de nuevas aplicaciones digitales, permitiendo cotas de participación digital a los videojugadores nunca vistas hasta la fecha (Ocaña, 2019), sobre todo en un contexto de pandemia. Así, videojuegos muy conocidos como *Animal Crossing: New Horizons* han sabido explotar la época de la pandemia, puesto que sus características —partidas de corta duración, relax, juego cooperativo, sencillez, humor— han sido determinantes para que millones de personas hayan decidido pasar largos tiempos de juego con este título y otros similares . Y es que, en el contexto de la pandemia, con confinamientos domiciliarios y territoriales o incomunicación familiar, videojuegos como este han servido de vehículos para canalizar preocupaciones, tensiones, etc. (Paredes, 2021).

2. OBJETIVOS

Con el siguiente proyecto se pretende contrastar los siguientes objetivos en una muestra de estudiantes universitarios de educación y tener una visión detallada según el momento temporal del presente curso académico 2022/23:

- Consumo de videojuegos
    - Determinar la **frecuencia** de **utilización** de **videojuegos** en estudiantes universitarios tanto de los que cursan Grado en Educación Infantil como Grado en Sociología
    - Conocer las **características sociodemográficas** del perfil de **jugadores**

    - Evaluar el tiempo que invierten los estudiantes encuestados en jugar a videojuegos
    - Conocer si se ha consumido más videojuegos en momento precrisis sanitaria y momento pandemia
    - Determinar el grado de sociabilidad en el consumo de videojuegos
    - Comparar determinadas variables sociodemográficas o características del estudiante y factores que determinan en consumo de videojuegos
- Uso de RRSS
    - Determinar la frecuencia de conexión a la RRSS según dispositivo
    - Medir la frecuencia de conexión a internet diaria
    - Establecer un ranking de prioridad en el uso de RRSS
    - Reconocer la confianza otorgada por los jóvenes a la información difundida por los distintos medios de comunicación
    - Determinar el grado de credibilidad de las noticias compartidas por RRSS

3. METODOLOGÍA

En la elaboración del informe nos hemos basado en una muestra procedente de la participación voluntaria de personas. Los alumnos que contemplan este estudio son seleccionados por conveniencia con la premisa de la aplicación del mismo cuestionario en dos momentos diferentes. Para este caso se procede a trabajar y analizar los resultados obtenidos de la muestra que contesta en el segundo momento temporal (marzo y abril de 2022) La muestra final está comprendida por 89 alumnos.

El método de recolección de datos se ha llevado a cabo mediante el autocumplimiento de encuestas online (encuesta para alumnos) a través de la plataforma de google drive: google forms (formularios). Las ventajas de esta

metodología es la rapidez en el envío, recepción inmediata, aumento del alcance, el ahorro de costes en trabajo de campo a través de encuestadores y costes de desplazamiento para abarcar la población marco de referencia, así como la comodidad para el encuestado de autocumplimentarla cuando desee rapidez de acción, tanto como la facilidad de gestión de resultados. El inconveniente de metodologías de encuestas online es el porcentaje de abandonos o dificultad para acaparar representatividad de las muestras.

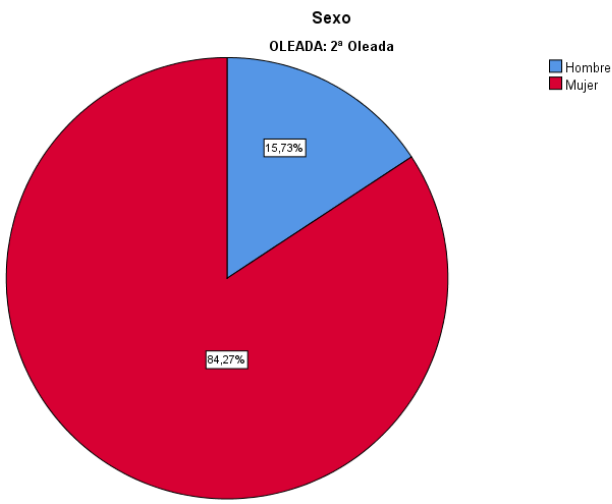
3.1. Muestra

La muestra final está comprendida por 89 alumnos. Para conocer más información sobre la composición muestral segmentada por variables sociodemográficas, observamos la siguiente información.

TABLA 1. *Distribución de la muestra según sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	14	15,7
Mujer	75	84,3
Total	89	100,0

FIGURA 1. *Gráfico de sectores. Porcentaje de la muestra según sexo.*

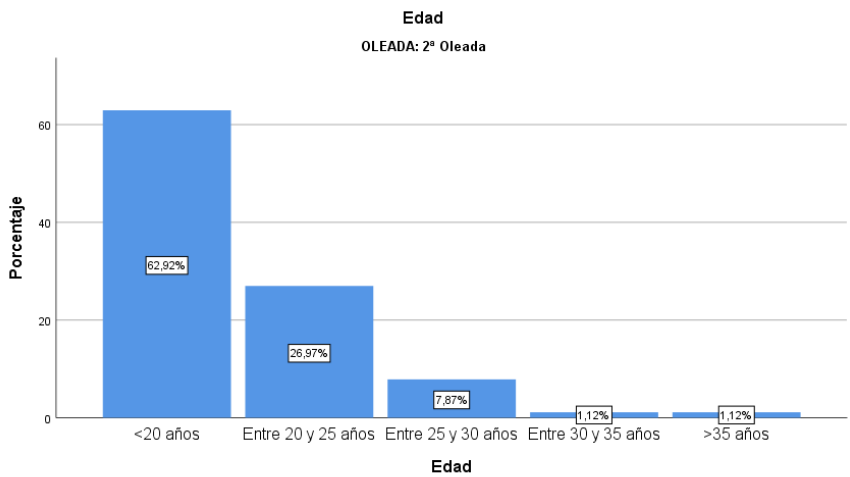


Fuente: Elaboración propia

***TABLA 2**. Distribución de la muestra según edad*

	Frecuencia	Porcentaje
<20 años	56	62,9
Entre 20 y 25 años	24	27,0
Entre 25 y 30 años	7	7,9
Entre 30 y 35 años	1	1,1
>35 años	1	1,1
Total	89	100,0

***FIGURA 2.** Gráfico de barras. Porcentaje de la muestra según edad.*

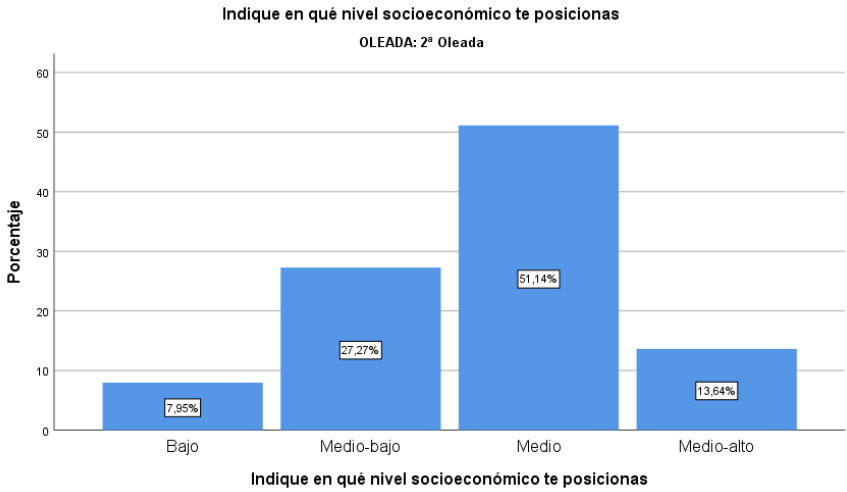


Fuente: Elaboración propia

***TABLA 3.** Distribución de la muestra según nivel socioeconómico*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	7,9
Medio-bajo	24	27,0
Medio	45	50,6
Medio-alto	12	13,5
Ns/Nc	1	1,1
Total	89	100,0

***FIGURA 3**. Gráfico de barras. Porcentaje de la muestra según nivel socioeconómico.*



Fuente: Elaboración propia

Por medio del gráfico 1 y tabla 1 se puede observar como la mayoría de casos de estudio queda representados por mujeres (84,3%), por otro lado, se reconoce que la muestra está representada por un 62,9% de personas menores de 20 años y un 27% entre 20 y 25 años (tabla2 y gráfico 2). En cuanto al nivel socioeconómico, la mayoría (50,6%) se posiciona con un nivel económico familiar medio (un 27,0% medio bajo y 13,5% medio-alto).

3.2. Diseño

El diseño que se ha empleado en esta 2ª oleada es de un estudio observacional transversal descriptivo retrospectivo. Se analizan resultados por medio de la recaudación de encuestas, por tanto, no hay manipulación del investigador en variable criterio o variable a conocer (observacional). Es transversal al partir de una muestra en la que se extrae la información en un momento dado (sin secuencia temporal) y retrospectivo pues se inicia el análisis posterior a la recogida de información al analizar los resultados posteriores al momento del que se recoge la información. La recogida de datos en dos momentos temporales distintos nos ayuda a trabajar los resultados bajo 2 objetivos distintos, por un lado,

analizar por separado cada momento temporal de manera independiente y reconocer los patrones y comportamientos sujetos a dicho momento y un segundo objetivo de comparar de forma longitudinal y prospectiva las diferencias existentes en las hipótesis planteadas según el momento o fase temporal en el que se encuentren.

3.3. Justificación del tamaño muestral

Para el estudio realizado se parte de una población o universo objetivo de estudio finito: alumnos, procedentes de la universidad de Alicante, estudiantes de Grado Infantil y Grado en Sociología. Ante el objeto de la investigación, se pretende obtener en una primera fase exploratoria el conocimiento descriptivo de los objetivos planteados, por lo que se trabaja con una muestra experimental para posteriormente ampliar el número de casos en estudios posteriores. Con una muestra recogida de 86 casos, con un nivel de confianza del 95% para una proporción esperada del evento desconocida (50%), con un universo de 1534 estudiantes matriculados en los grados de Sociología y Magisterio Infantil en la UA, se trabaja con una precisión del 10,08% o lo que es lo mismo un error del 10%. Error considerable, pero se ha de recordar que se trabaja bajo un estudio exploratorio donde no existe un muestreo aleatorio en la selección de la muestra y la finalidad es alcanzar el mayor número de encuestas para reconocer patrones y descripción de los objetivos planteados.

3.4. Técnicas estadísticas.

Este estudio se emplea un diseño cuantitativo cuasiexperimental (selección de casos no aleatorio). Para el análisis estadístico se emplean técnicas descriptivas. En el logro de objetivos se incluyen análisis de frecuencias para variables cualitativas de naturaleza nominal u ordinal acompañados de gráficos.

En la comparación de frecuencias según características del encuestado se emplea tablas cruzadas y la prueba estadística Chi cuadrado para conocer si existe asociación entre las variables estudiadas.

3.5. Instrumento

Por medio del cuestionario reflejamos el hábito y consumo, así como conceptos vinculados a los videojuegos y uso de Redes Sociales entre alumnos universitarios a través de sus frecuencias de respuesta. Se trata de un cuestionario con diferentes escalas de medida (escala nominal dicotómica y politómica y escala ordinal) aplicada a las distintas preguntas tratadas según el objetivo predefinido estableciendo 2 bloques de preguntas según el área tratada; Consumo de videojuegos o Uso de RRSS.

4. RESULTADOS

A continuación, se describen los análisis empleados distinguiendo los resultados por bloques:

4.1. CONSUMO DE VIDEOJUEGOS

En este bloque se mide la incidencia de las siguientes características que miden el consumo de videojuegos en el grupo universitario.

Para conocer la distribución de los casos en la muestra total se puede ver la siguiente tabla 4

TABLA 4. *Percepciones referentes al uso y consumo de videojuegos*

Bloque Videojuegos	Total n=89
P1¿Con qué frecuencia juegas a los videojuegos?	
Esporádicamente (<1h a la semana)	30 (33,7%)
Alrededor de 1h a la semana	30 (33,7%)
1h-4h semanales	29 (32,6%)
P2¿En qué momento de la semana concentras más dedicación al consumo de videojuegos?	
Los fines de semana	60 (67,4%)
Entre semana	29 (32,6%)
P3Indique con qué tipo de compañía física juegas con mayor frecuencia a los videojuegos	
Con mi pareja	18 (20,2%)
Con mi/s amigo/s	18 (20,2%)
Con mi/s hermano/s	2 (2,2%)

Solo	50 (56,2%)
Con mi padre y/o madre	1 (1,1%)
P4Indique con qué tipo de compañía frecuentas en mayor medida en los juegos multijugador online	
Amigos	35 (39,3%)
Con mi pareja	12 (13,5%)
Desconocidos	9 (10,1%)
Hermanos	1 (1,1%)
No juego a juegos multijugador online	32 (36,0%)
P5Indique aquellos motivos que le generan el consumo de videojuegos	
Mejorar mis habilidades	16 (18,8%)
Ocio	69 (81,2%)
Conocer gente nueva	3 (3,5%)
Mejorar la relación con mis amigos	9 (10,6%)
Otro (Aburrimiento, Relajarme)	8 (7,6%)
P6Indique cuál es su dispositivo preferido para consumir videojuegos	
Consola	20 (22,5%)
Ordenador	13 (14,6%)
Smart Tv	1 (1,1%)
Smartphone y/o Tablet	52 (58,4%)
Ninguno/No juego	3 (3,4%)
P8¿Has consumido más videojuegos este último año? (desde el inicio de la pandemia)	
No, he consumido menos videojuegos este último año	52 (58,4%)
No, he consumido videojuegos igual este último año	25 (28,1%)
Sí, he consumido más videojuegos durante este último año	12 (13,5%)

Fuente: Elaboración propia

Destacamos de los resultados como los encuestados universitarios se reparte en 3 tercios en cuanto a la frecuencia con la que juegan a videojuegos, así el 33,7% no son consumidores habituales de videojuegos, dicen consumir esporádicamente videojuegos, un 33,7% alrededor de 1h a la semana y un 32,6% dicen consumir videojuego entre 1 y 4h semanales. Aspecto relevante más si cabe si tenemos en cuenta la franja de edad de los encuestados (cerca del 63% <20 años) que podemos considerarlo como un perfil considerados nativos digitales (capacidad de uso tecnológico que existe entre las personas nacidas a partir de 1980 en adelante).

La mayoría de los estudiantes encuestados prefieren disfrutar del consumo de videojuegos durante los fines de semana (67,4%) y un 32,6% prefieren concentrar más dedicación al consumo de videojuegos entre semana.

Un 56,2% de los estudiantes encuestados prefieren jugar solo a los videojuegos, siguiéndole a distancia los que prefieren jugar con amig@s (20,2%).

Algo más del 39% de los casos afirman jugar a juegos con opción multijugador online, un 13,5% con su pareja y un 10,1% con desconocidos. El 36% dicen no jugar a juegos con la opción multijugador online.

A la hora de saber que les motiva a la hora de consumir videojuegos más del 80% afirma que lo hacen por ocio o esparcimiento, en cuanto a mejoras en habilidades digitales, un 18,8% afirma que el consumo viene motivado por mejorar dichas capacidades digitales.

El 58,4% prefiere consumir videojuegos en su smartphone o Tablet. El 22,5% resalta que su dispositivo preferido para consumir videojuegos es la consola.

Por último, se observa que el 58,4% ha consumido menos videojuegos durante el 2022 que en 2021, el 13,5% reconoce que ha consumido más videojuegos durante 2021 que en 2020.

Diferencias en competencias digitales a través del consumo de videojuegos según Sexo

A continuación, se detalla cuáles han sido las diferencias significativas entre el sexo y las cuestiones referentes a al bloque de consumo de videojuegos.

TABLA 5. *Asociación entre hábitos de consumo de videojuegos y sexo*

	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
P1¿Con qué frecuencia juegas a los videojuegos?			
Esporádicamente (<1h a la semana)	0 (0%)	30 (40%)	0,00
Alrededor de 1h a la semana	2 (14,29%)	28 (37,33%)	
1h-4h semanales	12 (85,71%)	17 (22,67%)	
P2¿En qué momento de la semana concentras más dedicación al consumo de videojuegos?			
Los fines de semana	9 (64,29%)	51 (68%)	0,79
Entre semana	5 (35,71%)	24 (32%)	

P3Indique con qué tipo de compañía física juegas con mayor frecuencia a los videojuegos			
Con mi pareja	0 (0%)	18 (24%)	0,25
Con mi/s amigo/s	3 (21,43%)	15 (20%)	
Con mi/s hermano/s	0 (0%)	2 (2,67%)	
Solo	11 (78,57%)	39 (52%)	
Con mi padre y/o madre	0 (0%)	1 (1,33%)	
P4Indique con qué tipo de compañía frecuentas en mayor medida en los juegos multijugador online			
Amigos	11 (78,57%)	24 (32%)	0,01
Con mi pareja	0 (0%)	12 (16%)	
Desconocidos	2 (14,29%)	7 (9,33%)	
Hermanos	0 (0%)	1 (1,33%)	
No juego a juegos multijugador online	1 (7,14%)	31 (41,33%)	
P5Indique aquellos motivos que le generan el consumo de videojuegos			0,2
Mejorar mis habilidades	7 (43,75%)	9 (56,25%)	
Ocio	12 (17,39%)	57 (82,61%)	
Conocer gente nueva	1 (33,33%)	2 (66,67%)	
Mejorar la relación con mis amigos	2 (20%)	8 (80%)	
Aburrimiento	1 (12,5%)	7 (87,5%)	
P6Indique cuál es su dispositivo preferido para consumir videojuegos			
Consola	7 (50%)	13 (17,33%)	0,02
Ordenador	5 (35,71%)	8 (10,67%)	
Smart Tv	0 (0%)	1 (1,33%)	
Smartphone y/o Tablet	2 (14,29%)	50 (66,67%)	
Ninguno/No juego	0 (0%)	3 (4%)	
P7Indique cuál es el dispositivo que más usas para consumir videojuegos			
Consola	6 (42,86%)	11 (14,67%)	0,03
Ordenador	4 (28,57%)	9 (12%)	
Smart Tv	0 (0%)	1 (1,33%)	
Smartphone y/o Tablet	4 (28,57%)	51 (68%)	
Ninguno/No juego	0 (0%)	3 (4%)	
P8¿Has consumido más videojuegos este último año? (desde el inicio de la pandemia)			0,04
No, he consumido menos videojuegos este último año	4 (28,57%)	48 (64%)	
No, he consumido videojuegos igual este último año	6 (42,86%)	19 (25,33%)	
Sí, he consumido más videojuegos durante este último año	4 (28,57%)	8 (10,67%)	

En los resultados de la tabla 5 se observan los distintos cruces en función de la variable sexo indicando aquellos cruces donde existe relevancia estadística (valores de significación por debajo de 0,05), es decir existe una asociación entre la variable sexo y la pregunta en cuestión.

En el primer caso observamos como el sexo se asocia con la frecuencia con la que juega a los videojuegos, de tal modo que existen evidencias estadísticas significativas para afirmar que los hombres son los que mayores horas de consumo a videojuegos dedican mientras que las mujeres destacan su relevancia en una frecuencia de juego esporádica (del total de mujeres el 40% juegan <1h).

A la hora de indicar la compañía con la que frecuenta en el consumo y disfrute de videojuegos, los hombres se vuelcan más a compartir el juego con amigos (de la muestra de hombres el 21,4% juega con amigos). Pero, sin embargo, donde reside la relevancia es en que las mujeres prefieren compartir este momento de ocio y diversión con su pareja (el 24% opinan preferir jugar con su pareja).

Se resalta relevancia significativa en cuanto al tipo de compañía con la que los estudiantes frecuentan este consumo. En mayor medida en los juegos multijugador online, los hombres tienden más a jugar con amigos (78,6%) o desconocidos (14,3%), mientras que las mujeres destacan en que no juegan a juegos multijugador online.

Se encuentra asociación entre el sexo y la variable que identifica el dispositivo preferido para jugar a videojuegos. El ordenador y la consola (35,7% y 50% respectivamente) es el dispositivo preferido para consumir videojuegos por los hombres, mientras que el smartphone y/o Tablet es preferido por las mujeres (66,7%).

A continuación, se analizan los resultados referentes al apartado que mide el Uso de las Redes Sociales

4.2. USO DE LAS REDES SOCIALES

En este bloque se mide la incidencia de las siguientes cuestiones relacionadas con el uso de las Redes Sociales.

TABLA 6. *Frecuencias sobre aspectos más relevantes en cuanto a uso Redes Sociales*

Bloque Redes Sociales	Total, n=107
P9. De los siguientes dispositivos ¿Con cuál te conectas con mayor frecuencia a las Redes sociales?	
Smartphone	84 (94,4%)
Portátil	1 (1,1%)
Tablet	1 (1,1%)
Consola de videojuegos	2 (2,2%)
No me conecto a ninguna Red social	1 (1,1%)
P10. ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas principalmente para informarte?	
Periódico digital y/o físico	2 (2,2%)
Revistas digitales y/o físicas	1 (1,1%)
Televisión	14 (15,7%)
Páginas web	8 (9%)
Redes sociales	63 (70,8%)
Otro	1 (1,1%)
P11. ¿Cuánto tiempo al día te conectas a internet?	
De 1 a 2 horas	9 (10,1%)
De 2 a 3 horas	12 (13,5%)
De 3 a 5 horas	34 (38,2%)
De 6 a 8 horas	20 (22,5%)
Más de 8 horas	14 (15,7%)
P12. ¿En qué horario utilizas con más frecuencia internet?	
Mañana	15 (16,9%)
Tarde	35 (39,3%)
Noche	39 (43,8%)
P13. ¿Qué tanto te interesa estar informado de lo que ocurre en tu entorno en aspectos socioeconómicos?	
Nada informado	1 (1,1%)
Poco informado	5 (5,6%)
Algo informado	35 (39,3%)
Informado	41 (46,1%)
Muy informado	7 (7,9%)
P16. ¿Con qué frecuencia compartes y/o publicas noticias en tu perfil de Redes sociales?	
Nunca	6 (6,7%)

Raramente	19 (21,3%)
Ocasionalmente	45 (50,6%)
Frecuentemente	17 (19,1%)
Muy frecuentemente	2 (2,2%)
P17. Desde tu experiencia, ¿Qué tanta credibilidad tiene las noticias que circulan en Redes sociales?	
Nada creíble	2 (2,2%)
Poco creible	25 (28,1%)
Algo creíble	53 (59,6%)
Creíble	8 (9%)
Muy Creíble	1 (1,1%)
P18. ¿Crees que la publicación de noticias falsas "fake news" en Redes sociales tienen consecuencias directas en tu vida diaria?	
Nunca	10 (11,2%)
Raramente	34 (38,2%)
Ocasionalmente	25 (28,1%)
Frecuentemente	18 (20,2%)
Muy frecuentemente	2 (2,2)

Fuente: Elaboración propia

Por medio de la tabla 6 podemos destacar las siguientes características:

A la hora de reconocer el dispositivo que con mayor frecuencia usan para conectarse a las Redes Sociales, 9 de cada 10 alumnos afirman usar su smartphone.

Es relevante el dato sobre la gente joven estudiante que emplean las Redes Sociales para estar al corriente de las informaciones, el 70,8% así lo afirma frente a un 3,3% que reconoce informarse a través de periódicos y/o revistas digitales o físicas.

Cuando se les pregunta por el tiempo que están conectados a internet al día, un 23,6% de los estudiantes resaltan estar conectados a internet como máximo 3h al día, mientras que un 60,7% entre 3 y 8h, un 15,7% dice estar conectado a internet más de 8h al día. De aquí se puede resaltar la alta implicación de las nuevas generaciones con la necesidad de uso de nuevas tecnologías conectadas, bien por necesidades formativas, laborales o de ocio (nativo digital).

Cuando se les pregunta por el horario con el que mayor frecuencia se conecta el 43,8% afirma conectarse con mayor frecuencia por la noche, seguido de un 39,3% por la tarde.

Un 54% de los estudiantes encuestados afirma estar informado o muy informado de lo que ocurre en su entorno en aspectos relacionados con la coyuntura socioeconómica bien local, interna, bien internacional.

Es relevante saber que un 28% resalta que nunca o raramente reconoce compartir y/o publicar noticas en su perfil de Redes Sociales frente a algo más del 21% que afirma compartir noticias en las redes sociales a menudo o muy frecuentemente.

6 de cada 10 encuestados dan algo de credibilidad a las noticias que circulan por las redes sociales, por el contrario, el 30% le dan nula o poca credibilidad a las noticias publicadas por estos medios de comunicación. Por último, un 28,1% opina que ocasionalmente las publicaciones de noticias falsas en Redes Sociales tienen consecuencias directas en su vida diaria.

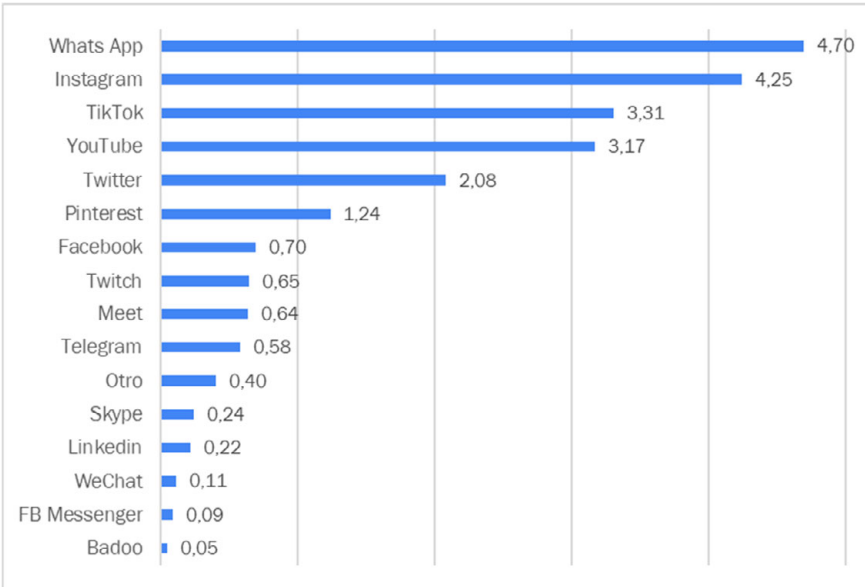
TABLA 7. *Parámetros de centralización en frecuencia de uso de Redes Sociales*

P14. Asigna un valor donde 0 es nada frecuente y 5 es muy frecuente, ¿qué tanto empleas las siguientes Redes sociales?	Media	Sd
Facebook	0,70	1,25
Twitter	2,08	1,84
Instagram	4,25	1,18
Whats App	4,70	0,66
YouTube	3,17	1,37
FB Messenger	0,09	0,39
WeChat	0,11	0,63
TikTok	3,31	1,94
Telegram	0,58	0,94
Linkedin	0,22	0,72
Pinterest	1,24	1,15
Twitch	0,65	1,15
Skype	0,24	0,73
Meet	0,64	1,08
Badoo	0,05	0,26

Otro	0,40	1,17
P15. De los siguientes medios de comunicación asigna valores de menor a mayor donde 0 es nada y 5 es mucho, ¿qué tanto confías en la información que difunden?	Media	Sd
Periódicos digitales y/o físicos	2,77	1,54
Revistas digitales y/o físicas	2,41	1,37
Radio	2,64	1,49
Televisión	3,14	1,30
Internet	2,85	1,24

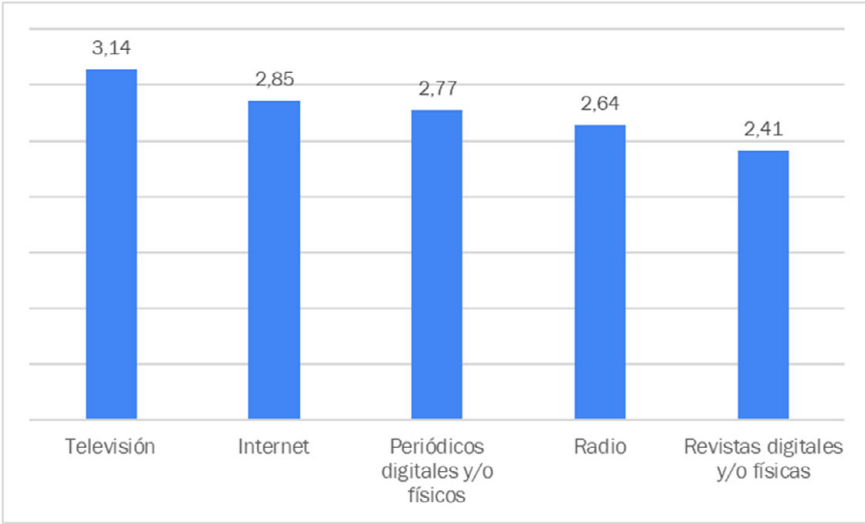
Fuente: Elaboración propia

FIGURA. 4. *Ranking de frecuencia de empleo de las principales Redes Sociales*



Fuente: Elaboración propia

***FIGURA. 5**. Ranking de frecuencia de confianza de la información difundida por prensa escrita y/o digital*



Fuente: Elaboración propia

Si bien en la tabla 6 se han señalado los aspectos más frecuentes en cuanto a las distintas opiniones de los estudiantes sobre el uso de Redes Sociales mediante la tabla 7 y figuras 4 y 5 se establecen las puntuaciones medias y la desviación típica en las valoraciones que otorgan en cuanto al empleo de las distintas Redes Sociales disponibles en el mercado, así como la confianza que les genera la información publicada.

El ranking de aplicaciones más utilizadas por los jóvenes es la Red Social Whats App donde se le otorga 4,7 sobre 5, le sigue Instagram con un promedio de 4,25. Ambas Redes Sociales en manos de un único dueño Mark Zuckerberg, le sigue Tik Tok y You Tube.

Es destacable cómo evoluciona la popularidad de las aplicaciones existentes en el mercado, Facebook se posiciona en 7 lugar, una Red Social que hace unos años era las más popular entre los usuarios en redes Sociales.

Cuando se les pregunta por la confianza que depositan en la información que difunden tanto por medios de comunicación convencionales o tradicionales y medios digitales, los encuestados consideran la televisión el

medio con mayor garantía en la fiabilidad de la información difundida, (promedio de 3,14 sobre 5), le sigue internet, pero superando ligeramente el aprobado (2,85) y los periódicos digitales y/o físicos (2,77), después va la radio (2,64) y en último lugar como medio de comunicación con menor garantía de confianza en la información publicada se encuentra la información que circula por revistas digitales y/o físicas (2,41).

4.3. Diferencias en competencias digitales a través del uso de Redes Sociales según Sexo

A continuación, se detalla cuáles han sido las diferencias significativas entre el sexo y las cuestiones referentes a al bloque de uso de Redes Sociales.

TABLA 8. *Asociación entre uso de Redes Sociales y sexo*

Bloque Redes Sociales	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
P9. De los siguientes dispositivos ¿Con cuál te conectas con mayor frecuencia a las Redes sociales?			
Smartphone	12 (85,71%)	72 (96%)	0,02
Portátil	0 (0%)	1 (1,33%)	
Tablet	0 (0%)	1 (1,33%)	
Consola de videojuegos	2 (14,29%)	0 (0%)	
No me conecto a ninguna Red social	0 (0%)	1 (1,33%)	
P10. ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas principalmente para informarte?			
Periódico digital y/o físico	1 (7,14%)	1 (1,33%)	0,73
Revistas digitales y/o físicas	0 (0%)	1 (1,33%)	
Televisión	2 (14,29%)	12 (16%)	
Páginas web	2 (14,29%)	6 (8%)	
Redes sociales	9 (64,29%)	54 (72%)	
Otro	0 (0%)	1 (1,33%)	
P11. ¿Cuánto tiempo al día te conectas a internet?			0,85
De 1 a 2 horas	2 (14,29%)	7 (9,33%)	
De 2 a 3 horas	1 (7,14%)	11 (14,67%)	
De 3 a 5 horas	5 (35,71%)	29 (38,67%)	
De 6 a 8 horas	3 (21,43%)	17 (22,67%)	
Más de 8 horas	3 (21,43%)	11 (14,67%)	

P12. ¿En qué horario utilizas con más frecuencia internet?			
Mañana	2 (14,29%)	13 (17,33%)	0,88
Tarde	5 (35,71%)	30 (40%)	
Noche	7 (50%)	32 (42,67%)	
P13. ¿Qué tanto te interesa estar informado de lo que ocurre en tu entorno en aspectos socioeconómicos?			
Nada informado	0 (0%)	1 (1,33%)	0,26
Poco informado	1 (7,14%)	4 (5,33%)	
Algo informado	6 (42,86%)	29 (38,67%)	
Informado	4 (28,57%)	37 (49,33%)	
Muy informado	3 (21,43%)	4 (5,33%)	
P16. ¿Con qué frecuencia compartes y/o publicas noticias en tu perfil de Redes sociales?			
Nunca	2 (14,29%)	4 (5,33%)	0,50
Raramente	4 (28,57%)	15 (20%)	
Ocasionalmente	7 (50%)	38 (50,67%)	
Frecuentemente	1 (7,14%)	16 (21,33%)	
Muy frecuentemente	0 (0%)	2 (2,67%)	
P17. Desde tu experiencia, ¿Qué tanta credibilidad tienen las noticias que circulan en Redes sociales?			
Nada creíble	0 (0%)	2 (2,67%)	0,86
Poco creible	3 (21,43%)	22 (29,33%)	
Algo creíble	10 (71,43%)	43 (57,33%)	
Creíble	1 (7,14%)	7 (9,33%)	
Muy Creíble	0 (0%)	1 (1,33%)	
P18. ¿Crees que la publicación de noticias falsas "fake news" en Redes sociales tienen consecuencias directas en tu vida diaria?			
Nunca	1 (7,14%)	9 (12%)	0,82
Raramente	7 (50%)	27 (36%)	
Ocasionalmente	4 (28,57%)	21 (28%)	
Frecuentemente	2 (14,29%)	16 (21,33%)	
Muy frecuentemente	0 (0%)	2 (2,67%)	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se observan los distintos resultados a través de los cruces en función de la variable sexo, sobresaltando aquellos cruces donde existe relevancia estadística (valores de significación por debajo de 0,05), es decir existe una asociación entre la variable sexo y la pregunta sobre el bloque e Redes Sociales en cuestión.

De todos los cruces se observa como únicamente existe asociación entre el sexo y el tipo de dispositivo que utiliza para mantenerse conectado a las redes sociales. Tal asociación es debido a que los hombres como consumidores más habituales de videojuegos a través de videoconsolas, es con este medio con el que aprovechan para conectarse online con otros jugadores interactuando por alguna red social.

Para reconocer la asociación que existe entre el sexo y las valoraciones otorgadas tanto al uso de Redes Sociales como la confianza depositada en los distintos medios de comunicación empleamos el contraste no paramétrico de U de Mann Whitney para distinguir si existe diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas según sexo.

TABLA 9. *Comparación de medianas de las valoraciones al uso de las Redes Sociales según sexo*

	Face-book	Twitter	Insta-gram	Whats App	YouTube	FB Mes-senger	WeChat	TikTok
U de Mann-Whitney	451,50	491,00	473,00	502,00	310,50	508,00	501,50	338,50
W de Wilcoxon	556,50	596,00	578,00	607,00	3160,50	3283,00	3276,50	443,50
Z	-1,02	-0,39	-0,66	-0,36	-2,48	-0,28	-0,52	-2,15
Sig. asintó-tica(bilateral)	0,31	0,69	0,51	0,72	0,01	0,78	0,60	0,03

	Telegram	Linkedin	Pinterest	Twitch	Skype	Meet	Badoo	Otro
U de Mann-Whitney	317,00	453,00	231,00	222,00	512,50	513,00	494,00	377,50
W de Wilco-xon	3092,00	3228,00	336,00	2997,00	3287,50	3363,00	3269,00	2147,50
Z	-2,70	-0,63	-3,40	-4,01	-0,10	-0,16	-0,87	-0,15
Sig. asintó-tica(bilateral)	0,01	0,53	0,00	0,00	0,92	0,87	0,38	0,88

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, observamos la tabla 9 donde se observa que los contrastes donde existe relevancia estadística para afirmar que hay diferencias en las valoraciones otorgadas al uso de Redes Sociales según sexo son para el uso de YouTube, TikTok, Telegram, Pinterest y Twich. En YouTube, Telegram y Twich es más cotidiano o el uso es más frecuente entre los hombres, mientras que TikTok y Pinterest es más utilizado o en más frecuencia por las mujeres. En el resto de las aplicaciones no existen diferencias significativas.

Por último, distinguimos las valoraciones medias que le otorgan los estudiantes a la confianza prestada a la información difundida en los distintos medios de comunicación según sexo

***TABLA 10**. Comparación de medianas de las valoraciones sobre la confianza de la información difundida por Redes Sociales según sexo*

	Periódicos digitales y/o físicos	Revistas digitales y/o físicas	Radio	Televisión	Internet
U de Mann-Whitney	495,00	475,00	395,50	472,00	497,50
W de Wilcoxon	600,00	580,00	500,50	577,00	3347,50
Z	-0,27	-0,50	-1,43	-0,54	-0,32
Sig. asintótica(bilateral)	0,79	0,62	0,15	0,59	0,75
a. Variable de agrupación: Sexo					

De la tabla 10 se desprende que no existen diferencias significativas en las valoraciones otorgadas a la información publicada por los distintos medios de comunicación en función del sexo.

5. CONCLUSIONES

A modo de **conclusiones** destacamos primeramente los principales aspectos a destacar en el bloque **consumo de videojuegos**:

- Los universitarios consumen de manera habitual videojuegos en un 34%, otro 34% consumen alrededor de 1h semanal y un 33% consume entre 1 y 4h.

- La mayoría de los estudiantes encuestados prefieren disfrutar del consumo de videojuegos durante los fines de semana (67,4%) y un 32,6% prefieren concentrar más dedicación al consumo de videojuegos entre semana.
- Un 56,2% de los estudiantes encuestados prefieren jugar solo a los videojuegos, siguiéndole a distancia los que prefieren jugar con amig@s (20,2%).
- Algo más del 39% de los casos afirman jugar a juegos con opción multijugador online, un 13,5% con su pareja y un 10,1% con desconocidos. El 36% dicen no jugar a juegos con la opción multijugador online.
- A la hora de saber que les motiva a la hora de consumir videojuegos más del 80% afirma que lo hacen por ocio o esparcimiento. Un 18,8% afirma que el consumo viene motivado por mejorar habilidades digitales.
- El 58,4% prefiere consumir videojuegos en su smartphone o Tablet. El 22,5% resalta que su dispositivo preferido para consumir videojuegos es la consola.
- el 58,4% ha consumido menos videojuegos durante el 2022 que en 2021, el 13,5% reconoce que ha consumido más videojuegos durante 2021 que en 2020.

5.1. Diferencias entre el uso y consumo de videojuegos según sexo

- Los hombres son los que mayores horas de consumo a videojuegos dedican mientras que las mujeres destacan su relevancia en una frecuencia de juego esporádica (del total de mujeres el 40% juegan <1h).
- Del total de hombres encuestados el 21,4% se vuelcan más a compartir el juego con amigos. Pero, sin embargo, donde reside la relevancia es en que las mujeres prefieren compartir este momento de ocio y diversión con su pareja (el 24% opinan preferir jugar con su pareja).

- Los hombres tienden más a jugar con amigos (78,6%) o desconocidos (14,3%), mientras que las mujeres destacan en que no juegan a juegos multijugador online.
- El ordenador y la consola (35,7% y 50% respectivamente) son los dispositivos preferidos para consumir videojuegos por los hombres, mientras que el smartphone y/o Tablet es preferido por las mujeres (66,7%).

5.2. EN CUANTO A LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES A DESTACAR DEL BLOQUE USO DE REDES SOCIALES:

- 9 de cada 10 alumnos afirman usar su smartphone como dispositivo con mayor frecuencia de uso para conectarse a las Redes Sociales.
- El 70,8% emplean las Redes Sociales para estar al corriente de las informaciones, frente a un 3,3% que reconoce informarse a través de periódicos y/o revistas digitales o físicas.
- Un 24% de los estudiantes resaltan estar conectados a internet como máximo de 3h al día, mientras que un 60,7% entre 3 y 8h. Un 15,7% dice estar conectado a internet más de 8h al día.
- El 43,8% afirma conectarse con mayor frecuencia por la noche, seguido de un 39,3% por la tarde.
- Un 54% de los estudiantes encuestados afirma estar informado o muy informado de lo que ocurre en su entorno en aspectos relacionados con la coyuntura socioeconómica.
- Un 28% resalta que nunca o raramente reconoce compartir y/o publicar noticas en su perfil de Redes Sociales frente a algo más del 21% que afirma compartir noticias en las redes sociales a menudo o muy frecuentemente.
- 6 de cada 10 encuestados dan algo de credibilidad a las noticias que circulan por las redes sociales, por el contrario, el 30% le dan nula o poca credibilidad a las noticias publicadas por estos medios de comunicación.

- Un 28,1% opina que ocasionalmente las publicaciones de noticias falsas en Redes Sociales tienen consecuencias directas en su vida diaria.
- Entre las aplicaciones más utilizadas por los jóvenes, Whats App es la más usada, se le otorga 4,7 sobre 5 (de 0 nada frecuente a 5 muy frecuente), le sigue Instagram con un promedio de 4,3, y luego Tik Tok y You Tube, entre otros.
- Los estudiantes consideran la televisión el medio con mayor garantía en la fiabilidad de la información difundida, (promedio de 3,14 sobre 5), le sigue internet, pero superando ligeramente el aprobado (2,85) y los periódicos digitales y/o físicos (2,77), después va la radio (2,64) y en último lugar como medio de comunicación con menor garantía de confianza en la información publicada se encuentra la información que circula por revistas digitales y/o físicas (2,41).

5.3. Diferencias en competencias digitales a través del uso de Redes Sociales según Sexo

- Los hombres prefieren conectarse a redes sociales a través de las video consolas en mayor medida que las mujeres.
- En el uso de Redes Sociales como YouTube, Telegram y Twich es más cotidiano o el uso es más frecuente entre los hombres, mientras que TikTok y Pinterest es más utilizado por las mujeres.

6. REFERENCIAS

AEVI (2020). El Código PEGI. http://www.aevi.org.es/documentacion/el-codigo-pegi/

Álvarez, I. y Biurrun, A. (2018). La digitalización como baza de recuperación pospandemia. ICE. La crisis de la COVID-19 y el camino de la recuperación, 324, 197-213.

ATLAS ESPAÑA (2022). Aumenta la adicción de los adolescentes a las redes sociales y videojuegos tras la pandemia. Diario Sur. https://www.diariosur.es/nacional/aumenta-adicion-adolescentes-20220526135511-video.html

Centro Reina Sofía, Santander, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y Telefónica (2021). Consumir, crear, jugar. Panorámica del ocio digital de la juventud.

Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya e Institut Català de les Empreses Culturals (2021). Llibre blanc. La indústria catalana del videojoc 2021. Institut Català de les Empreses Culturals.

Giles Pérez, M. F. (2021). Evaluación del uso de redes sociales y su influencia en el bienestar psicológico en población universitaria. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.

Gimeno, M. (Dir.) (2012). España. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad en España. Fundación Orange.

González Bengoechea, A. (2021). La construcción de la Marca España a través de las redes sociales: el caso del Alto Comisionado para la Marca España en Facebook, Twitter y YouTube. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información.

López Gómez, S., Rodríguez Rodríguez, J., Vidal Esteve, M. I. y Castro Rodríguez, M. M. (2021). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. Revista Colombiana de Educación, 1(84), 1-25.

Merma Quispe, J. H. (2022). Adicción a los videojuegos online y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Quinto Grado de las secciones D, E, F y G de la institución educativa secundaria Glorioso San Carlos Puno. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación.

Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I. y Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of YouTube. The International of Management Education, 16(1), 37-42.

Ocaña Romero, J. E. (2019). Videojuegos y convergencia creativa: de las redes sociales a las plataformas de libre creación. ÁMBITOS. Revista Internacional de Comunicación, 45, 203-223.

OMS (2020). Addictive behaviours: Gaming disorder. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/addictive-behaviours-gaming-disorder

Paredes Otero, G. (2021). Videojuegos de simulación social en tiempos de pandemia: el éxito de Animal Crossing: New Horizons. En De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales. Dykinson, 1226-1248.

Ponce, I. (2012). Redes Sociales. Observatorio Tecnológico, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rodríguez García, S. (2019). El aprendizaje implícito de los videojuegos de rol: Estudio de multicasos etnográfico de videojugadores entre 15 y 17 años. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Facultat de Bellas Artes.

Tamayo Acevedo, M. (2013). La imagen visual en los videojuegos: un acercamiento desde el arte y la estética. Estudio sobre las Culturas Contemporáneas, 38(19=, 29-46.

Tomé Coronas, A. y Del Valle Corral, V. (2016). SocialFan: un generador de redes sociales. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Informática.

Unicef, Universidad de Santiago de Compostela y Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería en Informática de España (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf

INTEGRACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE LA COMUNIDAD MUSULMANA EN ESPAÑA: PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA

MARÍA NAVARRO-GRANADOS
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la diversidad religiosa y cultural en Europa ha traído consigo un necesario debate sobre la integración de las minorías (Heath & Schneider, 2021), especialmente de la comunidad musulmana (Trittler, 2019). Diversidad que debería ser entendida como una contribución positiva a las sociedades globalizadas (Norris & Inglehart, 2012) y que, sin embargo, ha provocado un cuestionamiento de los modelos existentes de ciudadanía (Mohiuddin, 2017).

El propio término "integración" resulta controvertido en la literatura académica. En su definición, a menudo se introduce un sesgo asimilacionista, desde el cual se entienden los procesos de integración de manera unidireccional. A través de estos, las minorías van desprendiéndose de su cultura, valores, formas de vida, etc., para adoptar los de la sociedad de acogida o mayoritaria (Godenau et al., 2014). De esta forma, suele confundirse que el musulmán "integrado" es aquel que se ha asimilado a las costumbres occidentales, entendidas como superiores (Ghanem, 2017).

Según Berry (1980), existen cuatro estrategias que una persona inmigrante puede emplear en la sociedad de acogida o mayoritaria:

- Separación. Rechazan la cultura y valores de la sociedad de acogida y solo consideran su origen familiar, sin mantener contacto con la primera.

- Asimilación. Contraria a la anterior, rechazan los valores y cultura de su país de origen y aceptan o hacen suyos únicamente los de la sociedad de acogida.
- Integración/convivencia. Se trataría de la estrategia ideal, a través de la cual el individuo mantiene elementos de ambas culturas.
- Marginación. Se da cuando se rechaza ambas culturas.

En el presente trabajo entendemos y defendemos los procesos de integración como dinámicos y necesariamente bidireccionales. De esta forma, tanto la sociedad de acogida como los propios inmigrantes deben hacer un esfuerzo en este sentido.

Los procesos de integración encuentran una gran dificultad cuando la minoría, en este caso los musulmanes, están continuamente estigmatizados (Elsayed & Grip, 2018). En efecto, la comunidad musulmana sigue siendo a menudo objeto de sospecha, vigilancia y estigma, cuestión que ha aumentado en los últimos años, fruto de la utilización del islam con fines violentos (Bull & Rane, 2019). Discriminación que denuncian en mayor medida los musulmanes pertenecientes a las segundas generaciones, al tener mayores oportunidades de contacto con la sociedad de acogida (Lajevardi, 2019).

Más que preocupante resulta el discurso que promueven partidos políticos de extrema derecha en Occidente, desde el cual plantean que la religiosidad de los musulmanes conforma una barrera para su integración exitosa en Europa (Beek & Fleischmann, 2020). En este sentido, se esfuerzan por hacer ver que el Islam es incompatible con la cultura occidental dominante (Leszczensky, Maxwell & Bleich, 2020), promoviendo el mito de una "Europa cristiana", a pesar de la creciente secularización (Adida, Laitin & Valfort, 2010).

Todo ello tiene un indudable impacto negativo en el sentimiento de pertenencia de los musulmanes a las sociedades europeas (Collet-Sabé, 2020) y, con ello, en los procesos de integración satisfactorios.

En España se han llevado a cabo una gran diversidad de estudios que analizan las políticas de integración "sobre el papel". Sin embargo, tal y como sostienen autores como Pasetti (2020), siguen existiendo

problemas a la hora de implementar estas políticas y que se vean los resultados entre la comunidad musulmana.

1.1. APROXIMACIÓN AL ISLAM

El Islam, una de las grandes religiones abrahámicas junto al cristianismo y al judaísmo, se caracteriza por la creencia en un único Dios sin copartícipes. Tiene su origen a principios del siglo VII, cuando la palabra de Dios (Allah) fue revelada al Profeta Muhammad a través del arcángel Gabriel en la Península Arábiga.

Debemos aclarar que el Islam no conforma un ente homogéneo. Tras la muerte del Profeta en el año 632 se originó la primera gran división en su seno, con motivo de quién debía ser su sucesor. Se conforman así las dos grandes ramas principales del Islam: la sunita y la chiíta.

Los chiítas, grupo minoritario que constituye aproximadamente el 10% de los musulmanes en todo el mundo (BBC, 2016), estiman que el califa debía estar emparentado consanguíneamente con el Profeta y defienden a Ali, su primo y yerno, como su legítimo sucesor. Los sunnitas, grupo mayoritario, consideran que los lazos de sangre no son suficientes para proclamar al califa (European Parliament, 2016). A pesar de sus diferencias, ambas ramas tienen en común que siguen los denominados cinco pilares básicos del Islam (Sobczyk, 2015):

- Profesión de fe (Shahada). Declaración de que no hay más Dios que Allah y Muhammad es su Profeta.
- La oración cinco veces al día en dirección a la Meca (Salât).
- Ayuda económica a los más necesitados (Zakat).
- Ayuno durante el mes de Ramadán (Sawn).
- La peregrinación a la Meca al menos una vez en la vida, siempre que las condiciones lo permitan (Havy).

En el seno del sunismo surgieron varias escuelas jurídicas o Madhabs (Llorent, 2013):

- Hannafí. Fundada por Abu Hanifa Al-Nu'mān ibn Thābit. Predominante en India, Bangladesh y Pakistán. También tiene presencia en Egipto, Líbano, Siria, Jordania, India, Irak y Turquía.
- Maliki. Fundada por Malik ibn Anas. Extendida en los países del oeste de África. Es la escuela predominante en Marruecos.
- Shafi'i. Fundada por ash-Shāfi'ī. Presente en Siria, Yemen, Omán, Emiratos Árabes Unidos, Bahrein y Kuwait, Indonesia y de menor importancia en Jordania y Egipto.
- Hanbali. Fundada por Imam Ahmad ibn Hanbal. Predominante en Arabia Saudí. Se caracteriza por ser la más rigorista y tradicional de todas (González, 2015).

En definitiva, como sostiene Waines (2008), no podemos hablar del Islam y sus creyentes sin tener presente su hetereogeneidad.

1.2. INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD MUSULMANA EN ESPAÑA

En España se garantiza en su Constitución de 1978 la libertad ideológica, religiosa y de culto, sosteniéndose que ninguna religión tendrá carácter estatal (Constitución de 1978, art. 27.3). Sobre esta cuestión se barajan diversas interpretaciones claramente contrapuestas. Por un lado, se encuentran los defensores de un Estado laico, donde la religión no debe tener cabida en la escuela pública y, por otro lado, las personas que defienden una "laicidad positiva" o aconfesionalidad del Estado, que implica el respeto a las distintas religiones y a su autonomía para organizarse (Tarrés & Rosón, 2009).

Esta última cuestión queda recogida en la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980. En ella se exponen preceptos como que las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación (art 1). También quedan recogidos los siguientes derechos, entre otros: profesar libremente las creencias religiosas; practicar actos de culto; recibir asistencia religiosa de su propia confesión; conmemorar sus festividades.

A pesar de que, en esta ley, en la Constitución Española de 1978, y en el Acuerdo de Cooperación de 1992 con la Comisión Islámica de España (CIE), se recoge el derecho a recibir educación religiosa islámica, actualmente la enseñanza del Islam en las escuelas públicas es muy minoritaria (UCIDE, 2020). De este modo, la CIE denuncia de manera incesante la situación de desventaja que sufren los alumnos musulmanes con respecto a los que practican otras confesiones como el cristianismo. A menudo, achacan este problema a la falta de información a las familias desde los centros escolares sobre su derecho a elegir que sus hijos reciban enseñanza religiosa islámica (Casani, 2015).

También es necesario destacar el incremento en los últimos años de la islamofobia, cuestión que afecta de manera negativa a la integración de los musulmanes en nuestro país. Valga citar como ejemplo el recelo que existe en gran parte de la sociedad española hacia la apertura de mezquitas, las opiniones discriminatorias sobre el uso del velo, entre otras cuestiones (Ministerio de Justicia, 2016). En efecto, un reciente informe llevado a cabo en España, sitúa a los musulmanes como uno de los grupos más rechazados y víctima de discriminación. Resulta especialmente destacable la idea imperante, transmitida tanto desde los medios de comunicación como en los discursos políticos de extrema derecha, de que el Islam es incompatible con Occidente (Gobierno de España, 2020).

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo nos planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción de la comunidad musulmana en España sobre su integración sociocultural y discriminación personal en España.
- Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la generación (inmigrantes, segundas generaciones y conversos), el sexo, el nivel formativo y la discriminación percibida.

– Describir la opinión de la comunidad musulmana en España sobre medidas socioeducativas para mejorar la integración de esta comunidad en España y prevenir el extremismo violento.

3. METODOLOGÍA

Para el presente estudio utilizamos una metodología de corte cuantitativo. Más concretamente, se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, cuyo principal objetivo es "describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Colás & Buendía, 1998, p. 177).

Hacemos uso de un cuestionario diseñado ad hoc como principal instrumento de recogida de datos. Este fue diseñado para una investigación más amplia que la aquí presentada, bajo el título "paz y no violencia en la enseñanza del Islam en España: aspectos socioeducativos".

La población objeto de estudio se considera estadísticamente infinita, al haber más 10.000 musulmanes en España (UCIDE, 2020). Por ello, para calcular la muestra final utilizamos la fórmula establecida para este caso ($n= z2\ P\ Q/E2$). Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, obtuvimos una muestra final de 385 musulmanes. Mantuvimos la proporcionalidad entre extranjeros y españoles, siendo este el dato reflejado en el estudio demográfico (UCIDE, 2020): 184 extranjeros y 144 españoles.

Como criterios para la selección de la muestra establecimos tener más de 18 años e identificarse como musulmán (más o menos practicante).

A continuación, reflejamos en la tabla 1 los datos demográficos de la muestra:

TABLA 1. *Características demográficas de la muestra*

Variable	Categorías	Porcentaje	Media
Edad			22 años
Sexo	Mujer	65,3%	
	Hombre	34,7%	
Si es mujer, ¿usa hiyab u otro tipo de velo?	Sí	60,3%	
	No	39,7%	
Estado civil	Soltero	83,2%	
	Casado	16,8%	
Si está casado o prometido, ¿su pareja es musulmana?	Sí	68,5%	
	No	31,5%	
¿Tiene hijos?	Sí	9,1%	
	No	90,9%	
Nacionalidad	Marroquí	67,4%	
	Española	26,8%	
	Otra	5,8%	
Generación	Inmigrante	55,9%	
	Segunda	35%	
	Converso	9,1%	
¿Cuánto tiempo lleva usted residiendo en España?	Menos de 5 años	1,8%	
	5-10 años	7%	
	11-15 años	12,5%	
	Más de 15 años	78,7%	
Nivel de estudios	Ninguno	0,9%	
	Primarios	9,4%	
	Secundarios	37,7%	
	Universitarios	52%	
Situación laboral	Estudiante	68,4%	
	Trabajo	24,6%	
	En paro	2,7%	
	Trabajo en el hogar no remunerado	4,3%	
¿Cómo se encuentra económicamente en este momento?	Muy mal	1,5%	
	Mal	11,7%	
	Bien	77,2%	
	Muy bien	9,7%	
Rama del islam que profesa	Sunnita	98,1%	
	Chiita	1,9%	

Fuente: elaboración propia

Para la elaboración del cuestionario llevamos a cabo en primer lugar una revisión exhaustiva del tema objeto de estudio. Al no encontrar ningún cuestionario que nos permitiera abordar los objetivos de nuestra investigación, decidimos elaborar uno propio.

Llevamos a cabo un juicio de expertos para determinar la validez de contenido. Concretamente, un total de 10 expertos evaluaron el cuestionario mediante una escala tipo Likert de 5 puntos en función de tres criterios: pertinencia, relevancia y claridad. Para comprobar el grado de acuerdo entre los jueces (confiabilidad), utilizamos el coeficiente Alpha de Krippendorff a través de la macro KALPHA para SPSS. v.27. Obtuvimos resultados próximos a 1 que confirmaron una óptima confiabilidad según Krippendorff (2018): claridad $\alpha = .853$; relevancia $\alpha = .927$ y pertinencia $\alpha = .927$.

El cuestionario final quedó compuesto por una primera dimensión de datos identificativos y un total de ocho dimensiones. Se incluyeron ítems de escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo y 4= muy de acuerdo; 1=nada y 5=mucho), de respuesta múltiple y abiertas.

Para comprobar la fiabilidad, hicimos uso del coeficiente Alpha de Cronbach. Para la validez de constructo llevamos a cabo dos procedimientos. Por un lado, realizamos un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación Varimax y, por otro, un escalamiento multidimensional no métrico o PROXCAL. Todas las dimensiones adquirieron buenos índices de fiabilidad y de validez.

En el presente estudio nos centramos en tres de las dimensiones del cuestionario:

a. Integración socioeducativa. Esta dimensión adquirió un coeficiente Alpha de Cronbach próximo a 1 ($\alpha = .872$) que confirmó una buena fiabilidad. En el AFE se comportó como un único factor que explicó el 61,438% de la varianza.
b. Discriminación personal percibida. Presentó un coeficiente Alpha de Cronbach de .820 y explicó el 59.522% de la varianza.
c. Medidas socioeducativas preventivas. Adquirió un Alpha de Cronbach = .841 y explicó el 57.712% de la varianza.

El cuestionario se administró tanto de forma online a través de un formulario de Google Forms como presencialmente, asistiendo a mezquitas, asociaciones islámicas, barrios con elevada población de inmigrantes musulmanes, etc. Fue traducido al francés y al dariya (dialecto marroquí) para facilitar el acceso al mismo.

Para el análisis de los datos utilizamos estadística descriptiva (porcentajes, media y desviación típica), correlacional (Coeficiente de Contingencia) e inferencial. Para esta última utilizamos pruebas no paramétricas, al no cumplirse el criterio de normalidad de la muestra ($p< 0.05$). Empleamos las pruebas U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la H de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes.

4. RESULTADOS

Con respecto a la discriminación personal percibida, en una escala del 1 al 4, obtenemos una media de 3,08, que coincide con el valor 3 de la escala (= de acuerdo), lo que supone una discriminación personal percibida elevada. Obtenemos que perciben más discriminación:

- Las mujeres musulmanas frente a los hombres (U= 6532,000 y p = .000; rango promedio = 190,62 frente a =114,81).
- Los musulmanes pertenecientes a la segunda generación frente a los musulmanes conversos (H= 30,065 y p = .000; rango promedio = 201,80 frente a 127,28).

Consideramos importante destacar que un 70% de los encuestados afirma que la mayoría de los españoles autóctonos les consideran extranjeros.

El 54,2% indica sentirse tanto español como de su país de origen o el de sus padres. El 26,6% afirma sentirse español, el 16% de su país de origen o el de sus padres y, por último, el 3,1% indica la opción “ninguno”. A través del Coeficiente de Contingencia detectamos la existencia de correlación estadísticamente significativa (p=.000), aunque moderada (C=.464), con la variable “generación”. De este modo, llama la atención que los musulmanes pertenecientes a la segunda generación sostienen en mayor medida sentir que no pertenecen ni a España ni a su país de origen o el de sus padres (f=44) que los musulmanes conversos (f=4) y

los inmigrantes (f=8). No detectamos diferencias significativas en función de la discriminación personal percibida.

El 60% de los musulmanes encuestados se muestra de acuerdo con que en España puede mantener su identidad y costumbres religiosas, frente a un 40% que no se muestra de acuerdo ($\bar{x}$= 2,66 y σ = 1,131). Con un valor H= 96,556 y p= .000, detectamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la generación. De este modo, los musulmanes pertenecientes a la segunda generación se muestran en menor medida de acuerdo con esta afirmación que los musulmanes inmigrantes (rango promedio = 98,77 frente a 205,30). Con un valor U= 9844,000 y p = .005, también detectamos diferencias en función del sexo, estando en menor medida de acuerdo las mujeres musulmanas que los hombres (rango promedio = 153,79 frente a 183, 61). Se muestran menos de acuerdo los musulmanes que perciben mayor discriminación personal (H= 23.644; p = .000; rango promedio = 140,94 frente a 198,48). No detectamos diferencias en función del nivel formativo.

Con respecto a si consideran que la Comisión Islámica de España lucha por sus derechos como musulmanes en España, las opiniones son muy diversas. El 47,1% no se muestra de acuerdo con esta afirmación, el 33,9% sí y un 11% señala la opción "no sabe/no contesta" ($\bar{x}$= 2,73 y σ = 1,351). Comprobamos que los musulmanes de segunda generación se muestran en menor medida de acuerdo que los musulmanes inmigrantes (H= 97,286 y p= .000; rango promedio = 96,17 frente a 203,89). También se muestran menos de acuerdo los musulmanes que perciben mayor discriminación personal (H= 19,738; p = .000; rango promedio = 144,20 frente a 195,29). No detectamos diferencias en función del sexo (p = .307) ni del nivel formativo (p = .594).

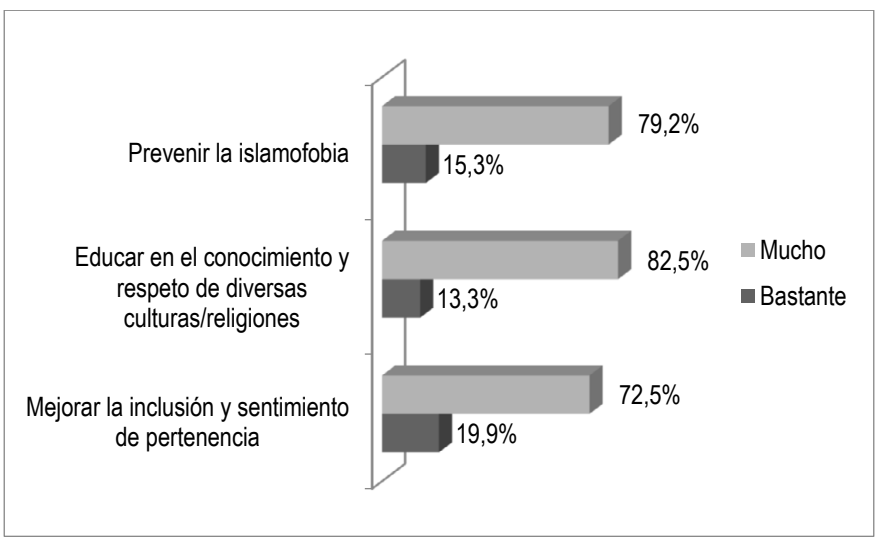
En relación con posibles procesos de asimilación, cabe destacar que el 54,1% de los musulmanes encuestados siente que ha tenido que rechazar o dejar a un lado algunos valores/costumbres de su religión para sentirse más integrados en España ($\bar{x}$= 2,56 y σ = 1,172). Detectamos diferencias en función de la generación. Así, los musulmanes pertenecientes a la segunda generación realizan esta afirmación en mayor medida que los inmigrantes (H= 11,111 y p = .004; rango promedio = 176,55 frente a 141,93). No obtenemos diferencias en función del sexo (p= .425), del nivel formativo (p = .213) ni de la discriminación personal percibida (p = .121).

La inmensa mayoría (87,7%) considera que en España se confunde el estar o el sentirse integrado con tener que dejar a un lado sus creencias y costumbres religiosas ($\bar{x}$= 3,60 y σ = .782). Los musulmanes que perciben mayor discriminación personal se muestran en mayor medida de acuerdo (H= 13,546; p= .004; rango promedio = 174,36 frente a 133,98). No obtenemos diferencias en función de la generación, del nivel formativo ni del sexo.

Decidimos realizarles algunas preguntas en relación con la mujer musulmana y el hiyab. Una gran mayoría (72,9%) afirma conocer a mujeres musulmanas que en algún momento han pensado quitarse el hiyab para sentirse más integradas en España ($\bar{x}$= 3,28 y σ = 1,067). Un porcentaje algo inferior, aunque también considerable (57,7%), afirma conocer a mujeres musulmanas que han pensado ponerse el hiyab para defender/reivindicar su identidad religiosa en España ($\bar{x}$= 3,44 y σ = 1,196). No obtenemos diferencias en función de la generación, de la discriminación personal percibida, del nivel formativo ni del sexo.

Por último, con respecto a las medidas socioeducativas que consideran importantes para prevenir el extremismo violento en nombre del islam, las siguientes fueron valoradas por encima de la media (gráfico 1):

GRÁFICO 1. *Medidas socioeducativas para la paz y la no violencia*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con respecto a la discriminación personal percibida, el hecho de que las mujeres musulmanas la perciban en mayor medida puede guardar relación con el uso del hiyab como un marcador religioso visible. De hecho, según un informe reciente sobre islamofobia en España, las mujeres musulmanas conforman el colectivo más vulnerable a sufrir islamofobia (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2020).

El hecho de que los musulmanes de segunda generación perciban discriminación en mayor medida, se muestren menos de acuerdo con que en España pueden mantener su identidad y costumbres religiosas y que la CIE lucha por sus derechos como musulmanes en el país, encuentra coherencia en la explicación de autores como Yazdiha (2019) y Lajevardi (2019). Estos sostienen que este grupo en concreto puede desarrollar una evaluación más crítica de la sociedad al estar más en contacto con ella.

Resulta realmente llamativo que un porcentaje considerable de los musulmanes encuestados no considere que en España puedan mantener su identidad y costumbres religiosas como musulmanes. Hecho realmente preocupante cuando en la Ley de Libertad Religiosa de 1980 se recoge, entre otros, el derecho a profesar libremente sus creencias religiosas, practicar actos de culto, recibir asistencia religiosa de su propia confesión, conmemorar sus festividades, etc. Sería interesante indagar en futuros estudios cuáles son los obstáculos reales que se lo impiden.

Uno de los resultados más reseñables de nuestro estudio, es que los musulmanes de segunda generación tienen más probabilidad de indicar que sienten que no pertenecen ni a España ni a su país de origen o el de sus padres. Resultados coincidentes con los de Lee (2019), quien concluye que es más probable que los musulmanes pertenecientes a la segunda generación se sientan diferentes tanto de sus pares nativos como de los miembros de la sociedad de sus padres. Sería interesante indagar en futuros estudios cómo negocia esta generación su pertenencia cultural-religiosa y cómo está afectando la discriminación a su construcción identitaria (Collet-Sabé, 2020).

La opinión de los musulmanes encuestados pertenecientes a la segunda generación vislumbra la existencia de posibles procesos asimilatorios (Barlett & Miller, 2012). En este sentido, que sostengan en mayor medida que han tenido que rechazar o dejar a un lado algunos valores/costumbres de su religión para sentirse más integrados y que en España se confunde el estar o el sentirse integrado con tener que dejar a un lado sus creencias y costumbres religiosas, guarda relación con la "aculturación" que suele darse al estilo de vida occidental entendiéndose como "superior (Ghanem, 2017).

Por último, con respecto a las medidas socioeducativas para la paz y la no violencia, es necesario llevar a cabo actuaciones que favorezcan un mayor sentimiento de pertenencia a la sociedad española, especialmente entre las segundas generaciones. Para ello, es imprescindible atender a posibles sentimientos de desarraigo (Lyons-Padilla et al. 2015) y prevenir la islamofobia (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2020). Para prevenir los estereotipos y prejuicios hacia la comunidad musulmana, sería realmente interesante y necesario incorporar una asignatura en el sistema escolar que verse sobre las distintas religiones. En este sentido, la nueva ley educativa (LOMLOE, 2020), abre esta posibilidad.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo detectamos niveles elevados de discriminación personal percibida que suponen, sin lugar a duda, un grave problema social. Discriminación que resulta especialmente preocupante entre las mujeres y musulmanes pertenecientes a la segunda generación. Asimismo, hallamos que los musulmanes de segunda generación tienen más probabilidad de sentir que no pertenecen ni a España ni a su país de origen o el de sus padres.

Según la percepción de los musulmanes encuestados, en España se sigue viendo la integración de las minorías como un proceso asimilatorio a las costumbres de la mayoría autóctona, en este caso no musulmana. En efecto, un porcentaje considerable de ellos estiman que han tenido que rechazar o dejar a un lado algunos valores/costumbres de su religión

para sentirse más integrados en España, especialmente los musulmanes de segunda generación. También la inmensa mayoría afirma que en España se confunde el estar o sentirse integrado con tener que dejar a un lado sus creencias y costumbres religiosas.

Comprender la opinión de los musulmanes sobre la discriminación percibida y sus procesos de integración sociocultural, es un paso previo ineludible para proponer medidas que mejoren su situación en España. A continuación, detallamos una serie de medidas socioeducativas que consideramos necesarias para trabajar en pro de la paz y la convivencia.

- Mejorar el sentimiento de pertenencia a la sociedad española, especialmente de los musulmanes que han nacido en este país. Para ello, es de vital importancia que se aborde el cumplimiento de sus derechos, en lo cual la CIE juega un rol crucial. Sería fundamental que se establezca un diálogo más fructífero entre la CIE y la propia comunidad de musulmanes en España, ya que detectamos cómo un porcentaje considerable de esta última no estima que su órgano representativo luche por sus derechos en el país.

- Seguir trabajando e implementando medidas socioeducativas para luchar contra la islamofobia. Estimamos necesario fomentar un mayor conocimiento del Islam y de sus creyentes en las aulas, con el fin de evitar prejuicios y estereotipos.

En definitiva, es necesario seguir trabajando para entender la integración de las minorías religiosas en España, en este caso de los musulmanes, como un proceso necesariamente bidireccional.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Sevilla (VPPIUS-2016) y por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla, en el marco del proyecto “Discriminación e islamofobia hacia la comunidad musulmana en Andalucía: Educación para la paz y no violencia (Código ayuda: AYP/14/2020).

8. REFERENCIAS

Adida, C.L., Laitin, D.D., & Valfort, M.A. (2010). Identifying barriers to Muslim integration in France. PNAS, 107(52), 22384–22390.

Bartlett, J., & Miller, C. (2012). The edge of violence: towards telling the difference between violent and non-violent radicalization. Terrorism and Political Violence, 24(1), 1-21. DOI:10.1080/09546553.2011.594923

BBC. (2016). Cuáles son las diferencias entre sunitas y chiitas, el trasfondo del conflicto entre Arabia Saudita e Irán. https://bbc.in/3LxP9rQ

Beek, M., & Fleischmann, F. (2020). Religion and integration: does inmigrant generation matter? The case of Moroccan and Turkish inmigrants in the Netherlands. Journal of Ethnic and Migration Studies, 46(17), 3655-3676. https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1620417.

Berry J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In: Padilla A. M (Ed.), Acculturation: Theory, models, and some new findings (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. https://bit.ly/3vujZwY

Bull, M., & Rane, H. (2019). Beyond faith: social marginalisation and the prevention of radicalisation among young Muslim Australians. Critical Studies on Terrorism, 12(2), 273-297. DOI: 10.1080/17539153.2018.1496781

Casani, A. (2015). Islamophobia in Spain. National Report 2015. https://bit.ly/3EWOw9A

Colás y Buendía. (1992). Investigación educativa. Alfar.

Collet-Sabé J. (2020). Religious discrimination in young Muslim assimilation in Spain: Contributions to Portes and Rumbaut's segmented assimilation theory. Social Compass, 67(4), 599-616. doi:10.1177/0037768620948476

Constitución Española [const]. Art. 16. 29 de diciembre de 1978 (España) https://bit.ly/3lpnftp

Elsayed, A., & de Grip, A. (2018). Terrorism and integration of muslim inmigrants. Journal of Population Economics, 31(1), 45-67. https://doi.org/10.1007/S00148-017-0646-z.

Ghanem C.Y. (2017) 'Providing a Gender Perspective to Integration in Western Europe. Muslim Women's Agency between Multicultural and Assimilationist Policies'. Peace Human Rights Governance, 1(3), 307-332. DOI: 10.14658/pupj-phrg-2017-3-1

Gobierno de España. (2020). Resultados encuesta sobre intolerancia y discriminación hacia las personas musulmanas en España. https://bit.ly/3OwPRZ6

Godenau, D et al. (2014). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. https://bit.ly/3KKJK0d

González, M. (2015). Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo y wahabismo. Instituto Español de Estudios Estratégicos. https://bit.ly/3FXzCABf

Heath, A. F., & Schneider, S. L. (2021). Dimensions of Migrant Integration in Western Europe. Frontiers in sociology, 6, 1-21. https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.510987.

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: and introduction to its methodology. Sage Publications.

Lajevardi, N., Oskooii, K.A.R., Walker, H.L., & Westfall, A.L. (2019). The paradox between integration and perceived discrimination among american muslims. Political Psychology, 41(3), 1-20. DOI: 10.1111/pops.12640.

Lee, S. (2019). Determinants of identity: the influence of generational status, religiosity, and school context on immigrant identity in Europe. International Review of sociology, 29(3), 446-463. DOI: 10.1080/03906701.2019.1643655.

Leszczensky, L., Maxwell, R., & Bleich, E. (2020). What factors best explain national identification among Muslim adolescents? Evidence from four European countries. Journal of Ethnic and Migration Studies, 46(1), 260-276. DOI: 10.1080/1369183X.2019.1578203.

Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de cooperación del estado con la Comisión Islámica de España. 12 de noviembre de 1992. https://bit.ly/3ltdyil

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. https://bit.ly/3lqFngI

Llorent, V. (2013). Mujer y educación en sociedades islámicas. OMNIA, 19(3), 117-132. https://bit.ly/3sJ0fDG

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://bit.ly/3KsRBiI

Lyons-Padilla, S., Gelfand, M. J., Mirahmadi, H., Farooq, M., & van Egmond, M. (2015). Belonging nowhere: Marginalization & radicalization risk among Muslim immigrants. Behavioral Science & Policy, 1(2), 1-12.

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2020). Resultados encuesta sobre intolerancia y discriminación hacia las personas musulmanas en España. https://bit.ly/3EX4zUM

Ministerio de Justicia. (2016). Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2015. https://bit.ly/3ONdrB9

Mohiuddin, A. (2017). Muslims in Europe: citizenship, multiculturalism and integration. Journal of Muslim Minority Affairs, 37(4), 393-412. https://doi.org/10.1080/13602004.2017.1405512

Norris, P., & Inglehart, R.F. (2012). Muslim integration into Western cultures: between origins and destinations. Political studies, 60(2), 228-251. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00951.x

Pasetti, F. (2020). Las políticas de integración en España según el índice MIPEX. https://bit.ly/3sbelPw

Sobczyk, R.A. (2015). Diversidad religiosa en el contexto migratorio andaluz: identidad, fronteras sociales y religión "vivida" (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Tarrés, S.., & Rosón, J. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. Revista de Ciencias de las Religiones, 14, 179-197.

Trittler, S. (2019). Consequences of religious and secular boundaries among the majority population for perceived discrimination among muslim minorities in Western Europe. Journal of Ethnic and Migration Studies, 45(7), 1127-1147. https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.510987.

UCIDE. (2020). Estudio demográfico de la comunidad musulmana. https://bit.ly/3mGxcgo

Waines, D. (2008). El Islam. Ediciones Akal.

Yazdiha, H. (2019). Exclusion through acculturation? Comparing first- and second-generation European Muslims' perceptions of discrimination across four national contexts. Ethnic and Racial Studies, 42(5), 782-800. https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1444186.

MADRID STREET ART PROJECT: VISIBILIDAD DE UNA PROPUESTA URBANA

PAULA DÍAZ ALTOZANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Street art o arte urbano se caracteriza por pinturas murales y grafitis que pueden ser anónimos, colectivos o tener un autor. Las pinturas murales suelen tener un carácter más estético o formar parte de propuestas de asociaciones o artistas urbanos. El grafiti, por el contrario, aunque puede considerarse parte del arte urbano, está más relacionado con acciones que pueden ir en contra de la legalidad. La frontera entre estos dos términos es difusa y en las ciudades suelen estar mezclados. Madrid es una de las ciudades en que diversos proyectos de arte urbano son parte de sus barrios, por ejemplo, en Lavapiés, Tetuán o Malasaña tienen lugar estas representaciones artísticas y culturales, muestra de la identidad de los barrios. "Madrid Street Art Project" es un proyecto que surgió para visibilizar el arte urbano con distintas actividades y propuestas culturales. Este trabajo se centrará en varias de estas propuestas y en obras de Street art concretas.

1.1. MADRID STREET ART PROJECT

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento.

1.2. LAS COPIAS

La copia no siempre es exacta. Puede serlo, pero también puede diferir del original, y, aun así, seguir considerándose una copia. En moda, por ejemplo, las diferentes copias dependen de si se trata de producción industrial, caso en el que son similares, o artesanal, en el que varían. Aunque la copia es más perfecta en la producción industrial, se suele valorar más la artesanal, pues es un trabajo más minucioso. El arte, lo creativo, varía según las condiciones de producción en las que está inmerso. Walter Benjamin (2003) aborda esta cuestión:

En principio, la obra de arte ha sido siempre reproducible. Lo que había sido hecho por seres humanos podía siempre ser re-hecho o imitado (…) Comparada con la imitación, la reproducción técnica de la obra de arte es algo nuevo que se ha impuesto intermitentemente a lo largo de la historia (…) Con el grabado en madera, la gráfica se volvió por primera vez reproducible técnicamente; lo fue por largo tiempo antes de que la escritura llegara a serlo también gracias a la imprenta (…) Con [la fotografía] la mano fue descargada de las principales obligaciones artísticas dentro del proceso de reproducción de imágenes (…) puesto que el ojo capta más rápido de lo que la mano dibuja, el proceso de reproducción de imágenes se aceleró (Benjamin, 2003, pp. 39-40).

La fotografía y la moda son las dos disciplinas creativas más reproducibles. Especialmente la fotografía, que ya en sí misma está hecha de copias, es la que crea las copias, por ejemplo, de obras de arte mediante la reproductibilidad de una escultura fotografiada y distribuida posteriormente en un sistema de consumo.

De esta forma se convierte en mercancía, por un lado, la fotografía, es decir, el soporte, y, por otro, la obra que representa. Puede ocurrir también que la fotografía no represente otra obra, sino que sea la imagen misma la obra, por ejemplo, una fotografía de un fotógrafo. En ese caso pueden hacerse copias, pero sin representación de una obra externa.

La reproductibilidad técnica hace que la obra pierda su aura, la esencia que hace que sea algo único e irrepetible. La copia, al no disponer de esa aura, no tiene autenticidad, pues no ha participado de fenómenos externos a ella (Benjamin, 2003). En teoría, la reproductibilidad hace que el carácter

aurático no tenga lugar, pero esto podría rebatirse cuando la copia es perfecta: es cierto que no ha sido parte de esa historia que tendría la obra original, pero si el espectador no sabe que se trata de una copia, lo que puede sentir ante esa obra es lo mismo que si se tratara de una original. Es decir, *el aura, en cierta manera, puede depender del espectador.*

Toda disciplina artística o creativa puede tener su aura dependiendo del punto de vista del espectador. Las copias pueden ser idénticas o no serlo, reproducirse en masa o de forma minoritaria. Algunas disciplinas requieren de la copia para su distribución, por ejemplo, los libros o los soportes musicales. El aura objetual, en este caso, estaría en el manuscrito o partitura original. El aura de contenido, en lo que evoca al lector o al oyente, por ejemplo, una lectura o la escucha de un concierto por medio de un soporte o en directo. El pastiche es otra de las características del arte contemporáneo:

Uno de los rasgos o prácticas más importantes del posmodernismo de hoy en día es el pastiche (…) Tanto el pastiche como la parodia implican la imitación o, mejor aún, el remedo de otros estilos y, en particular, de sus manierismos y crispamientos estilísticos (…) la parodia aprovecha el carácter único de estos estilos y se apodera de sus idiosincrasias y excentricidades para producir una imitación que se burla del original. (Jameson, 1998: 18-19).

El pastiche tiene que ver con el Street art; se apropia de otros estilos artísticos: "el pastiche es una parodia vacía, una parodia que ha perdido su sentido del humor: es a la parodia lo que esa curiosidad, la práctica moderna de una especie de ironía vacía" (Jamesos, 1998, p. 20). Se diferencia, por este motivo, del modernismo:

> El modernismo anterior o clásico era un arte de oposición; surgió en la sociedad empresarial de la edad dorada como escandaloso y ofensivo para el público de clase media (…) una ofensa al buen gusto y al sentido común o, como lo habrían expresado Freud y Marcuse, un desafío provocador a los principios de realidad y representación imperantes en la sociedad de clase media de principios del siglo xx. En general, el modernismo no iba muy bien con el apiñamiento de muebles y los tabúes morales victorianos o las convenciones de la sociedad educada. Lo cual significa decir que cualquiera haya sido el contenido explícito de los grandes altos modernismos, éstos siempre eran, en algún aspecto mayormente implícito, peligrosos y explosivos, subversivos del orden establecido (Jameson 1998, pp. 35-36).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es hacer un recorrido por las dos muestras de Street Art en Madrid, concretamente en los proyectos de "Madrid Street Art Project" y del centro cultural "La Tabacalera", para comprender cómo funcionan los procesos de representación y cómo estos proyectos educativos sirven para representar la identidad de grupos que son parte de estos barrios. En el caso de Lavapiés, se mostrarán obras de artistas urbanos y se recorrerán las obras que se hicieron en el Festival CALLE de Lavapiés. El listado de objetivos específicos tiene los siguientes apartados:

- Hacer un recorrido por Lavapiés.
- Seleccionar obras de arte urbano.
- Hacer un recorrido general por las obras Street art del "Festival CALLE" de Lavapiés y del "Proyecto Muros" de Tabacalera.
- Ver las características sociales de las obras seleccionadas y su vinculación con los barrios de los que forman parte.

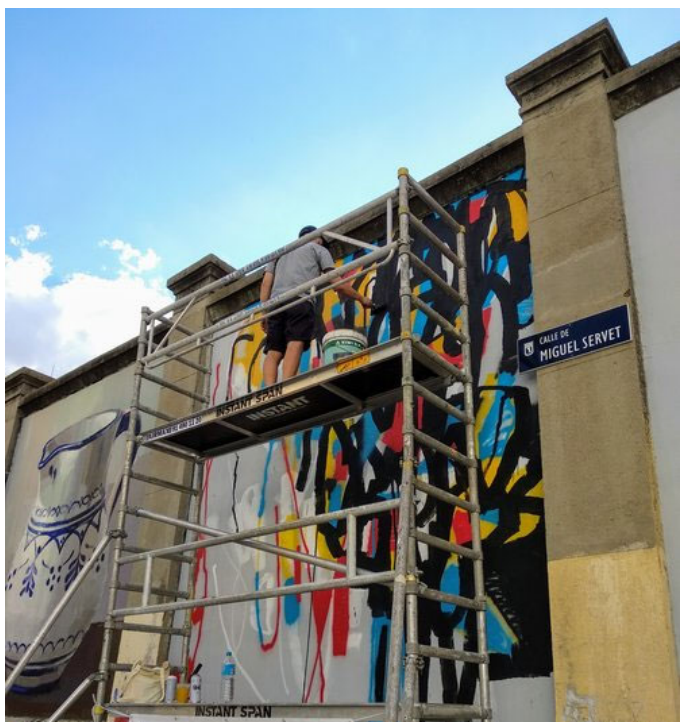
3. METODOLOGÍA

La metodología consiste en hacer un análisis de las propuestas desarrolladas en los dos proyectos. El trabajo se propone abordar el proyecto "Muros Tabacalera" impulsado por "Madrid Street Art Project" que ha tenido varias ediciones. El estudio se hará a partir de dos vertientes: una estética, centrada en las características formales de las obras, y otra interpretativa centrada en aspectos de contenido como la alusión a la identidad o a la reivindicación de temas y manifestaciones sociales o culturales. El objetivo es comprender cómo este tipo de proyectos tienen un impacto educativo en los barrios de las ciudades por medio de la creación de identidades y de sus manifestaciones culturales y sociales. En este trabajo se plantea una visión del arte urbano como cuestión de identidad social y cultural. Para ello, se ha utilizado el libro "Entender el Artivismo" (Peter Lang, 2019), que aborda estos temas, con el objetivo de establecer un diálogo con los autores. El artículo define el artivismo" como un nuevo lenguaje que surge del desborde de la creación artística

académica y museística, hacia los espacios y lugares sociales. El Artivismo, hibridación del arte y del activismo, tiene un mecanismo semántico en el que se utiliza el arte como vía para comunicar una energía hacia el cambio y la transformación" (Peter Lang, 2019).

En los muros de Tabacalera se hicieron una serie de murales gracias al proyecto "Madrid Street Art Project". En los muros se mezclan grafitis anónimos con los murales que sí están en un espacio destinado para ellos. En la parte principal hay una serie de murales de estilo abstracto en tonos pastel, formados por figuras geométricas, que recuerdan a las obras pictóricas del siglo XX que utilizan este tipo de murales. A partir de "Madrid Street Art Project" se hizo el proyecto "Muros Tabacalera": en uno de los laterales, en cada parte del muro hay una pintura que hace referencia a temáticas sociales y culturales. A continuación, se ha hecho una selección de obras de la última edición:

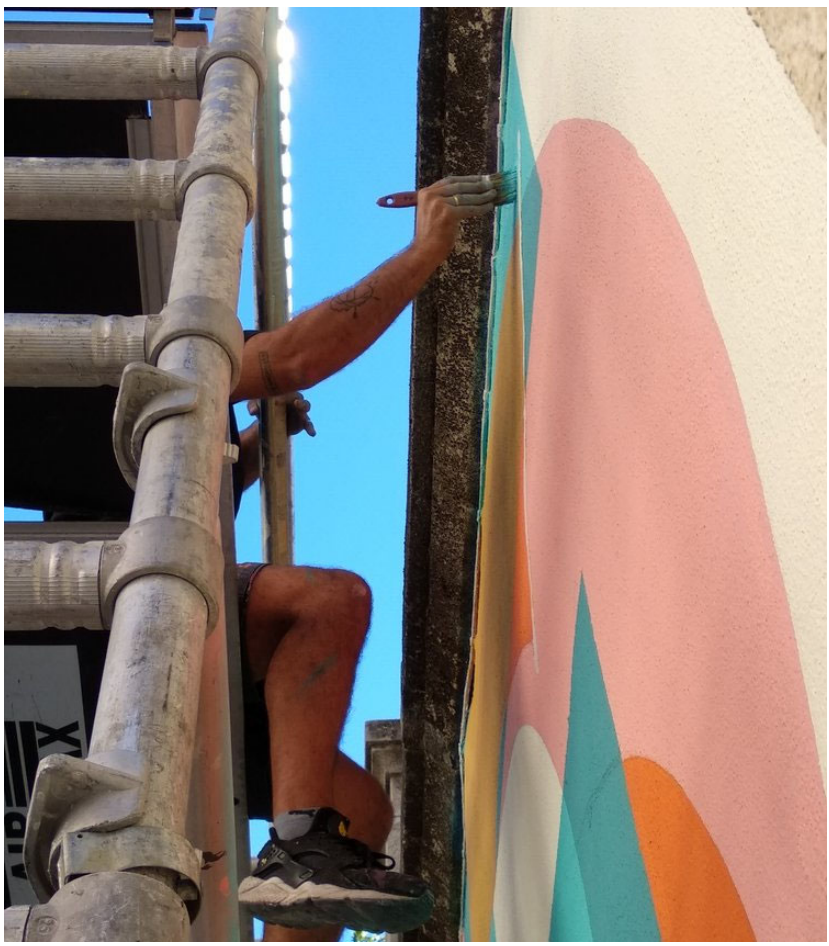
IMAGEN 1: *Sorger*



Fuente: https://www.murostabacalera.com/srger

En uno de los muros de tabacalera hay una obra de colores brillantes que parece un grafiti. “Srger reivindica su origen en el grafiti. Su capacidad creativa abarca tanto la pintura, la fotografía, las instalaciones y el video-art como las nuevas formas de muralismo” (murostabacalera.com, 2022). Esta obra es una de las más cercanas al concepto de grafiti, al arte urbano en su expresión original: se trata de un grafiti y, al mismo tiempo, es una obra que podría estar expuesta en un museo, como una obra de arte abstracto. Las tonalidades son brillantes, con colores primarios típicos del grafiti.

***IMAGEN 2**: Boa Mistura*



Fuente: https://www.murostabacalera.com/boa-mistura

Esta obra tiene las características formales del Street art: colores que resaltan y formas planas bien delimitadas. Está formada por un conjunto de planos, círculos y rectángulos superpuestos. La pintura tiene más características que remiten al modernismo que al Street art. En este caso, resulta una pintura abstracta. El equipo multidisciplinar que hizo esta pintura explicó: "Entendemos nuestro trabajo como una herramienta para transformar la calle y crear vínculos entre las personas" (murostabacalera.com, 2022).

IMAGEN 3: *Kenor*

Fuente: https://www.murostabacalera.com/kenor

En este caso, se trata de una obra de arte urbano inusual, pues normalmente se trata de pinturas murales. No hay una representación de la realidad, sino que se representa como las instalaciones artísticas en los museos, formada por paneles de tela. En este caso, está en la calle, motivo por el que se considera una obra de arte urbano. La obra se explica de la siguiente manera:

> La obra plástica del artista multidisciplinar barcelonés Jonás Romero, Kenor, tiene como base conceptual la interpretación visual de la música electrónica. Su proceso creativo comienza usualmente eligiendo una canción e interpretándola. Los dos elementos fundamentales de su obra son el ritmo y el equilibrio. Del mismo modo que el compás forma el color de la canción, el conjunto de líneas y sus colores forman el ritmo de la obra. Sus obras constituyen fragmentos sonoros audibles por el efecto sinestésico que provocan los movimientos y colores capturados (murostabacalera.com, 2022).

***IMAGEN 4**: Spogo*

Fuente: https://www.murostabacalera.com/spogo

Esta obra podría estar expuesta en un museo. El estilo de la obra seleccionada recuerda al expresionismo, con imágenes formadas por trazos y tonalidades en blanco y negro.

> Spogo es también Carlos García. Sus obras iniciales sirvieron para experimentar con diferentes técnicas y objetivos que le ayudaron a entender el arte como un medio que afecta de manera directa al entorno donde se desarrolla. Mediante un lenguaje abstracto y geométrico y más personal, actualmente entiende sus trabajos como un objetivo para la convivencia entre la arquitectura, mediante el equilibrio de formas y colores que respetan el entorno, y las personas que llenan de vida el espacio (murostabacalera.com, 2022).

IMAGEN 5: *NSN997*

Fuente: https://www.murostabacalera.com/nsn997

En esta obra se ven un conjunto de figuras humanas de distintas etnias:

> Su trabajo se basa en imágenes en el espacio público que hablen así mismo de lo público. La sociedad como elemento colectivo y popular, los elementos sociales presentes en nuestro día a día y la multiculturalidad como realidad actual. Mediante su obra, el colectivo napolitano fundado en 1997, redefine los valores sociales y el equilibrio utópico alcanzable entre los opuestos que representan la verdadera esencia de la sociedad actual y su complejidad en sí misma (murostabacalera.com, 2022).

IMAGEN 6: SON3K

Fuente: https://www.murostabacalera.com/son3k

Esta obra de Street art representa una figura abstracta sobre un fondo verde. Como en otras de las imágenes seleccionadas, esta pintura podría formar parte de la colección de un museo. Sobre la obra se explica:

> Su obra se basa en su relación con el entorno y aquello que puede ofrecerle. Se trata de un juego de composición por y para el disfrute visual. La ejecución de su trabajo, más cercano a una performance, explica el desarrollo y el aspecto final de la obra. Con un punzón de grabado y unas latas medio vacías, desarrolla unas composiciones totalmente improvisadas que estimulan la imaginación del espectador, deleitándose por los colores escogidos y la forma que toman en la pared (murostabacalera.com, 2022).

IMAGEN 7: Eltono

Fuente: https://www.murostabacalera.com/eltono

La obra tiene las características formales del Street art: colores que resaltan y formas planas bien delimitadas. Está formada por un conjunto de planos, círculos y rectángulos superpuestos. La pintura tiene más características que remiten al modernismo que al Street art:

> Eltono comenzó a experimentar el arte generativo a partir de 2010. Con el proyecto "Modo", el proceso de creación del artista comienza con la elaboración de un protocolo basado en unas pautas que deben ser ejecutadas por él mismo o por personas ajenas a la obra. En el paso de la pintura como fase final, se convierte en un acto mecánico que permite al artista disfrutar de un resultado azaroso, producto de la evolución y del proceso participativo de sus obras. Es el momento en el que el artista puede disfrutar como observador de su propio trabajo (murostabacalera.com, 2022).

Este trabajo se ha hecho en comparativa con el libro "Entender el artivismo" (Peter Lang, 2019), que tiene una serie de capítulos dedicados a entender el Street art en sus diferentes manifestaciones: el artivismo como aprendizaje, *civitas*, reivindicación, activismo musical y realidad virtual. Las obras de arte urbano seleccionadas pertenecen a una parte del Street art, especialmente al arte urbano de pinturas murales, que es el más conocido. En este caso, se trata de un festival "Pinta Malasaña" con espacios dedicados exclusivamente a las obras. En el libro mencionado se hace referencia al artivismo como reivindicación política:

Hay que tener en cuenta que la relación entre el arte y la política se ha dado en el siglo XX, tanto en las corrientes artísticas como las Vanguardias como en una parte más teórica. El caso del artivismo hace una reivindicación de manera más clara que las corrientes del siglo XX, porque se trata de un lenguaje directo (Peter Lang, 2019).

En el que a veces tiene más importancia el contenido o el mensaje que la forma, a diferencia de otros movimientos artísticos. Esto se justifica por sus características: el arte urbano está en las calles, en las fachadas y los muros, no requiere de un museo o galería. Por este motivo, las características técnicas no tienen tanta importancia. Es un arte que se excluye del mercado, aunque pueda formar parte de este mediante copias.

Ajenas a la funcionalidad más técnica de la ciudad, las intervenciones de Street art se muestran como puntos de referencia, originando así una forma nueva de percepción del espacio urbano. Lo mismo ocurre con los monumentos o zonas que destacan por su arquitectura: las miradas son conducidas a estas zonas que llaman la atención de los viandantes. De esta manera, el arte de la calle no pasa inadvertido y se convierte en un "arte del público" que pone a los ciudadanos en disposición para pensar y cuestionar aspectos de la sociedad.

El arte urbano se caracteriza, como se ha dicho, por estar al margen de las instituciones. En muchos casos, sin embargo, este arte que empieza como una crítica al sistema, acaba por introducirse en el propio sistema de producción y consumo debido a la

reproductibilidad de la obra: estampas, pegatinas, camisetas, diseños de objetos, láminas… que copian obras originales de Street art.

Las obras seleccionadas en este trabajo demuestran la vigencia del arte urbano en la actualidad. El Street art es uno de los referentes en la producción cultural, un arte que está a medio camino entre la cultura y el consumo. Depende del espectador valorar si las obras que ve en la calle pertenecen al Street art o al grafiti. También puede reflexionarse sobre cuál es la diferencia entre estos dos conceptos, al tener en cuenta que el hecho de que exista un espacio destinado para el Street art, no significa que lo sea; y, por otro lado, entender que una pintura en un lugar público puede ser considerada también Street art.

4. RESULTADOS

El primer resultado general, muestra que este tipo de festivales, como el de "Pinta Malasaña" o el "festival CALLE" de Lavapiés, fomentan una interpretación de los barrios. Es interesante pensar el concepto de interpretación: en el caso de otro tipo de obras artísticas, como pintura o fotografía, pueden darse distintos modos de interpretar. Por ejemplo, una fotografía puede estar inspirada en un cuadro, o al revés. En el caso del Street Art, ocurre lo mismo. Las obras de Street art pueden estar basadas en pinturas o fotografías, o en otras obras de arte urbano. La diferencia con las otras ramas artísticas es que, en el arte urbano, se da, además, una interpretación de las calles y de la ciudad. Las fachadas, los muros, etc., son reinterpretados por los artistas urbanos, que se amoldan a las características técnicas de estos soportes. También llama la atención la utilización de lugares que en un principio tenían otras funciones, como es el caso de la Tabacalera.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo se ha hecho en comparativa con el libro "Entender el artivismo" (Peter Lang, 2019), que tiene una serie de capítulos dedicados a entender el Street art en sus diferentes manifestaciones: el artivismo como aprendizaje, *civitas*, reivindicación, activismo musical y realidad

virtual. Las obras de arte urbano seleccionadas pertenecen a una parte del Street art, especialmente al arte urbano de pinturas murales, que es el más conocido. En este caso, se trata de un festival "Pinta Malasaña" con espacios dedicados exclusivamente a las obras. En el libro mencionado se hace referencia al artivismo como reivindicación política:

Hay que tener en cuenta que la relación entre el arte y la política se ha dado en el siglo XX, tanto en las corrientes artísticas como las Vanguardias como en una parte más teórica. El caso del artivismo hace una reivindicación de manera más clara que las corrientes del siglo XX, porque se trata de un lenguaje directo (Peter Lang, 2019).

En el que a veces tiene más importancia el contenido o el mensaje que la forma, a diferencia de otros movimientos artísticos. Esto se justifica por sus características: el arte urbano está en las calles, en las fachadas y los muros, no requiere de un museo o galería. Por este motivo, las características técnicas no tienen tanta importancia. Es un arte que se excluye del mercado, aunque pueda formar parte de este mediante copias.

Ajenas a la funcionalidad más técnica de la ciudad, las intervenciones de Street art se muestran como puntos de referencia, originando así una forma nueva de percepción del espacio urbano. Lo mismo ocurre con los monumentos o zonas que destacan por su arquitectura: las miradas son conducidas a estas zonas que llaman la atención de los viandantes. De esta manera, el arte de la calle no pasa inadvertido y se convierte en un "arte del público" que pone a los ciudadanos en disposición para pensar y cuestionar aspectos de la sociedad.

El arte urbano se caracteriza, como se ha dicho, por estar al margen de las instituciones. En muchos casos, sin embargo, este arte que empieza como una crítica al sistema, acaba por introducirse en el propio sistema de producción y consumo debido a la reproductibilidad de la obra: estampas, pegatinas, camisetas, diseños de objetos, láminas… que copian obras originales de Street art.

Las obras seleccionadas en este trabajo demuestran la vigencia del arte urbano en la actualidad. El Street art es uno de los referentes en la producción cultural, un arte que está a medio camino entre la cultura y el

consumo. Depende del espectador valorar si las obras que ve en la calle pertenecen al Street art o al grafiti. También puede reflexionarse sobre cuál es la diferencia entre estos dos conceptos, al tener en cuenta que el hecho de que exista un espacio destinado para el Street art, no significa que lo sea; y, por otro lado, entender que una pintura en un lugar público puede ser considerada también Street art.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones se centran en el impacto de estos proyectos y muestran que el Arte urbano es capaz de transformar a los barrios y darles una identidad cultural y social, fomentando la participación de los ciudadanos mediante la reivindicación de temas sociales y mediante la educación de los ciudadanos.

La utilización de los colores en el Street art tiene una serie de características comunes: en general, se trata de obras que utilizan colores primarios, el rojo, el amarillo y el azul, así como otra serie de colores brillantes que llaman la atención de los espectadores. El origen de este estilo se encuentra en los grafitis, que también suelen utilizar este tipo de tonalidades expresivas. Por otra parte, las figuras representadas o textos suelen ser planas. Hay excepciones, obras de Street art que tienen un estilo figurativo o que incluso se acercan al hiperrealismo, muy distintas del grafiti, pero, en general, el tipo de obras que se ven de Street art, como ocurre en Malasaña y Lavapiés, suelen tener figuras sencillas.

Las obras de Street art están en un diálogo constante con la ciudad. Los rótulos de los establecimientos, el tipo de muro, la forma de la fachada, etc. Todas estas características hacen que la obra se Street art se adecúe a ellas. El arte urbano, por otra parte, tiene características de los movimientos del modernismo y del posmodernismo. Respecto al modernismo, tiene influencias de distintas corrientes pictóricas como el expresionismo. En la cuestión del posmodernismo, tiene características que comparte con el arte pop, con la publicidad y el consumo.

8. REFERENCIAS

Baltar, E. (January 01, 2011). Fragmentos de una enciclopedia cubista (aproximación a Walter Benjamin a través de Baudelaire). Pensador Vagabundo / Carlos Muñoz Gutiérrez (coordinador).

Baudrillard, J., Bixio, A. & Alvarez, L. E. (2009). La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras. Madrid: Siglo XXI de España.

Barja J, Duque F, Neumeister S, Vitiello V. (1996). Sileno: Variaciones sobre arte y pensamiento. Madrid: Identificación y Desarrollo.

Benjamin, W., In Tiedemann, R., Fernández, C. L., Herrera, I., & Guerrero, B. F. F. (2013). Libro de los pasajes. Madrid (España: Ediciones Akal.

Benjamin, W., Weikert, A. E., & Echeverría, B. (2003). La Obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica: [Urtext]. Colonia del Mar, México: Itaca.

Benjamin, W., & In Echevarría, B. (2010). Tesis sobre la historia y otros fragmentos.

Dickie, G., & Castro, S. J. (2005). El círculo del arte: Una teoría del arte. Barcelona: Paidós.

J. Castro. (2013). George Dickie, la teoría institucional y las instituciones artísticas. Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes. Número 12. ISSN 1697- 8072

Lemaître, H. & Baudelaire, C. (1976). Baudelaire—"Le peintre de la vie moderne": (Le Figaro, 26 y 29 nov., 3 dic. 1863): texto escrito entre 1859 y 1860; traducción, Enriqueta Varela y Sandra Penchansky de Zapata; notas, Matilde Vucko de Goy y Enriqueta Varela. Resistencia, Chaco, Argentina: Sección Literaturas Modernas, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Lynch, K., & Revol, E. L. (2008). La Imagen de la ciudad. Barcelona: Gustavo Gili.

Margarita T, Llobell J.J. (2016) El Mandala en el contexto del arte y la espiritualidad. ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación. Núm. 11 ISSN: 2174-7563

Margolin, Victor. (2013). Visiones de Obama. Universitat Politècnica de València.

Tzara, T., & Picabia, F. (1983). Siete manifiestos Dada. Barcelona: Tusquets.

Warhol, A., & Covián, M. (1981). Mi filosofía de A a B y de B a A. Barcelona: Tusquets.

Sitios web:

Balancia, D (3-5-2018) Exclusive Interview: Shepard Fairey Goes “Beyond the Streets” California Rocker. Recuperado de http://californiarocker.com/2018/05/03/exclusive-interview-shepard-fairey-goes-beyond-the-streets/

Bonnet, C (16-10-2017) La “Marianne de Macron”: Shepard Fairey “Obey”, artiste star et engagé”, L’OBS Recuperado de http://www.nouvelobs.com/galeries-photos/photo/20171016.OBS6072/en-images-la-marianne-de-macron-shepard-fairey-obey-artiste-star-et-engage.html

Butterfly (2012). Rise above rebel woman. Arrested Motion. Recuperado de http://arrestedmotion.com/2012/06/shepard-fairey-mural-in-paris-rise-above-rebel-woman/

Granoux O (2-7-2016) Shepard Fairey: L’art de la propagande peut-il servir lècologie? Télérama. Recuperado de http://www.telerama.fr/sortir/shepard-fairey-l-art-de-la-propagande-au-service-de-l-ecologie,144701.php

Lemarignier, N (30-1-2018) Liberté, Egalité, Fraternité": le street art de Shepard Fairey, alias Obey s'invite à l'Elysée. Recuperado de https://culturebox.francetvinfo.fr/arts/street-art/liberte-egalite-fraternite-le-street-art-d-obey-s-invite-a-l-elysee-268483

Neuendorf, H (26-11-2015) Shepard Fairey Installs a Massive Globe on the Eiffel Tower to Adress Climate. Artnet News. Recuperado de https://news.artnet.com/exhibitions/shepard-faireys-paris-climate-change-369935

Obeygiant (1995) Recuperado de https://obeygiant.com

Sasportas, V (19-01-2017) HOPE, l’histoire secrète de l’affiche de Barack Obama, Le Figaro. Recuperado de http://www.lefigaro.fr/culture/2017/01/19/03004-20170119ARTFIG00002—hope-l-histoire-secrete-de-l-affiche-de-barack-obama.php

Space Invaders (2018) Recuperado de https://www.space-invaders.com/world/paris/

Street Art 13 (2018) Un parcours dans le 13eme. Recuperado de http://www.streetart13.fr/

RELACIONES SIN FRONTERAS: DESCUBRIENDO LA RIQUEZA DE LA MIGRACIÓN

MARÍA JIMÉNEZ CASTRO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de Ceuta es para las personas migrantes un lugar de paso en su proceso migratorio en la que se ven vulnerados numerosos de sus derechos, empezando por el derecho a la libre circulación (Vieyra Calderoni, 2019), y en la que son escasas las iniciativas que ponen en valor la riqueza de la diversidad y de la interculturalidad. Es imprescindible una labor de sensibilización en la ciudadanía que rompa con la otredad que se genera en estos contextos, es decir, que deconstruya aquellos estereotipos negativos que nos alejan y que impiden establecer una mirada en términos de igualdad (Creighton, 2013). En este trabajo, contextualizamos la realidad de las personas migrantes en su paso por la ciudad de Ceuta, describimos el trabajo que la asociación Elín lleva a cabo en la ciudad con este colectivo y relatamos la experiencia en el proyecto «Aprendizaje sin fronteras» en el año 2020, representativa de la metodología Aprendizaje y Servicio (ApS) y realizada con la colaboración del Campus de Ceuta de la Universidad de Granada.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS MIGRANTES EN CEUTA

Ceuta es una ciudad situada al noroeste de África, fronteriza con Marruecos, de unos 20 km^2 de extensión y con unos 83 000 habitantes empadronados aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística, 2021). Se trata de una de las ciudades con mayor diversidad cultural y religiosa del territorio español, pues en ella coexisten principalmente cuatro religiones: la cristiana, la musulmana, la hebrea y la hindú.

Sin embargo, estas cifras solo contemplan a la población censada y no reflejan la realidad migratoria de la ciudad. Existe un porcentaje variable de población que accede de forma irregular y que queda fuera de estas estadísticas. Por su situación geográfica estratégica, se trata de una de las puertas principales a Europa por la que acceden anualmente personas de diversas procedencias, desde países del norte de África como Marruecos o Argelia hasta países del África subsahariana, entre los que destacan Costa de Marfil, Somalia, República Democrática del Congo, Camerún, Guinea Conakry y Mali.

La permanencia de las personas migrantes en la ciudad de Ceuta es variable y arbitraria, pues queda supeditada a la voluntad del Gobierno, incluso en el caso de los solicitantes de asilo, lo que supone una vulneración de su derecho a la libre circulación (Aris Escarcena, 2022; Sánchez Sanz et al., 2021). Esta situación posiciona a estas personas en una constante incertidumbre sobre cuándo podrán (o si podrán) continuar su trayecto migratorio, sin posibilidad alguna de acceder a formación o trabajar durante este tiempo.

Algunas de las personas que acceden a la ciudad de forma irregular se alojan en el Centro de Estancia Tempoal de Inmigrantes (CETI) hasta que la Administración Pública decide su destino (Vieyra Calderoni, 2019). El acceso a este centro no se rige por unas normas fijas, pues queda también supeditado a la voluntad del Gobierno. Se trata de un centro abierto con un horario y unas normas que las personas que allí residen deben respetar. Aunque cuenta con una capacidad máxima de 512 personas (*Ministerio de Trabajo y Economía Social*, n.d.), en numerosas ocasiones se ha visto saturado, lo que ha dado lugar a condiciones de hacinamiento y sin que las autoridades ofrezcan una alternativa digna. La lejanía de este centro respecto a la ciudad, la situación administrativa irregular, la falta de oportunidades académicas y laborales, la constante incertidumbre a la que se enfrentan estas personas y la actitud de indiferencia o de rechazo de la población local hacia las personas migrantes, entre otros factores, no propician su inclusión y participación en la sociedad en términos de igualdad, pues quedan relegados a una situación de exclusión. Por lo tanto, la labor de las asociaciones e

instituciones de la ciudad se vuelve imprescindible para tender puentes y promover la inclusión y la sensibilización en la sociedad ceutí.

1.2. La Asociación Elín

La Asociación Elín es una asociación sin fines lucrativos de carácter humanitario, independiente y pluralista que se fundamenta en el reconocimiento de los derechos humanos, la búsqueda de la justicia social y la protección de los derechos de las personas migrantes. Su presencia en Ceuta se remonta al año 1999 y recoge su nombre de la Biblia. En ella, se habla de un oasis en el desierto en el que el pueblo descansa para coger fuerzas y seguir el camino. De este modo, la asociación pretende ser un oasis en el que las personas, tras recorrer un largo y duro viaje, reponen fuerzas, recobran la dignidad arrebatada y continúan hacia adelante. Elín se basa en tres pilares fundamentales: la acogida, la sensibilización y la denuncia.

La acogida es una experiencia mutua basada en la construcción de relaciones de igualdad. Acogemos a la vez que somos acogidos cuando nos llamamos por nuestro nombre, cuando enseñamos español y aprendemos palabras en otro idioma, cuando compartirnos costumbres de diversas culturas y valores, cuando alzamos nuestra voz ante las injusticias que nos rodean. De este modo, la acogida se lleva a cabo mediante las actividades del día a día como las clases de español, los encuentros semanales en los que se comparten distintas perspectivas sobre valores como la solidaridad o la resiliencia y las celebraciones de fiestas como la pascua o el ramadán.

La sensibilización en Elín se basa en la convicción de que la migración es una fuente de riqueza no material. Tiene el objetivo de construir y transmitir un relato alternativo que deconstruya aquellos estereotipos que rodean a las personas migrantes y refugiadas. Estas perspectivas plagadas de clichés alimentan la otredad, es decir, perpetúan una visión del «otro» muy diferente e incluso negativa respecto a la propia (Creighton, 2013), lo que lleva al desconocimiento, al miedo y al rechazo. Para trabajar este pilar se llevan a cabo actividades de encuentro entre personas migrantes y distintas asociaciones, centros educativos, entidades y colectivos. Estos «encuentros sin fronteras» son generadores de cambio,

ponen en relieve aquellos aspectos que todas las personas podemos tener en común y favorecen la convivencia, el respeto y la inclusión.

La denuncia se alimenta de los dos pilares anteriores. Por un lado, una acogida en términos de igualdad nos hace movernos por la empatía y actuar ante las situaciones de injusticia. Por otro lado, el trabajo de sensibilización previa nos permite tomar conciencia y convertir nuestros valores y convicciones en acciones concretas. Desde la asociación se llevan a cabo acciones de denuncia como comunicados cuando se producen vulneraciones de derechos humanos en la frontera sur, la organización de Círculos de Silencio o la organización y participación en manifestaciones multitudinarias tales como la Marcha por la Dignidad en memoria de las víctimas de la tragedia del Tarajal de 2014.

Estos tres pilares que sostienen a la asociación Elín son una forma de reaccionar ante la realidad que se vive en Ceuta de constantes vulneraciones de derechos humanos para transformarla en una que ponga en el centro la vida y la dignidad de todas las personas. Este trabajo se centra en una de las actividades de sensibilización que se llevaron a cabo en el año 2020 en el campus universitario de Ceuta: «Aprendizaje sin fronteras».

2. APRENDIZAJE SIN FRONTERAS

El proyecto «Aprendizaje sin fronteras» parte de una colaboración entre la Asociación Elín y el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE) del Campus Universitario de Ceuta (Universidad de Granada), en concreto con el alumnado de la asignatura de transculturalidad del grado de enfermería. Tiene el objetivo de reunir a personas de distintos orígenes socioculturales para reflexionar sobre las relaciones interpersonales e interculturales. De este modo, se tejen relaciones en base de igualdad, capaces de romper con los prejuicios y estereotipos que existen en torno a las personas migrantes. Este proyecto se viene realizando año tras año desde el 2013, aunque el presente trabajo se centra en las actividades realizadas entre los días 2 y 16 de marzo del 2020.

2.1. Metodología

Las actividades realizadas acercan la realidad de las personas migrantes y la riqueza de la diversidad cultural, de forma que dota a las personas de herramientas para construir un relato alternativo (Cabo Isasi & García Juanatey, 2016). A través de la metodología Aprendizaje y Servicio (ApS), el estudiantado participa en una serie de actividades que les permiten adquirir conocimientos a la vez que cubren necesidades sociales (Rodríguez Gallego, 2014). No se trata de una actividad de voluntariado, sino que son actividades de las que el alumnado y el resto de participantes se apropian (Nieves Tapia, 2002), que están planificada e integradas en los objetivos curriculares, optimizan los aprendizajes y atienden eficazmente las necesidades de una comunidad. En este caso el estudiantado aprende sobre la realidad de la migración, adquiere competencias transculturales y desarrolla actividades que permiten establecer vínculos basados en los aspectos que tienen en común. De este modo, las actividades tienen una intencionalidad solidaria, así como un impacto educativo (Rodríguez Gallego, 2014).

Estos encuentros potencian las relaciones de igualdad, por lo que generan cambio y favorecen la inclusión, la convivencia y las relaciones interculturales mediante la acogida mutua, valores y acciones especialmente necesarios en una ciudad en la que se vulneran derechos humanos sistemáticamente como Ceuta y en la que existe una clara brecha entre la población local y la población migrante.

2.2. Participantes

La actividad reunía, por un lado, a estudiantes de la asignatura de transculturalidad del grado en enfermería de la Universidad de Granada (campus universitario de Ceuta), impartida por el profesor Ángel Quero Alfonso. En total, se reunió a unas 120 personas aproximadamente. Esta asignatura incluye en su guía docente el desarrollo de competencias como en análisis de la relación entre cultura, salud y cuidados, así como la organización sanitaria y asistencia a población migrante.

Por otro lado, reunía también a voluntarios y jóvenes que participaban en las actividades de la asociación Elín y residía en el CETI. Estos

jóvenes procedían de distintos países, muchos de ellos de Guinea Conakry, y acudían a las clases de español en la asociación Elín desde hace algunos meses. Además, la mayoría hablaba francés con un nivel nativo. Por lo tanto, estas actividades les brindaban la oportunidad de poner en práctica y desarrollar su competencia lingüística y mejorar su confianza.

2.3. Planificación y actividades

Las actividades se desarrollaron en 6 sesiones a lo largo de dos semanas entre el 3 y el 12 de marzo de 2022 (ver Tabla 1). El alumnado del grado en enfermería, al ser más numeroso, se dividió en 3 grupos (grupo 1, grupo 2 y grupo 3). A cada grupo se le asignó un día de la semana: lunes (grupo 1), miércoles (grupo 2) y jueves (grupo 3).

***TABLA 1**. Planificación temporal de las sesiones*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
2 Sesión 1 Grupo 1	3 Sesión 1 Grupo 2	4	5 Sesión 1 Grupo 3	6	7	8
9 Sesión 2 Grupo 1	10 Sesión 2 Grupo 2	11	12 Sesión 2 Grupo 3	13	14	15

Fuente: elaboración propia

Antes de comenzar las sesiones, se hacía una breve explicación de qué se pretendía conseguir con las actividades programadas para que todas las personas tuvieran el contexto y pudieran participar de manera más activa.

2.3.1. Semana 1

Para la primera semana, se planificó una serie de actividades que, en líneas generales se repitieron en los tres grupos para la sesión 1. Se trata de actividades orientadas a que todos los participantes comenzaran a conocerse y a potenciar las relaciones interpersonales. Las dinámicas que componían la sesión 1 para todos los grupos se describen en la Tabla 2.

***TABLA 2**. Dinámicas para la semana 1*

Sesión 1	
Dinámica	Explicación
1. Rueda de las relaciones	Se dispone a los participantes en dos círculos concéntricos. En 20-30 segundos se presentan brevemente ante la persona que tienen delante. A cada 20-30 segundos, suena un silbato para rotar hacia la siguiente persona.
2. Creación de grupos y presentación	Se reparte a las personas en los grupos ya establecidos en la universidad y los propuestos desde Elín. Cada persona se presenta en diferentes idiomas (cada persona se pone un adhesivo con su nombre). El objetivo es conseguir que las personas que están aprendiendo español (chicos/as de Elín) presenten a su compañero de la derecha en un idioma que acaba de aprender y viceversa. Los estudiantes presentan a sus compañeros en francés. Además, podrán aprender alguna palabra en otras lenguas: pular, soninké, dariya…
3. Representante del grupo	Después de haber empezado a potenciar las relaciones interpersonales, se elegirá, en cada grupo, un representante de la universidad y otro de Elín, quienes expondrán (en español) lo que han trabajado en los grupos.
4. Compartir	Esta dinámica consiste en que cada grupo tenga un sobre con las siguientes frases incompletas: 1. "Me gustaría ser como…" 2. "En este momento me siento…" 3. "Lo que más me gusta de mi país es…" 4. "Una cosa que me hace sonreír…" Cada persona termina las frases para conocerse un poco más personalmente.
5. Puesta en común	Tras haber nombrado dos representantes de cada grupo, se ponen en común algunas de las cosas habladas en el grupo. Cada uno presenta al otro en el idioma que ha aprendido (la persona de la universidad presenta al chico/a de Elín en francés y el chico/a de Elín presenta a la persona de la universidad en español). Después pueden sacar alguna conclusión de cómo se han sentido en el grupo.

Fuente: elaboración propia

2.3.1. Semana 2

Las actividades de la segunda semana se centraron en los en los remedios naturales, instrumentos médicos, principales adicciones en los jóvenes y hábitos de vida saludables. Estos contenidos se acompañaron de dinámicas con teatros y trabajo en grupos, lo hizo mucho más enriquecedor y divertido. Estas dinámicas, a pesar de tener objetivos similares,

variaron ligeramente entre grupos. Las dinámicas de la segunda semana se describen en la Tabla 3.

TABLA 3. *Dinámicas para la semana 2*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Para fomentar la mezcla y las relaciones, se una primera dinámica que ayude a romper el hielo y a propiciar las relaciones. Se divide a los participantes en grupos de tres y cada persona tendrá un rol (padre, madre, hijo/a). Cada familia ha de conocer el nombre de sus componentes. Hay una persona que, desde fuera, va diciendo uno de los tres personajes y será quien tendrá que moverse para buscar otra "familia". El objetivo es ir cambiando de familia e ir relacionándonos con todas las personas de la clase.	Para fomentar la mezcla y las relaciones, se hace una primera dinámica que ayude a romper el hielo y a propiciar las relaciones. Repartidos todos por la sala, se pone música y todas las personas se mueven. Cuando la música se para se dice un número, y tenemos que formar grupos, mixtos, con ese número de personas. Lo mismo en repetidas ocasiones. Cada vez que se forme un grupo, los participantes se aprenden el nombre de quienes lo	Para fomentar la mezcla y las relaciones, se una primera dinámica que ayude a romper el hielo y a propiciar las relaciones. Se divide a los participantes en grupos de tres y cada persona tendrá un rol (padre, madre, hijo/a). Cada familia ha de conocer el nombre de sus componentes. Hay una persona que, desde fuera, va diciendo uno de los tres personajes y será quien tendrá que moverse para buscar otra "familia". El objetivo es ir cambiando
En los grupos de la pasada semana, recordamos nuestros nombres e intentamos recordar palabras que aprendimos la pasada semana en otros idiomas.		
Repartimos diferentes instrumentos médicos (el fonendo, vendas, medidor de tensión, jeringuillas, aparato de glucosa, termómetro, pulsómetro, etc.), se irán cambiando entre los diferentes grupos y comentando su utilidad, haciendo ejemplos y manipulándolos.	Después, nos centraremos en los remedios naturales y caseros de diferentes patologías como la gripe, la diarrea, el dolor de dientes, la fiebre y los dolores musculares, picaduras de insectos, etc.	Después, nos centraremos en los hábitos de vida saludables. Cada grupo tendrá una cartulina en la que tendrán que plasmar, mediante dibujos/palabras/… Consejos para tener una vida sana.
En base a lo aprendido anteriormente con Ángel sobre el Coronavirus, se llevará a cabo una dinámica de mini-teatros. Se entrega a cada grupo una ficha con síntomas y características de la enfermedad y la descripción de una situación. Tendrán 10 minutos para preparar la escenificación de dicha situación.	Cada grupo preparará la representación-teatro de dos remedios naturales que hayan hablado en su grupo.	A continuación, intercambiaremos canciones/bailes/juegos tradicionales de diferentes países. Aprenderemos las letras, el baile o el juego y elegiremos uno para exponerlo en la puesta en común.
Para terminar, se volverán a elegir a dos representantes, distintos de los otros días, quienes presentarán el teatro y pondrán en común sensaciones, aprendizajes y momentos que quieran.		

Fuente: elaboración propia

Los dos primeros días de la segunda semana se pudo disfrutar compartiendo una merienda y bailando para finalizar las sesiones. El último día de taller, dadas las precauciones por la situación emergente por la COVID-19, se restringieron mucho las dinámicas, pero, aun así, fue se entregaron los diplomas de participación y se habló sobre cuándo se podría volver a celebrar un encuentro.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde el momento en que estos espacios se crean, las relaciones y las redes que se van tejiendo son muy poderosas y son capaces de generar un cambio que marca la vida de aquellas que las viven. Por parte del alumnado en el grado de enfermería, no solo se ponen en práctica competencias y habilidades que se deben adquirir en la asignatura, sino que estos encuentros ayudan a derribar los estereotipos negativos y las falsas creencias en torno a la migración. Esto finalmente contribuye a que se potencien los aspectos comunes que compartimos y fomenta las relaciones de igualdad. No se trata de actividades que jerarquicen las relaciones, en las que unos dan y otros reciben, sino que cada una de las personas involucradas aporta y recibe. A medida que pasan los días y que las actividades se desarrollan, se pasa de una actitud de timidez, de recelo y de desconocimiento al compañerismo, al conocimiento mutuo. El alumnado deconstruye aquellos prejuicios, ideas preconcebidas y estereotipos que pudieran tener en torno a las personas migrantes y descubren en el resto de las personas a un igual; a jóvenes con los que comparten sueños, aspiraciones, pasatiempos, gustos musicales, metas, valores…

En definitiva, la aplicación de la metodología ApS en estas actividades vincula la teoría con la práctica, el aula con la realidad, ya que se vincula lo aprendido a una problemática social real (Rodríguez Gallego, 2014). Respecto a los participantes de la asociación, estas actividades permiten, por un lado, aumentar su confianza al desenvolverse en español en una situación comunicativa real. Tras varios meses aprendiendo español en la asociación comprueban la utilidad y la versatilidad de su competencia lingüística, que no solo les puede abrir puertas en ámbitos como el administrativo o el laboral, sino que también les permite establecer

vínculos con personas de la ciudad en la que viven, compartir sus inquietudes, preferencias y aficiones. Por otro lado, para estas personas se rompe con la lejanía física y psicológica respecto a la ciudadanía ceutí, pues se descubren aspectos comunes y se superan las barreras y estereotipos que aparentemente nos hacen diferentes. Estas experiencias, realizadas año tras año, han permitido reutilizar y mejorar las dinámicas y los materiales generados para sacar el máximo partido a cada encuentro y se han podido extrapolar a otras realidades similares, como actividades en centros de educación secundaria o actividades con otras entidades y asociaciones.

4. CONCLUSIONES

La experiencia «Aprendizaje sin fronteras» no se trata de una actividad aislada, sino que se viene realizando año tras año desde 2013 y se ha extrapolado a otros centros educativos y entidades, como institutos de educación secundaria. Se trata de un proyecto de colaboración consolidado que arroja resultados similares muy positivos y que pone de manifiesto conclusiones muy similares: es posible derribar los estereotipos en torno a la migración y construir relaciones de igualdad y las instituciones educativas pueden desempeñar un papel crucial en esta labor.

A través de estas experiencias se demuestra que la colaboración entre asociaciones e instituciones no solo es posible, sino que es mutuamente beneficiosa, puesto que enriquece en valores y conocimientos a todos los participantes. Por un lado, apoya objetivos curriculares del alumnado que participa y fomenta la competencia lingüística de las personas migrantes. Por otro lado, rompe con numerosas fronteras mentales y pone en valor la riqueza de la diversidad.

Cabe señalar que una de las principales limitaciones de este estudio es que se basa en experiencias que, a pesar de ser muy similares entre sí, se localizan en un contexto determinado e involucra a unos grupos de participantes determinados. Sería interesante observar si fuera de la realidad de Ceuta y con la participación de otros colectivos se han realizado encuentros similares y cuáles han sido sus resultados.

En cuanto a futuras líneas de investigación, con el fin de ampliar los resultados, sería interesante realizar una evaluación y seguimiento posterior de todos los participantes de la actividad. Esto permitiría, por un lado, conocer cuáles son los efectos de integración de estos encuentros en las personas migrantes que permanecen en Ceuta, estableciendo una comparación entre sus sensaciones e impresiones previas y posteriores a las actividades. Por otro lado, permitiría también hacer esta misma comparativa entre el alumnado y verificar el vínculo que existe con los objetivos curriculares de la asignatura en la que se enmarcan las actividades. Por último, sería interesante evaluar la perspectiva del profesorado implicado, tanto el que está vinculado a la universidad como los voluntarios de la asociación, para conocer el impacto que perciben en el alumnado tras la realización de las jornadas.

Por último, tal y como se ha explicado, es perfectamente viable transportar estos encuentros a otros espacios, con otras entidades e instituciones. Esta experiencia se ha llevado a cabo en colaboración con el CICODE de la UGR desde hace años y se ha extrapolado a otros centros educativos. Desde la asociación Elín, también se ha acogido a grupos de estudiantes internacionales para realizar actividades de encuentros interculturales en las instalaciones de la asociación. Por lo tanto, crear estos encuentros en otros espacios no solo puede ser interesante a nivel académico, sino que las repercusiones a nivel social son muy positivas y ayudan a crear relaciones en términos de igualdad.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la Ayuda del Programa de Formación de Profesorado Universitario referencia: 20/06950 así como al Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

6. REFERENCIAS

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (n.d.). 2022. Retrieved May 15, 2022, from https://www.mites.gob.es/es/guia/texto/guia_15/contenidos/guia_15_37_3.htm

Aris Escarcena, J. P. (2022). Ceuta: The Humanitarian and the Fortress EUrope. Antipode, 54(1), 64–85. https://doi.org/10.1111/ANTI.12758

Bagés Villaneda, J., Fernández Blanco, I., Sesma Herrera, Á., & Furnica Slusaru, I. A. (2018). Miradas que migran: proyecto de sensibilización para fomentar una cultura de acogida, igualdad e inclusión para las personas desplazadas forzosamente, migrantes y refugiadas - E-Prints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/48414/

Cabo Isasi, A., & García Juanatey, A. (2016). El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión.

Creighton, H. (2013). (De)construir la otredad: las mujeres inmigrantes en la prensa escrita española. Revista de Paz y Conflictos, 6, 78–106. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205027536004

da Silva-Ramos, M.-E. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. Revista Científica Sobre Diversidad Cultural. https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992

Instituto Nacional de Estadística. (2021). Ceuta: Población por municipios y sexo. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2908

Nieves Tapia, M. (2002). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Civic Service in South America. www.iadb.org/etica

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95–113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Sánchez Sanz, A., Souissi Mohamed, A., Rosado Caro, A. M., Madrid Delgado, Á., Arce Jiménez, C., Fuentes Lara, C., Pérez Medina, D., Boza Martínez, D., María de la Torre Cañadilla, J. M., Lara Batllería, R., & Rosado, A. M. (2021). Derechos Humanos en la Frontera Sur 2021.

SECCIÓN V

FORMACIÓN

RETOS, OPORTUNIDADES Y DESIGUALDADES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO Y COLOMBIA

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS
Fundación Universitaria Cafam - UNICAFAM

MIRNA MARTÍNEZ SOLÍS
Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla - ENSFEP

MARTHA RODRÍGUEZ GUILLÉN
El Colegio de Puebla A.C. - COLPUE

1. INTRODUCCIÓN

La docencia en general, y específicamente en el nivel de Primera Infancia es una profesión que implica una práctica pedagógica con altas exigencias y responsabilidades, al enfrentar los retos que se presentan cada día en los procesos de planeación, integración de los lenguajes del arte, la literatura, el juego, las tecnologías, con el correspondiente proceso de valoración de los avances del niño y reflexión de la propia práctica docente. Todo ello con un sostenimiento amoroso que potencie el desarrollo integral y habilidades de los pequeños, facilitando así la construcción de experiencias y conocimientos, al comprender plenamente el interés superior que les asiste y vislumbrando su potencia como sujetos sociales de derechos y agentes de su propio desarrollo.

Es importante reconocer que el trabajo como agentes educativos con los niños y niñas de la Primera Infancia, requiere un replanteamiento de las funciones asignadas tradicionalmente a los docentes, ya que la actividad con este grupo etario, presenta retos pedagógicos y de cuidado con los que ha de trabajarse, por ello, la necesidad de contar con un respaldo profesional extenso y enriquecido que ponga en el centro de su formación y desempeño, el interés superior de la niñez, con la adquisición y despliegue de las habilidades duras y blandas que beneficien de manera

conjunta a los aspectos laborales y personales de los propios docentes y que ello permita generar ambientes de aprendizaje propicios para satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas que atienden, en un esquema holístico propiciado por la intersectorialidad.

Por esto, identificamos los avances que México y Colombia han desarrollado a partir de un trabajo intersectorial que busca responder a procesos de atención para el desarrollo integral de los niños y niñas, en donde cada sector dispone de una serie de profesionales de diversas áreas en aras de brindar las atenciones necesarias para la garantía y materialización de sus derechos. Estos retos implican que los profesionales de la educación, que se preparan y trabajan en la atención a la Primera Infancia, tengan la capacidad de innovar en su propio terreno pedagógico y que esta actividad, sea armónica con los demás roles y responsabilidades de atención, igualmente importantes en cada uno de los sectores intervinientes.

En este escenario, los profesionales de la educación de la Primera Infancia requieren contar con un reconocimiento social y profesional, ya que su trabajo tiene características propias que lo diferencian de las actividades con otros grupos etarios y su labor no lo hace menos profesional y necesario en las bases del desarrollo de los niños y niñas.

De aquí que visibilizar los retos, oportunidades y las desigualdades que existen, contribuye a reflexionar en garantizar el interés superior de niños y niñas y su derecho a la educación de calidad, requiere la garantía también de los derechos educativos, laborales y profesionales de quienes trabajan todos los días en la atención integral que se requiere en la Primera Infancia.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo muestra la actividad investigativa de carácter académico que desarrollan dos instituciones formadoras de Licenciados (as) en Educación Inicial y preescolar en Puebla, México y de Licenciados (as) en Educación Infantil en Bogotá, Colombia; donde se tiene como objetivos:

- Visibilizar la situación laboral de los profesionales de la educación que fungen como agentes en la atención de los niños y niñas de 0 a 5 años.
- Analizar la relación que tienen las oportunidades y condiciones laborales de estos licenciados/as con respecto a su remuneración económica y las desigualdades que se dan en cuanto a su reconocimiento social y el rol docente en los procesos educativos.

Esto permite identificar los retos a los que nos enfrentamos actualmente para pensar y construir nuevas perspectivas colectivas, que permitan generar acciones afirmativas en pro de la igualdad, como un proceso personal de agencia y un proceso social de resignificación del lugar del profesional de la Educación en Primera Infancia.

3. METODOLOGÍA

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

3.1. Metodología del estudio

Este trabajo surge como parte de un proyecto de investigación colaborativa denominado "Trayectorias y Experiencias Sensibles en la Primera Infancia", desarrollado desde el 2019, en colaboración por la Escuela de Pedagogía de la Fundación Universitaria Cafam (Unicafam), en Bogotá-Colombia, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) y El Colegio de Puebla A.C. (COLPUE), estas dos en Puebla-México.

Originalmente se pretendió trabajar con un enfoque etnográfico, al identificar las dinámicas de un cierto mundo social desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2011), sin embargo, por la pandemia causada por

la COVID-19, hubo un cambio radical en los sistemas educativos, motivo por el cual se buscó una ruta metodológica complementaria seleccionando el enfoque narrativo ya que este permite, en el área educativa, recuperar las vivencias haciendo a su vez una reflexión pedagógica y humana donde se conectan las ideas y las emociones.

Esto permite resignificar las experiencias, dar sentido a la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. En las narrativas pedagógicas se piensa teóricamente, es decir se tratan de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarse pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones.

IMAGEN 1

Fuente: Propia

En particular, para el desarrollo de los objetivos de este estudio, fue necesario considerar de manera complementaria el enfoque cualitativo explicativo, que considera además de la información bibliográfica, la opinión de expertos en el tema a partir de entrevistas, encuestas y grupos focales, para conocer las concepciones y experiencias de los sujetos vinculados con la Primera Infancia, en Puebla y Bogotá, entre los que se consideró a los egresados, empleadores y padres de familia.

4. RESULTADOS

Los resultados y conclusiones de carácter cualitativo parten del análisis de los datos proporcionados por los sujetos mencionados, sustentados por algunos porcentajes a manera de ilustración. Así, esta investigación permite conocer algunos de los aspectos que rodean la situación de la educación inicial y preescolar en México y Colombia, presentando algunas de las desigualdades que siguen existiendo en el ámbito laboral en contraste a los grandes avances pedagógicos que se han venido dando en el campo de la Primera Infancia y que se vienen materializando en la política pública de los dos países como se presenta a continuación.

4.1 PERSPECTIVA EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO Y COLOMBIA

En México y en Colombia la construcción de la naturaleza de la Educación de la Primera Infancia se ha venido desarrollando a la luz de los avances y reflexiones de cada país, así como de la normatividad internacional que alimenta los diálogos y los derroteros que se concretan en los diversos documentos de política pública, planes, programas y finalmente la operacionalización de los modelos de atención que se establecen y se evalúan de manera continua.

Este sistema de atención integral a los niños y niñas de primera infancia se da tanto en México, como en Colombia, a partir de diversas modalidades de atención que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad en cada uno de los contextos y territorios como se describe a continuación:

TABLA 1

México63	Colombia64
Modalidad escolarizada: (SEP) Centros de Atención Infantil Atención a niños de 45 días de nacido a 5 años 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (docentes y de apoyo). (Tierra y Libertad) Centros de Atención Infantil Atención a niños de 45 días de nacido a 5 años 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores. (IMSS) Guarderías ordinarias y subrogadas El servicio está dirigido a niños y niñas cuyos padres tienen un empleo remunerado y cotizan al IMSS con cuotas obrero-patronales. (ISSSTE) Estancias de bienestar infantil Atención a niños a partir de los 60 días de nacidos y hasta los 5 años 11 meses de edad, hijos de madres y padres trabajadores del Estado (Gobierno Federal). (DIF) Centros de Asistencia para el Desarrollo Infantil (CADI) Otorga atención a niños de 45 días de nacidos a seis años de edad, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos, carentes de prestaciones sociales, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral. Otras dependencias del gobierno también han creado espacios para la atención a la primera infancia en la modalidad escolarizada como son Petróleos Mexicanos, el Ejército Méxicano y la Marina, siendo una prestación que se brinda a los hijos de quienes prestan su labor en estos lugares.	Modalidad Institucional: Se desarrolla en espacios especializados para atender a las niñas y niños en la primera infancia, desde los 2 años hasta cumplir los 5 años, aunque puede atender a niñas y niños desde los 6 meses. En esta modalidad de atención se encuentran los servicios: - Centros de Desarrollo Infantil (CDI) - Hogares Infantiles (HI) - Hogares Empresariales. - Hogares Comunitarios de Bienestar Múltiples (HCB) Múltiples. - Jardines Sociales. - Desarrollo Infantil en Establecimientos de Reclusión (DIER).

[63] Adaptación de clasificación de Myers, R., Martínez, A., Delgado M. A., Fernández, J. L., y Martínez, A., Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones, BID, 2013.

[64] Adaptado de: Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia. Colombia. ICBF. 2020

(CONAFE) Educación Inicial No Escolarizada: Brinda atención educativa por medio de sesiones dirigidas a madres, padres, embarazadas y personas que participan en la crianza de niños de cero a tres años con once meses de edad, que viven en comunidades rurales e indígenas, con alta y muy alta marginación, rezago educativo y social, con el fin de orientar sus prácticas de crianza en favor del desarrollo integral y el ejercicio de los derechos de los niños.	Modalidad Familiar: Busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta cumplir los 5 años. Atendiendo así los 1.000 primeros días de vida como ventana de oportunidad para el fortalecimiento de los vínculos e interacciones de calidad, a partir de acompañamiento familiar en territorios rurales, rurales dispersos y algunas zonas urbanas. En esta modalidad de atención se encuentran los servicios: -Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF). -Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar – Familia, Mujer e Infancia (HCB FAMI)
(DIF) Centros de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC) : Brindan atención a niños de entre dos y seis años de edad que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por medio de acciones educativas, asistenciales, en apoyo a las madres trabajadoras que carecen de servicios educativos para el cuidado y la formación integral de sus hijos.	Modalidad comunitaria: Partiendo de la experiencia de los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), nace como un escenario de acogida para niñas y niños desde los 18 meses hasta cumplir los 5 años, sus familias y cuidadores, y centra su quehacer en el desarrollo integral de los niños y niñas en el marco de los procesos comunitarios solidarios. Esta modalidad cuenta con los siguientes servicios: -Hogares Comunitarios de Bienestar - HCB -Hogares Comunitarios de Bienestar -Agrupados-HCB Agrupados -Unidades Básicas de Atención Fija e Itinerantes -UBAS Fijas e itinerante -Hogares Comunitarios de Bienestar Integrales -HCB Integrales
(SEP) Educación Inicial Indígena y para migrantes: Favorecen el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y físico de los menores de cuatro años de edad; incluyendo la orientación a los agentes educativos comunitarios (padres y madres de familia) para la educación de sus hijas e hijos con un enfoque transversal de derechos, y promoviendo el fortalecimiento de actitudes para la convivencia sana y respetuosa desde los primeros años de vida.	Modalidad Propia e Intercultural: Está enfocada especialmente en los grupos étnicos de Colombia y funciona especialmente en sus territorios originales o en territorios donde estas comunidades se han venido reubicando. Así se garantiza el servicio de educación inicial a niñas, niños hasta cumplir los 5 años y mujeres gestantes. Es un modelo particular ya que busca conservar la cosmovisión de cada comunidad y sus prácticas originarias. Se implementa en las Unidades Comunitarias de Atención – UCA-, que son espacios concertados con la comunidad. Allí se puede brindar el servicio a partir de 3 formas de atención en las que se considera la viabilidad de los encuentros periódicos en un lugar concertado (5 días a la semana) o itinerantes a través de las visitas a las familias acompañadas.

Fuente: propia

Este panorama, nos permite comprender que ante la multiplicidad de modalidades de atención, también existe diversidad de agentes educativos, por ello no podemos hablar de un tipo estandarizado de maestro y maestra. Ahora bien, ante los avances que se han dado, se ha venido velando por la cualificación de los docentes y por ello ya desde las políticas educativas de los diversos países hay una mayor tendencia hacia la profesionalización de quiénes acompañan a niños y niñas en el contexto educativo.

4.2. Y ENTONCES, QUIÉN ES EL MAESTRO O MAESTRA DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

Actualmente tanto en México como en Colombia en la atención a los niños y niñas de primera infancia, se prioriza que el maestro titular de preferencia debe ser un Licenciado/a, esto ha generado unos procesos de profesionalización que se han venido extendiendo a quienes antes hacían procesos de atención como normalistas, técnicos y tecnólogos en primera infancia, así como nuevos profesionales que se forman en instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. Esto no ha llevado a la desaparición de estas otras modalidades de formación que se mencionan, pero sí a una reorganización de roles al interior de las instituciones educativas.

La ruta crítica para lograr lo anterior en México, incluye el cambio en la concepción de la profesión docente, ya que originalmente, se concebía como una actividad que se podía desarrollar sin un proceso de profesionalización, ortodoxamente hablando, pero debido a la comprensión de la importancia que tienen los procesos de formación de docentes, en los que las Escuelas Normales lograron su inserción en la educación superior, con procesos curriculares profesionales, hasta finales del Siglo XX, con la publicación en el Diario Oficial del 23 de marzo de 1984 del: "Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura " (DOF 1984 p.15), por lo que fue necesario revisar los perfiles de quienes ya se encontraban laborando en los niveles de educación básica, encontrando que algunas de estas personas habían

adquirido mucha experiencia, pero no contaban con un título docente que les respaldara profesionalmente.

Ante esta circunstancia, en octubre del año 2000, la Secretaría de Educación Pública emitió el: "Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos de forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo" (DOF…). De esta manera, muchos docentes que no contaban con el título profesional, pero que tenían el bachillerato terminado y experiencia laboral en educación de nivel básico, de por lo menos 5 años, pudieron presentar los exámenes y trámites para la obtención del título profesional docente.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010), en México, para ejercer la docencia en las modalidades generales, las y los docentes deben contar con el título profesional de Profesor en Educación Preescolar tras cursar la Normal Básica, o de Licenciado en Educación Preescolar. Sin embargo, existe en algunas modalidades de servicio un pequeño porcentaje de docentes que solamente tienen como máximo grado de estudios el bachillerato.

Para Colombia, las escuelas Normales surgen en 1921, y con la ley 115 de 2015 se establece que: "Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior" (Art 112, parágrafo).

Ya en 1976 se crea la primera Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y de allí en adelante se da un incremento en la formación profesional en Instituciones de Educación Superior públicas y privadas. Teniendo en cuenta este panorama

varios artículos de la Ley 115 de 1994, da claridad en quiénes pueden ejercer el rol de docentes. El artículo 116 menciona que:

> Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Y en su parágrafo segundo menciona que: "Quienes en el momento de entrar en vigencia la presente Ley, se encuentren cursando estudios en programas ofrecidos por instituciones de educación superior conducentes al título de Tecnólogo en educación, podrán ejercer la docencia en los establecimientos educativos estatales al término de sus estudios, previa obtención del título e inscripción en el Escalafón Nacional Docente".

De manera complementaria el artículo 118 contempla el ejercicio de la docencia por otros profesionales por necesidades del servicio, de allí que:

> Quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

En cuanto a los procesos de preparación profesional, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) en México es pionera en la formación de Licenciados (as) en Educación Inicial desde 2013 y también prepara a Licenciados (as) en Educación Preescolar desde 2014 y la Fundación Universitaria Cafam en Colombia, desarrolla la Licenciatura en educación infantil desde 2016.

4.3 UNIVERSOS LABORALES DE LOS MAESTROS DE PRIMERA INFANCIA

Ahora bien, como se ha presentado, han sido muchos los avances desde las políticas públicas alrededor de la educación para Primera Infancia, y es necesario que contrastemos la realidad laboral de los docentes que acompañan a los niños y niñas en escenarios pedagógicos públicos y privados.

Para Colombia existe una clasificación única de ocupaciones, en él se describen cuatro niveles de competencia que definen la capacidad de desempeñarse en un empleo, en función de la "complejidad y la variedad de funciones y deberes que se deben realizar en una ocupación" (Min. Trabajo. 2018 p. 14). Los maestros se encuentran en el grupo 2 de Profesionales, científicos e intelectuales con competencias de nivel 3 y 4 que contemplan el análisis y la resolución de problemas complejos, investigación pedagógica para este caso, entre otros.

Ahora entrando a la realidad laboral de los docentes, de acuerdo a la Gran Encuesta Integrada de Hogares, 2019 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en Colombia hay 920.436 profesores (as) distribuidos (as) en los diferentes niveles educativos desde el preescolar a la educación superior y educación no formal. Llama la atención que de los 48.041 docentes de preescolar, solo el 7% (3.578) son hombres y el 93% (45.363) son mujeres, entre las cuales unas 6.756 desarrollan trabajos informales relacionados con su campo sumado a 228 hombres, para un total de 6.984 docentes . Ante esto el sistema de carrera docente en el sector público ha contribuido a la formalización de la profesión.

Según el DANE uno de los retos a los que se enfrentan las mujeres docentes de preescolar, es la precarización laboral, ya que en promedio ganan $ 1.056.446 pesos al mes, un 65.8% menos que los hombres, que en promedio reciben $ 3.084.890 pesos. A esto se suman las largas jornadas laborales en comparación con otros docentes, ya que una maestra de Primera Infancia puede llegar a trabajar hasta 10 horas diarias.

Considerando algunos datos estadísticos encontramos que, en México, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2021:

La fuerza laboral de Profesores de Enseñanza Preescolar durante el cuarto trimestre de 2021 fue 273k personas, cuyo salario promedió los $6.73k MX trabajando alrededor de 26.8 horas a la semana. La edad promedio de Profesores de Enseñanza Preescolar fue de 39.7 años. La fuerza laboral se distribuyó en 9.56% hombres con un salario promedio de $13.6k MX y, 90.4% mujeres con salario promedio de $6.01k MX. El mayor salario promedio fue de $14.6k MX recibido por hombres con 16 a 18 años de escolaridad, mientras que el menor salario promedio fue de $3.05k MX recibido por mujeres con 10 a 12 años de escolaridad.

Esta información, nos permite visualizar que los hombres que laboran como profesores de educación preescolar en México tienen mayor salario que las mujeres. Para Puebla el salario promedio de maestro/a de preescolar es de $4,182 por mes.

5. DISCUSIÓN

A esta información oficial de los países, sumamos ahora la fase de los resultados derivados de los instrumentos considerados en esta investigación para enriquecer así la comprensión de aquellos retos, oportunidades y desigualdades de los profesionales de la educación de la Primera Infancia en México y Colombia de manera conjunta ya que encontramos que muchos de los discursos, creencias y realidades se comparten, encontrando así una perspectiva común de interpretación y discusión de lo encontrado en el análisis, en contraste con todo el panorama normativo y los datos estadísticos.

5.1 VOCES DE LOS ESTUDIANTES

A través de encuestas y grupos focales, se obtiene la perspectiva de los estudiantes de las Licenciaturas mencionadas anteriormente en la ENSFEP y UNICAFAM, analizando la experiencia que tuvieron en sus prácticas profesionales, considerando las categorías centrales del estudio. De allí que ellos y ellas manifiesten aspectos como los que siguen:

Los participantes mencionaron que les gusta el trabajo con los niños y que tienen interés por mejorar la educación. Es importante señalar que el 40% de los participantes, están a la mitad de la carrera, por lo que ya

cuentan con varias experiencias de práctica y pueden compartir parte de sus vivencias.

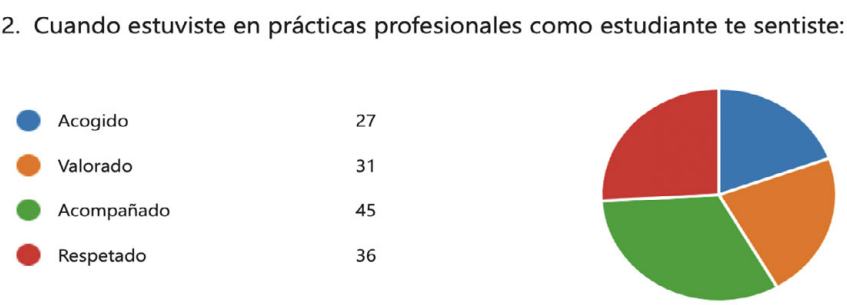
Es muy notorio que el 61% de los participantes mencionaron que se sintieron subvalorados en su práctica y el 25 % se sintieron utilizados y entre las razones expuestas encontramos que existían practicantes de otras escuelas en el mismo día y horario y también mencionan que existen centros educativos que consideran a su profesión como "cuidadores de niños", lo que los desmotiva porque el esfuerzo no es valorado ni reconocido.

GRÁFICO 1

Fuente: propia

Por otro lado, cuando las preguntas se hacían en términos positivos, el 50 % de los participantes se sintieron acompañados en sus prácticas por los docentes titulares y por el personal de la escuela y el 40% se sintió respetado.

GRÁFICO 2

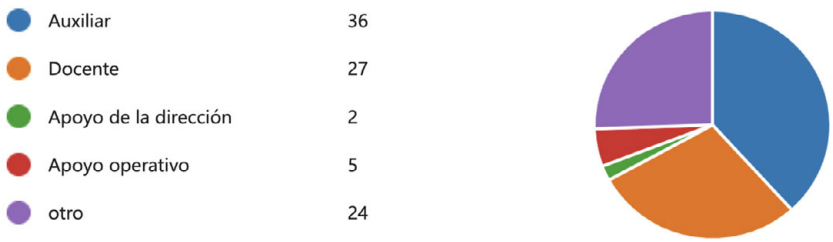


Fuente: propia

En cuanto a los roles desempeñados, el 30% mencionó que les permitieron tener funciones docentes, mientras que el 40%, pudo tener participación como auxiliar en los grupos de práctica y el 27% desarrolló otras funciones.

GRÁFICO 3

14. Tu rol en el lugar donde hiciste tu última práctica es (0 punto)

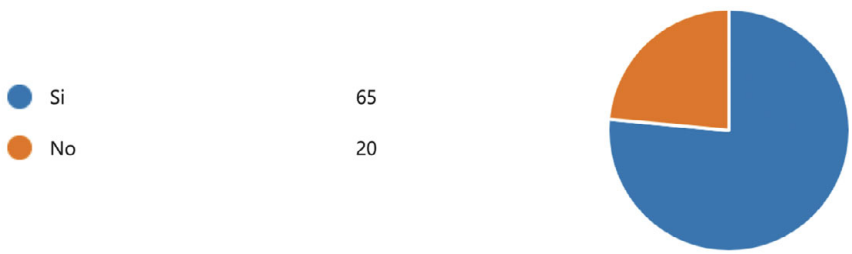


Fuente: propia

En cuanto al tiempo que pasan en los centros, el 72% desarrolló la totalidad de sus horas de práctica frente al grupo, pero el 22 % lo dedicó a actividades como preparación de materiales, ayudantía y en el llenado de documentación, un 6 % no respondió.

GRÁFICO 4

16. Todas tus horas de práctica ¿son frente al grupo de niños y niñas? (0 pu

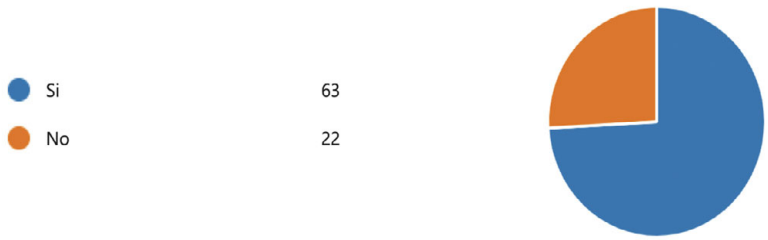


Fuente: propia

En cuanto a sentir valorado su trabajo de práctica por la institución, un 93% de los estudiantes siente que así es, por otro lado, un 76% afirma sentir que los padres familia valoran su desempeño como practicante.

GRÁFICO 5

20. ¿Consideras que tu actividad como practicante es valorada por los padres de familia?



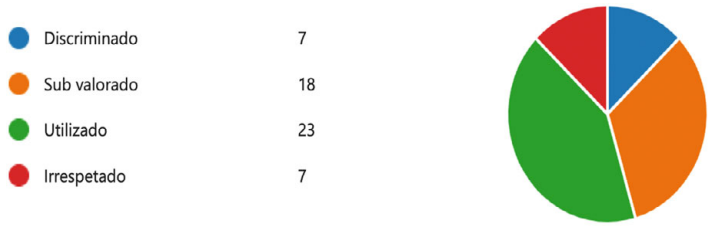
Fuente: propia

5.2 VOCES DE LOS EGRESADOS

Un cuestionamiento que se nos hizo muy pertinente realizar a los egresados fue ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera? Si bien las respuestas son diversas, encontramos varias coincidencias, como son: por amor a los niños y niñas, para contribuir al desarrollo integral de los infantes, para transformar a la sociedad; hay quienes manifestaron que su gusto por la docencia viene de su experiencia con algún maestro que tuvieron desde edades tempranas, su interés se fue afirmando conforme fueron interactuando con los niños y niñas y veían la emoción que ellos manifiestan cuando van descubriendo y aprendiendo lo que se les enseña.

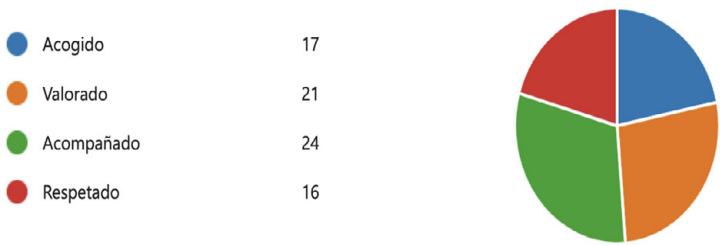
Otro de los cuestionamientos que rescatamos para este capítulo es el referente a las preguntas sobre ¿Cómo te sentiste en tu práctica profesional?, las cuales se ilustran a continuación:

GRÁFICO 6



Fuente: propia

GRÁFICO 7



Fuente: propia

En el grafico 6, se observa que la mayoría se percibió utilizado, seguidamente de subvalorado, teniendo el mismo valor irrespetado y discriminado, esto nos da pauta como formadores, a realizar mayor vinculación con los lugares de práctica solicitando que sea un acompañamiento el que brinden a nuestros estudiantes y no los consideren como quien los atrasa en su labor. Por su parte en el gráfico 7 se ve que hay quienes manifiestan sentirse acompañados, valorados, acogidos y respetados, cabe señalar que esto lo mencionan cuando se trata de alguna otra maestra, distinta a quien les hizo sentirse de forma negativa. Quienes les apoyaron dieron orientaciones sobre la forma de trabajo, las integraron al equipo y felicitaron por las actividades o materiales realizados.

5.3 VOCES DE LOS EMPLEADORES

En diálogos personales con directivos de las instituciones públicas y privadas de atención exclusiva a la Primera Infancia, ellos y ellas plantean que liderar una institución donde se trabaja con niñas y niños tan pequeños implica una gran capacidad de organizar al personal involucrado. Esta tarea no siempre se reconoce en su totalidad, porque estamos en una etapa de sensibilización hacia la importancia del trabajo para el desarrollo integral de nuestros alumnos.

Es decir, en este camino por la cualificación de la profesión del docente para la primera infancia es fundamental la voluntad y vocación de la maestra(o) al hacer su trabajo con máxima calidad y responsabilidad; hay que reconocer que, en un mundo adulto, muchas veces los niños y niñas están a merced de personas que no son conscientes de la importancia de lo que significa el cuidado calificado y una atención pedagógica pertinente. En ese sentido la supervisión de los coordinadores(as) y directivos (as) es muy importante.

Aun cuando estamos en un creciente reconocimiento de la importancia del trabajo pedagógico, sigue prevaleciendo la idea de que, en el nivel inicial, sólo se cuida a los niños y se les mantiene seguros y bien alimentados, mientras los padres trabajan, sin reconocer cómo se potencian los procesos de desarrollo desde los dos componentes (el pedagógico y el de cuidado), lo que hace la diferencia cuando se tiene al personal capacitado para que esta zona de desarrollo próximo sea una realidad.

En las instituciones educativas se ha hecho un trabajo importante para que las maestras superen muchas ideas que persisten; entre ellas, que trabajar con niños más pequeños es menos importante que hacerlo con los más grandes; o estar con los más pequeños es una tarea de “cambiar pañales”. Reconocer el acompañamiento integral de niños y niñas de Primera Infancia tiene componentes fundamentales en todo el ciclo vital. Este es un mensaje por compartir con los padres para que sus hijos e hijas puedan desarrollar todo su potencial humano, y eso no pasa solo por la adquisición de conocimientos, sino por el despliegue de sus capacidades físicas, anímicas y sociales entre otras.

5.4 VOCES DE LOS PADRES DE FAMILIA

Para este apartado las voces de los padres, madres y cuidadores llegan de múltiples formas; unos de manera directa en los procesos de acompañamiento a la práctica, otros por los aportes que dan los directivos, los estudiantes y los egresados al narrar sus experiencias.

Entre las perspectivas que presentan los padres al pensar en el ideal de la educación que desean que reciban sus hijos e hijas en la Primera Infancia tenemos tendencias variadas que van de las concepciones históricamente adquiridas a posturas reflexivas y progresistas que reflejan en parte los avances pedagógicos de cada país.

Partiendo del imaginario deber ser históricamente construido, encontramos un gran número de padres que consideran que lo importante es que se mantengan "bien cuidados", esto se da sobre todo cuando los niños son menores de un año hasta los 3 años; posterior a eso se le suma la idea de la pre escolarización como etapa preparatoria a la educación formal que debe encaminarse a la adquisición de conocimientos por medios tradicionales de repetición, por ello envían a sus hijos para que "aprendan las letras y los números" y se olvidan, que en la Primera Infancia, la clave es generar ambientes pedagógicos que permitan descubrir el mundo, sus lenguajes y construir la bases para su desarrollo integral.

Al recoger algunos relatos de los padres de familia, ellos y ellas mencionan que los niños juegan demasiado, asociando esta acción vital a una "pérdida de tiempo" que el maestro debería redireccionar hacia el aprender en prácticas tradicionales como el desarrollar guías, trabajos dirigidos de seguimiento de instrucciones, entre otros.

Esta mirada, es reduccionista y no permite ver dimensión del proceso de acompañamiento pedagógico y de cuidado que marcará la vida del niño y la niña como ventana de oportunidad para su futuro. Por ello los gobiernos insisten en la atención integral a los niños y niñas en sus primeros 1.000 días, ya que estos son cruciales para construir las posibilidades de futuro y disminuir muchas de las brechas humanas a largo plazo.

Por otro lado, hay una nueva tendencia un tanto disfrazada y sumada a la anterior, que reconoce la educación para la primera infancia como una

oportunidad de atomizar al niño y a la niña con todo lo que él o ella pueda hacer los siete días de la semana. En este panorama se busca que aprendan desde muy pequeños muchas cosas, aun cuando su cuerpo, su cerebro y su sistema anímico no esté preparado. Al seguir pensando que el niño(a) es una "esponja" que tienen la capacidad mágica de aprenderlo todo, la primera infancia se convierte en la oportunidad para el bilingüismo, la exploración de todas las artes, el desarrollo de todas las capacidades físicas al mismo tiempo sin respetar sus ritmos naturales, entre otras prácticas que lo que generan es un cansancio en todas las dimensiones humanas que no le permiten disfrutar a sus anchas de la niñez.

Esta postura pone de manifiesto a un maestro productor de niños, artistas, músicos, etc. lo que dista de un desarrollo integral y armónico con los procesos naturales. Aun así este panorama abre el campo de las interacciones de los niños con nuevos rumbos para conocer y disfrutar el mundo.

Y podríamos decir que hay un tercer grupo que busca dentro de las nuevas tendencias pedagógicas como Reggio Emilia, las Escuelas Bosque o tendencias milenarias como la pedagogía Waldorf, el generar procesos de experiencia en la primera infancia que partan del interés superior del niño, desde el cual los docentes reconocen los procesos graduales de desarrollo en el ciclo vital de la infancia y los acompañan de manera respetuosa, propiciando espacios de sístole y diástole, de agencia y participación, de desarrollo individual y colectivo, entre otros muchos procesos que le permitan el descubrir de su ser como humano único en un contexto social y cultural.

Esta última tendencia presenta a un maestro que dialoga con las transformaciones que plantean las políticas públicas y que busca materializar esas nuevas formas de acompañar el camino de vida de niños y niñas sujetos de su propio desarrollo.

6. CONCLUSIONES

El análisis documental e instrumental que se realizó, en contraste, contribuye a comprender antecedentes de las desigualdades encontradas y

permiten identificar en este acompañamiento concomitante que propicia la investigación cualitativa, puntos de partida históricos sobre los cuáles se pueden evidenciar transformaciones y anclajes que como sociedad seguimos reconstruyendo de manera permanente, a fin de atender áreas de oportunidad, para encaminar esta tarea al cumplimiento de los Derechos desde la Primera Infancia.

Es importante reconocer que, en ambas instituciones formadoras de docentes, una característica similar es la realización de prácticas en espacios educativos en diversas modalidades, donde los estudiantes contrastan la teoría con la práctica en condiciones reales, desde los primeros semestres, con la intención pedagógica de fortalecer, tanto la vocación docente como la preparación in situ. Situación que muchas veces se vuelve complicada al observar prácticas no idóneas, donde no se cumplen los objetivos marcados en el trayecto formativo de prácticas, ya que los docentes titulares asignados, en ocasiones no tienen la claridad de la dinámica de preparación de los docentes en formación, o sus estrategias de trabajo poco aportan a este propósito. Sumado a lo anterior las(os) estudiantes manifiestan que en ocasiones les asignan funciones sólo de ayudantía en acciones que son de menos agrado para las personas que tienen a su cargo la atención del grupo; muchas de estas veces, existe un trato de hostilidad encubierta hacia las estudiantes. Para el caso de México, esto puede darse por el hecho de que la preparación de Licenciadas para la Primera Infancia inició en 2013 y muchas de las titulares de los grupos, no cuentan con estudios de licenciatura o no al menos con la especialidad de atención para este grupo etario.

De lo anterior es importante avanzar en el reconocimiento del nuevo docente como un sujeto de derechos con grandes capacidades en desarrollo, que merece igualdad de condiciones en el trato y valoración de las competencias que está desarrollando, para no verlo como alguien carente, ya que de esa manera no se apoya su formación. Sería importante preguntarse entonces, cuáles son las capacidades sensibles y pedagógicas que debe tener quien recibe a un practicante en su aula, para que este acompañamiento sea fructífero para ambos.

Haciendo seguimiento a la práctica en escenarios educativos, se ha observado que en ocasiones a las(os) estudiantes no se les permite una

atención pedagógica amorosa y con la didáctica de la ternura, tal como está contemplado en el modelo de atención para niños y niñas, y en varias ocasiones han recibido llamados de atención porque si consienten a los niños los "mal acostumbran", esto da pie a grandes reflexiones sobre maneras adecuadas y asertivas de comunicación intrapersonal entre las maestras y los niños y niñas, ya que el afecto no dista de un ambiente armonioso y de las buenas prácticas de crianza y de cuidado que se promulgan actualmente.

En Colombia cuando las (os) estudiantes y egresadas (os) cuentan sus experiencias de trabajo con niños y niñas de Primera Infancia en otros espacios no convencionales como bibliotecas públicas, museos y laboratorios artísticos entre otros, mencionan con claridad la diferencia que encuentran en el trato como maestros en formación o en ejercicio, así como la diferencia en la relación docente/mediador - niño(a), describiéndola como interacciones mucho más sensibles, abiertas, respetuosas y dotadas de una participación activa, que pasa por el deseo de estar en estos escenarios por voluntad propia y no como algo impuesto u obligatorio.

Algunas desigualdades vienen históricamente de la manera en la que se ha venido construyendo el ser maestro en el campo educativo, tal vez por eso el vivir y construir experiencias para y con niños y niñas de primera infancia en otros contextos tenga rasgos distintos que pueden potenciarse y espejearse para hacer de las "aulas" lugares donde se deriva en alerta, como lo propone Manfred Max Neef, a partir del juego, la exploración, la investigación, la literatura, la música, los juegos teatrales, entre otros.

Pero la realidad tiene muchos matices, en Colombia los egresados de Unicafam han preferido vincularse al sector educativo privado que maneja pedagogías alternativas, ya que sienten que es allí donde mejor resuenan los aprendizajes que han construido, afirmando así lo que propone la política pública en la creación de ambientes de desarrollo integral; así mismo buscan otras ofertas por fuera de lo educativo donde se amplifican los 100 lenguajes del niño propuestos por Loris Malaguzzi. Esto permite ver que hay una relación directa entre aquello que se aprende en la Universidad y el profesional que se seguirá construyendo

a lo largo de la vida. Ante esta reflexión es importante preguntarse por los programas de formación de los futuros licenciados y la actualización que requieren para no seguir reproduciendo la educación del siglo XVIII.

Entre los retos abordados para los profesionales de la educación para la Primera Infancia, tenemos la necesidad de visibilizar el trabajo pedagógico propio de este grupo etario, logrando así una justa valoración profesional, ya que cumplen en su proceso de profesionalización con los requisitos establecidos por instancias laborales, para desarrollar esta función. Es necesario que la atención pedagógica que se da sea reconocida de manera conjunta con los demás sectores de atención como salud, cultura y asistencia social, quienes responden a las necesidades de los niños y niñas de manera holística.

El desarrollo de políticas públicas educativas para la Primera Infancia en los dos países ha tenido grandes avances, sin embargo, falta mucho para que se vean consolidadas. Parte de este proceso tiene que ver con la transformación cultural y la comprensión de la importancia que tienen las experiencias que se viven desde la gestación como oportunidad de desarrollo y agenciamiento humano, para lo cual, contar con profesionales altamente cualificados y dignamente reconocidos desde su quehacer hace parte del cambio. Así mismo en este camino por la mejora de las condiciones de atención, existe una variedad considerable de servicios y programas para la atención a la primera infancia en los dos países; algunos incluyen la atención a padres y a mujeres embarazadas, los cuales son ofertados y operados (además de lo expuesto anteriormente) por organizaciones no gubernamentales donde se incluyen asociaciones religiosas y particulares que para el caso de México no se apegan a los planes y programas que el Estado propone dejando a estos niños y niñas en desventaja con los que cursan los programas nacionales establecidos por el gobierno.

Un tema que sigue siendo muy álgido, tiene que ver con la remuneración económica ya que en los dos países es evidente la precarización laboral que viven los docentes de Primera Infancia. Hay una gran diferencia entre el pago que se recibe en el sector público en comparación con el sector privado. Al interior del sector público hay diferencias si se cuenta

con un empleo de carrera docente en Colombia o una basificación en México, a si se trabaja con contratos de prestación de servicios, para estos últimos generalmente las jornadas de trabajo son de 8 horas o más y el salario es notablemente inferior. En el sector privado depende mucho del nivel socioeconómico en el cual se mueva la institución, ya que, a mayor estrato económico de los niños y niñas vinculadas, se puede recibir un salario más alto, lo que contrasta con instituciones privadas de menor capacidad adquisitiva que llegan a pagar en algunos casos menos del sueldo mínimo legal vigente.

A esto se suma también, el nivel de experiencia, ya que, a mayor experiencia, se puede tener un mayor salario. Esta realidad afecta directamente a los recién egresados quienes reciben generalmente remuneraciones muy bajas por largas jornadas laborales sin descanso. Todo a la luz de la normativa que tiene cada país; pero lo estipulado en el papel dista de la realidad en muchos casos, como ya se ha dicho por ejemplo, en la diferencia que existe entre la remuneración de un hombre y el de una mujer.

En el caso de México, existe además la circunstancia del trabajo con los niveles de inicial y preescolar, ya que mientras en el segundo, existen avances a nivel contractual y salarial, en el primero, aún se observan grandes disparidades en cuanto a las condiciones de trabajo y remuneración.

Como vemos, este tema tiene tantas aristas que marcan los retos, oportunidades y desigualdades que enfrentan los profesionales que atienden a la Primera Infancia; este panorama no debe ser desalentador, al contrario nos da muchas razones para seguir construyendo realidades más justas y equitativas que permitan ir cerrando brechas sociales, económicas y laborales; considerando que esta visibilización expone datos duros que pudieran servir, por un lado a los docentes involucrados, las instituciones educativas y sociedad en general para que revaloren esta labor pedagógica y social; y a los tomadores de decisiones, para el diseño e implementación de políticas públicas más pertinentes.

7. REFERENCIAS

Acuerdo que establece que la educación Normal, en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el Grado Académico de Licenciatura (SEP) México. Diario Oficial de la Federación del 23 de marzo de 1984.

Apple, M. 1989. Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Madrid

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Constitución Política de la República de Colombia. 1991. Segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. https://cutt.ly/XKOHAh2

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo Tercero. D.O.F. del 15 de mayo de 2019.

DANE (2019). Datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares, CIIU Rev 3.1

Decreto 088 de 1976. Diario Oficial 34495 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 1860 de 1994. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994 Ministerio De Educación Nacional de Colombia. https://cutt.ly/kKOHKpw

Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://cutt.ly/aKOH4Ih

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2021. https://cutt.ly/tKOHCA8

Galeana, P. (2015). De Madres y Esposas a Profesionistas Emancipadas en Infante, L. (2015) Las maestras de México. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP. México (p 13)

Guber, R. 2011. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires. https://cutt.ly/8KOJg5t

ICBF. (2020). Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia. Colombia. https://cutt.ly/9KOHNnp

INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. https://cutt.ly/RKOH9tK

Ley 1804 de 2016. Diario Oficial. AÑO CLI. N. 49953. 2, agosto, 2016. p. 1. República de Colombia. https://cutt.ly/sKOH6kZ

MEN 2014. Sentido de la Educación Inicial. documento no. 20

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

MINTRABAJO. 2018. Clasificación Única De Ocupaciones Para Colombia

https://cutt.ly/EKOJfr8

FORMACIÓN INICAL Y PERMANTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. EL CASO DE ALEMANIA, FRANCIA E ITALIA

MARIO LEÓN SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se reflexiona en torno a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Se justifica la necesidad de un aprendizaje docente en secundaria que se aleje de la formación estrictamente disciplinaria, apostando por un sistema curricular en la formación inicial que tenga como eje la perspectiva y la competencia intercultural., y en el cual los docentes puedan adquirir una visión holística y crítica de las materias, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica.

Mantener al profesorado actualizado es una de las prioridades de los sistemas educativos europeos para mantenerse integrados en las perspectivas y los objetivos que se marcan las organizaciones internacionales, las redes educativas o las redes de agentes sociales. De esta forma, se debe atender a las necesidades fundamentales de desarrollo de las capacidades del profesorado como una prioridad para dotar a los profesionales de las herramientas que necesitan para un mundo en continuo cambio e incertidumbre. La educación tiene el reto de asumir nuevas formas de diálogo con y entre culturas diversas, identidades migratorias y seres humanos como mecanismo clave para el desarrollo de la cooperación y la gestión democrática del planeta (Banks, 2009; Medina, Domínguez y Ribeiro, 2011).

Desde la agenda 2020-2030 se presentan los principales objetivos para el desarrollo de la conciencia y los compromisos a nivel mundial. Entre otras cuestiones, se destacan "la igualdad de derechos para todos los seres humanos, su educación integral, el respeto a la diversidad y el crecimiento diferenciado para todos los seres y grupos humanos". La aceptación del compromiso en el ámbito educativo se traslada a la formación educativa hacia el centro del debate. Cada alumno y cada cultura es parte de una misma comunidad escolar y son protagonistas en calidad de igualdad de derechos, universalización de la educación, respeto y compresión mutua. Transformar la atención que se da en los centros es responsabilidad de estos y los profesionales tienen en la formación un activo clave para poder alcanzar esta transformación.

En diversos países se ha investigado el desarrollo de estrategias profesionales para ofrecer una respuesta adecuada a cada cultura y alumno. La siguiente revisión de materiales publicados por Eurydice, la OCDE y la comunidad científica. A partir de los textos de referencia se realiza una comparación de la situación en Alemania, Francia e Italia como entornos de sociedades culturalmente diversas formadas por personas de diferentes orígenes que se enfrentan al desarrollo de un mundo más sostenible. Antes de ver las diferencias entre la formación inicial y permanente, es necesario introducir el concepto de competencia o aprendizaje intercultural como una capacidad de movilizar y desplegar actitudes, habilidades y conocimientos adecuados a gestionar eficazmente situaciones interculturales. Entre estas habilidades encontramos el reconocimiento y apreciación de las múltiples formas de ser y relacionarse, porque no es una formula prescriptiva para gestionar o aplicar sobre determinadas culturas, sino una forma de prepararse para lo inesperado y manejar cuidadosamente lo incierto.

Las dimensiones clásicas de las competencias (Le Boterf, 2013) adquieren un tono más específico en la formación aplicado a actividades prácticas en la que evidencias y aplican los conocimientos que se han adquirido. La información y conceptos nuevos se transfieren a la experiencia, y como recoge Dewey, el proceso de pensamiento y el aprendizaje se desarrolla a partir de la plena participación. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia intercultural es desarrollado tanto a nivel individual por

cada docente, como a nivel de grupo y se puede analizar mediante diferentes perspectivas. La competencia intercultural combina el conocimiento y la empatía como características claves del ser humano con la comprensión, la cercanía y la cooperación (Arasaratnam, 2005). Para ello, la competencia se basa en desarrollo de una visión de la cultura cívica y comunicativa para capacitar al profesorado a articular un pensamiento global que se concreta en la acción local.

La competencia intercultural requiere de cualidades específicas que se autocombinan de manera complementaria: conocimiento, experiencia intercultural, motivación, actitud global y la capacidad de escucha. Estas cualidades ayudan a un estilo de acción que se basa en la percepción global de las personas a pesar de que se atienda a sus individualidades como puede ser su identidad cultural tradicional. En este sentido (Maharaja, 2018) enuncia el conocimiento holístico y contextual de otras culturas nos acerca a su comprensión. Demostrar el enriquecimiento mutuo, permitiendo la comprensión basada en los procesos de aprendizaje e interpretación, dando lugar a encuentros más útiles y reflexiones más abiertas o compartidas.

La presenta investigación se centra en la formación del profesorado y el desarrollo de la competencia intercultural como una herramienta de dialogo y comprensión intercultural (Deardorff y Arasaratnam, 2017). Diferentes teorías y modelos asumen el principal enfoque sobre la comprensión y el intercambio intercultural en: conocer, pensar y construir procesos educativos (Baldacci, 2019) y construir los procesos educativos, el uso de cualidades intersubjetivas, el manejo de la empatía de una forma creativa, el sentido derivado del conocimiento formativo y el diseño de las actividades o proyectos formativos (Klein y Wikan, 2019). El elemento central de la competencial intercultural es el principio dialógico (Bok, 2009), junto con la construcción específicas de nuevos entornos para la educación intercultural (Bok, 2009; PPMI, 2017). Asimismo, la formación permanente tendría que realizarse a partir de la reflexión de los docentes acerca de su propia acción, de manera que permita examinar las teorías implícitas, los propios esquemas de funcionamiento y las actitudes docentes. De esta manera se realiza un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional, todo

ello sobre el concepto de la identidad docente como constructor de conocimiento pedagógico a mediante la práctica educativa de forma individual y colectiva.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A partir de la definición proporcionada de competencia intercultural, se busca realizar un análisis de las políticas de algunos países de la UE en la promoción de esta competencia mediante la formación inicial y permanente del profesorado. Es por ello, por lo que el objetivo de esta aportación es conocer: A) Organización del aprendizaje intercultural y organización en la política nacional.; B) El aprendizaje intercultural en la formación inicial del profesorado; C) El aprendizaje en la formación permanente del profesorado; D) Recomendaciones políticas y educativas para la mejora del aprendizaje intercultural entre el profesorado de secundaria.

El estudio se ha desarrollado en base a la siguiente metodología: A) Análisis documental basado el repositorio de Eurydice; la información publicada en la web del Directorio de Educación y Competencias de la OCDE; las publicaciones del observatorio ‘‘Education Policy Outlook’’; B) Ponencias y discursos en conferencias de temática educativa.

3. RESULTADOS

En la actualidad, diversas instituciones internacionales entienden la competencia intercultural como un elemento clave a desarrollar mediante la educación. Las intuiciones usan diferentes términos para definir el concepto: ‘‘competencia global’’ (OCDE), ‘‘competencia para la cultura democrática’’ (CDC), ‘‘ciudadanía global’’ (UNESCO), ‘‘ciudadanía y valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación’’ (UE). En cualquier caso, el núcleo del concepto sigue siendo el mismo, las competencias que todos necesitamos para ‘‘vivir juntos en la diversidad’’. Específicamente la OCDE ha desarrollo en el Marco de Competencia Global de PISA (OCDE, 2018) su base para la evaluación sobre la competencia global. El marco de competencias se divide en cuatro

dimensiones: A) Analizar cuestiones locales, globales e interculturales; B) Comprender y valorar las diferentes visiones y perspectivas del mundo; C) Participar en interacción abiertas, apropiadas y eficientes con personas de diferentes culturas; D) Actuar en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

A su vez, el Consejo de Europa ha fomentado la competencia intercultural en la educación a través de diversas iniciativas, destaca el macro de Competencias para una Cultura Democrática (CDC) (Consejo de Europa, 2016) en la que se recoge que los estados miembros se comprometen a aplicarlo en sus planes de escuela en todos los niveles educativos. Por su parte, la UNESCO desarrolla la ‘‘Educación para la Educación Mundial’’ (ECM), incluida en el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y supervisa su planificación. La UE ha fomentado la competencia intercultural como un elemento de la ciudadanía europea y los programas de movilidad como vías principales para su desarrollo. Nos referimos a los programas de movilidad del personal escolar en el marco de la ITE y el CPD gracias a los programas de financiación de la UE que se han desarrollado desde los años 90 -actualmente estas iniciativas están integradas en el marco de los programas Erasmus-. Además, en paralelo la UE provee herramientas como E-Twinning y School Education Gateway. La competencia intercultural empezó a ganar importancia han recibido mayor importancia a partir de 2015 con la declaración de París promover la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación (Comisión Europea, 2016).

De todo lo anterior, se puede afirmar que la UE anima a sus estados miembros a preparar al profesorado para la diversidad y el desarrollo de una base comunitaria que genere sociedades más inclusivas mediante la educación. La UE reconoce además la necesidad de equipar al profesorado de herramientas para una postura activa frente a las formas de discriminación, atiendas a las necesidades de los alumnos de diferente origen cultural e impartan los valores fundamentales comunes para prevenir el racismo y la intolerancia (Comisión Europea, 2017). Sin embargo, algunos estudios como el informe ‘‘Preparar a los profesores para la diversidad’’ (Comisión Europea, 2017, 13). Por lo tanto, es relevante mapear las políticas educativas para mejorar la comprensión diversa de la

creciente heterogeneidad de las sociedades europeas a través de sus respuestas educativas. Las diferencias más notables por ejemplo se dan en la República Federal de Alemania, donde los 16 estados diferentes priorizan de manera distintas las iniciativas que se llevan a cabo. La diversidad y la diferencia se conceptualiza de diferentes maneras, dando lugar a respuesta educativas – con diferentes terminología- que difiere en según qué contextos nacionales, los intereses políticos y el compromiso (Comisión Europea, 2017).

3.1. EL CASO DEL CONTEXTO ALEMÁN

El sistema alemán se divide en estados federales o *Länder* (en total 16 estados federados) y se rige por el gobierno federal en materia de educación a través de *Grundgesetz* (Ley Básica). A partir de la ley general, cada *Lander* tiene derecho a legislar. En concreto, en el ámbito educativo son competencias casi exclusivas de cada *Lander* (Eurydice, 2022a). sobre: el sector educativo; la enseñanza superior; la formación de los adultos; la educación continua. Esta situación tan plural a nivel político y administrativo dificulta entender las políticas educativas alemanas desde un enfoque general.

En Diciembre de 2012 la Conferencia Permanente revisa los acuerdos y requerimientos para la formación y evaluación de diferentes vías de carrera docente conforme a la incorporación de la educación inclusiva, pero sin mencionar la diversidad cultural de manera específica. Además, en marzo de 2015 Conferencia Permanente y la *Hochschulrektorenkonferenz* - HRK (Conferencia de Rectores de Alemania- su recomendación *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* - Formación de profesores para una escuela de la diversidad- (HRK, 2015) sobre cuestiones relacionadas con la inclusión. Según este decreto y en relación con las recomendaciones publicadas en 2012, los cursos de formación del profesorado deben seguir desarrollándose para mejorar la preparación del profesorado frente a los retos emergentes de un alumnado cada vez más culturalmente diverso.

La mayoría de los *Länder* han aplicado la competencia intercultural en la formación inicial. Algunos recogen también en su informe de la Conferencia Permanente de Ministros (Kulturministerkonferenz, 2017) las

adaptaciones de los planes de estudio universitarios para incorporar la educación intercultural. El avance es dispar según los *Länder*, mientras que algunos ya han implementado las modificaciones al plan de estudios universitarios, otros han completado la revisión, pero no han llegado a formalizar un acuerdo para la adaptación de los programas de formación del profesorado considerando las directrices y especificaciones de la Conferencia Permanente de Ministros. Destaca el papel de Berlín como elemento centralista para formación del profesorado en competencia intercultural y proveedor de cursos al profesorado (Regulation Preparatory Service and State Examination, VSLVO).

Tanto en la formación inicial como en la formación permanente, en el caso de Alemania se centra la atención en los cursos de alemán como lengua extranjera o segunda lengua – la mayoría de la demanda y la oferta está relacionada con esta cuestión-. Casi todos los *Länder* ofrecen también en paralelo formaciones y cursos de competencia intercultural, pero la demanda es significativamente menor que los cursos de alemán como segunda lengua. No obstante, algunos Lander como, Hamburgo o Berlín, por ejemplo, ofrecen una variedad de formaciones de corta o larga duración para profesores y personal escolar que abordan desde cómo enseñar en un aula culturalmente diversa; una paternidad diversa; la gestión y el desarrollo de la escuela. Destaca el papel de las instituciones que asesoran, informan y generan actividad mesas redondas para la creación de redes en el desarrollo escolar intercultural. Además, se ofrece formación a demanda de los centros escolares con presión migratorio.

3.2. EL CASO DEL CONTEXTO FRANCÉS

En Francia la formación inicial del profesorado es impartida por las universidades, en las escuelas específicas de Enseñanza y Educación Superior. El profesorado de todos los niveles educativos se forma en estas instituciones mediante diferentes oposiciones en función del nivel y el tipo de centro en el que el futuro profesor quiera impartir docencia (Eurydice, 2022b). Recogido en el marco de autonomía que recoge la ley nacional sobre las libertades y responsabilidades de las universidades, estas instituciones tienen la capacidad de organizar los programas

de máster y preparar las oposiciones para el acceso a la profesión docente en el sector de educación primaria y secundaria.

Por otra parte, los documentos de política educativa nacional hacen referencia a los valores y principios republicanos: libertad, igualdad, fraternidad y laicidad como elementos de lucha contra la discriminación, el racismo y la intolerancia en las escuelas (PPMI, 2017). La reforma educativa de la formación inicial llevada a cabo en el año 2013 por el gobierno progresista (MENJ, 2013), estableció una reforma global del sistema escolar recogido en el documento ''Orientación y Programación para la Reestructuración de la Escuela de la República'' (MENJ, 2013). El objetivo de la reforma es garantizar el éxito del alumnado a partir de: la mejora de su nivel de conocimientos, habilidades y cultura; reducir las desigualdades sociales y regionales en el éxito académico (MENJ, 2013). En base a esta concepción, la competencia intercultural desarrollada al comienzo de este capítulo: la búsqueda de la inclusión social necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural queda implícito en el objetivo de la reforma para la formación del profesorado. Tras la reforma de la formación inicial del profesorado (MENJ, 2013) se crearon las *École supériure du Professorat et de l'Éducación (*ESPE*).* Estas entidades integradas dentro de las universidades son las encargadas de organizar la formación inicial y permanente del profesorado.

En la formación inicial del profesorado se parte del reconocimiento de la diversidad del alumnado dentro de las competencias claves (MENJ, 2015). Bajo esta base se instruye a los docentes en métodos de aprendizaje cooperativos e innovadores como el aprendizaje por proyectos (Eurydice, 2022b). La incorporación de estas metodologías innovadoras resulta clave para el desarrollo del aprendizaje intercultural en los espacios docentes diarios. La cooperación internacional es también un elemento valioso para el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes y profesorado.

Asimismo, el desarrollo de la competencia intercultural se encuentra presente en la mayoría de másteres de acceso a la enseñanza secundaria conocidos como *Métiers de l'Enseignmenet, de l'Éducation et de la Formation, MEEF* (MENJ, 2015). En específico, los másteres abordan los siguientes aspectos: cómo aprenden los alumnos, teniendo en cuenta la

diversidad de los públicos, especialmente los alumnos discapacitados, los métodos de diferenciación educativa y de apoyo a los alumnos con dificultades, el conocimiento de la base común de conocimientos y el enfoque basado en las competencias, cómo orientar a los alumnos, los métodos de evaluación de los alumnos, la enseñanza de los valores de la República, la lucha contra todas las formas de discriminación y la cultura de la igualdad entre mujeres y hombres, cómo dirigir una clase y prevenir la violencia en la escuela, etc.

El aprendizaje o formación permanente se coordina a través del *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP, 2020), que ofrece al profesorado francés la oportunidad y los medios de mejorar su competencia intercultural. El CIEP se organiza como una institución de cooperación educativa que depende del del Ministerio francés de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación. Además, el CIEP tiene programas de intercambio con países de la UE (Europa (Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Irlanda, Portugal y Reino Unido). La finalidad es que el profesorado francés pueda visitar otras escuelas europeas en una estancia de dos semanas; asimismo, el profesorado europeo también puede acudir a una escuela francesa. El objetivo a largo plazo es generar asociacionismo y red entres escuelas extranjeras que facilite la coordinación intercentro del profesorado para el desarrollo de los programas de movilidad.

Por otro lado, la formación ofertada dentro del Plan Académico de Formación (PAF) que es implementado por las autoridades locales en la aplicación de sus competencias educativas. Además, existen tres líneas específicas: los programas de movilidad individual, los proyectos internacionales y los proyectos trasversales con contenidos de aprendizaje intercultural.

3.3. EL CASO DEL CONTEXTO ITALIANO

La formación inicial del profesorado en Italia ha sido recientemente reformada en el caso del profesorado de secundaria. Se requiere que los aspirantes posean una titulación universitaria relacionada con el ámbito de docencia y aprueben un concurso público nacional para el acceso al cuerpo docente. Cuando se supera la opción comienza el periodo de

Formazione Iziniale e Tirocinio (formación y prácticas): los dos años iniclaes de FIT se dedican a obtener el título de especialización y la adquisición de competencias, el tercer año se dedica íntegramente a prácticas en escuelas. Cuando se ha superado correctamente la especialización de tres años de duración para acceder al cuerpo docente de manera permanente (Eurydice, 2022c, d).

La educación intercultural tiene un apartado específico dentro del Ministerio de Educación (MIUR, 2022) donde se recoge la situación creciente de alumnado que son inmigrantes de manera directa o tienen una historia familiar de migración, en este ámbito se facilita el dato estructura del sistema escolar italiano a través de las Directrices que facilita el Ministerio para la integración de estudiantes extranjeros (MIUR, 2014). En 2015 a través de la reforma de la Buona Scuola no se recoge de manera específica la educación intercultural y no está integrada en los planes de estudio de los estudios del alumnado de secundaria, sino que se integra dentro del marco general de las políticas de inclusión que forman el sistema escolar y se pide a los docentes que incorporen en sus clases y actividades didácticas casí como en el *Piano Triennale dell'Offerta Formativa – PTOF* (Plan educativo trienal).

La formación inicial del profesorado de primaria se menciona de forma implícita junto con el resto de competencia en la ley 107, artículo 7d: ''los programas de educación primaria proporcionan además de las competencias relacionadas con la materia, la capacidad de adaptar su enseñanza a los diferentes grupos de edad y culturas y de planificar las actividades docentes'' (MIUR, 2010). Por lo tanto, en la formación inicial del profesorado de primaria no se articula de forma clara como se imparte y adquiere la competencia intercultural.

Por su parte los Licei (escuelas secundarias superiores que duran un total de 5 años) tienen un perfil especifico: el conocimiento lengua y la cultura italiana y europea; el conocimiento de las culturas y civilizaciones extranjeras. Se puede entender que la introducción de las herramientas vinculadas a la comparación de culturas está integrada dentro del aprendizaje intercultural. Por lo tanto, el aspecto de que estas actividades y competencias deban desarrollarse junto con el alumnado conduce a que deberían incluirse en la formación profesional inicial.

Además, la internacionalización de las escuelas se considera como un elemento importante para la promoción de la diversidad lingüística. Esta idea ha generado una red denominada ‘‘Más lenguas- Más Europa’’, que tiene como objetivo juntar a las escuelas italianas en la promoción del multilingüismo como base para el encuentro y el aprendizaje intercultural.

La formación permanente es obligatoria para todo el profesorado de las escuelas públicas. Según el contrato nacional, las actividades de formación son un derecho y un deber profesional que contribuyen al desarrollo de la vida profesional, por lo que se continuos y estructurales. Las actividades forman parte de los planes de mejora de las escuelas. Las actividades de formación se recogen en el plan trienal del Ministerio de Educación (actualmente 2020-2023). Sin embargo, el aprendizaje permanente no menciona el aprendizaje o la competencia intercultural, sino que se integra dentro del desarrolla del aprendizaje y la integración de lenguas extranjeras, competencias cívicas y ciudadanía global. No obstante, quizás podría resultar de mayor utilidad que el aprendizaje se acompañará de metodologías específicas para su despliegue en el aula.

En Italia, las actividades, iniciativas e intervenciones para la formación permanente del profesorado no suelen impartirse en el horario lectivo ya que se entiende este derecho como un elemento al margen de la misión docente habitual. Para este objetivo, el profesorado dispone de cinco días de exención de servicio durante el curso escolar para poder participar en iniciativas formativas, además reciben apoyo financiero para sus actividades mediante una tarjeta electrónica.

4. RECOMENDACIONES

El desarrollo de este capítulo enfocado en la formación del profesorado para el desarrollado de la competencia intercultural conduce a introducir algunas recomendaciones políticas para los países implicados en la comparativa.

4.1. Formación basada en aprendizajes experienciales y experimentales

El aprendizaje experiencial es condición necesaria del éxito de la competencia intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado. Es necesario las ofertas formativas de alta calidad: módulos para el desarrollo de habilidades del profesorado en el uso de metodologías de educación no formal; aprendizaje experiencial. Además, el profesorado debe incluir la capacidad de adaptación de en actuación docente asociada a las impresiones de los estudiantes para obtener la mayor creatividad posible del espacio, la participación de todo el grupo y el desarrollo del pensamiento crítico. Algunos ejemplos de contenidos experienciales:

Reflexión crítica sobre la huella cultural propia.

Herramientas para la evaluación del aprendizaje intercultural.

Analizar como la teoría intercultural puede incorporarse en las pedagogías cotidianas.

Aprender como el tercer sector puede ser un recurso para la mejora de la competencia intercultural y el desarrollo de los aprendizajes no formales.

4.2. Herramientas prácticas para la cooperación con la educación no formal

El profesorado necesita y demandas materiales prácticos que puedan aplicarse con facilidad a sus clases y el asesoramiento de perfiles expertos. Por ello son útiles las guías y las cajas de herramientas que sirvan como ejemplo de buenas prácticas para el apoyo del profesorado en activo y formación para la incorporación de cambios en sus asignaturas y actividades con carácter intercultural. Las herramientas tienen sirven de base, pero no son limitantes ya que tiene el potencial de ser adaptadas a realidades educativas específicas. Además, ofrecer materiales específicos fomenta la cooperación entre escuelas y el sector de la educación no formal en la promoción del aprendizaje intercultural a nivel comunitario.

4.3. Aprendizaje intercultural como competencia trasversal en la formación inicial del profesorado.

La formación inicial del profesorado es una etapa clave para el desarrollo profesional del profesorado en tiempos en los que la competencia intercultural es cada vez más necesaria en la perspectiva de un mercado cada día más globalizado y de los cambios sociales y políticos, pero, en especial para el desarrollo personal de la comunidad internacional. Debería ser obligatorio incorporar en la formación del futuro profesorado la competencia intercultural y el desarrollo personal intercultural asociados a conocimientos y herramientas que hagan esos principios aplicables a las escuelas. La competencia intercultural debe ser parte tanto de las formaciones a nivel teórico/didáctico, como de las actividades practicas – las formaciones prácticas de la formación de grado – guidas por un tutor.

5. REFERENCIAS

Arasaratnam, L. A., y Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. International journal of intercultural relations, 29(2), 137-163.

Baldacci, M. (2019). La scuola al bivio. Mercato o democrazia? (Vol. 1, pp. 5-252). FrancoAngeli.

Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations∗. Multicultural Education Review, 1(1), 1-28.

Bok, D. C. (2009). The SAGE handbook of intercultural competence. Sage.

CIEP, Programa de Visitas Profesionales para Profesores", http://www.ciep.fr/en/mobility-programmes/teacher-professional-visits-programmeEurydice (2018). Panorama de Francia. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Consejo de Europa (2016). Competencias para la cultura democrática - Convivir como iguales en sociedades democráticas culturalmente diversas

Comisión Europea (2017). Preparar a los profesores para la diversidad: el papel de la formación inicial del profesorado.

Deardorff, D. K., y Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence in higher education. International approaches, assessment and application.

Declaración sobre la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación, 201521

Eurydice (2022a). Germany overview', https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en

Eurydice (2022b). France overview', https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Eurydice (2022c). Italy, Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education', https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-38_en

Eurydice (2022d). Italy, Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education', https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en

Hochschulrektorenkonferenz. (2015). Empfehlungen zur Lehrerbildung (Beiträge zur Hoch-schulpolitik). Bonn.

Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. Teaching and Teacher Education, 79, 93-100.

Kulturministerkonferenz (2017). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses.

Le Boterf, G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle: agir avec compétence en situation-Les réponses à plus de 100 questions. Editions Eyrolles.

HRK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung.

Maharaja, G. (2018). The Impact of Study Abroad on College Students' Intercultural Competence and Personal Development. International Research and Review, 7(2), 18-41.

Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M., & Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. Revista historia de la educación latinoamericana, 13(17), 119-138.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2015). Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.

Ministerio de Industria dell'Università e della Ricerca (2010) Directrices para el Liceo Classico.

Ministerio de Industria dell'Università e della Ricerca (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione dei alunni stranieri, febrero de 2014,

Ministerio de Industria dell'Università e della Ricerca (2021). Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico. https://www.miur.gov.it/web/guest/DGSIP

OCDE (2018). Preparar a los jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible, El marco de competencias globales de PISA de la OCDE.

Public Policy and Management Institute. (2017). Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA FRENTE AL COVID19: REDUCIENDO LAS BRECHAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN

TANGYA TANDAZO-ARIAS
Universidad Técnica Particular de Loja

PRISCILLA MASSA-SÁNCHEZ
Universidad Técnica Particular de Loja

GABRIELA JARAMILLO-LOAIZA
Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

Dada la emergencia sanitaria, las universidades y escuelas politécnicas han desarrollado directrices institucionales para el desarrollo de actividades académicas que se sustentan en la Normativa Transitoria derivada del decreto de estado de excepción ocasionada por la pandemia de COVID-19, aprobada mediante resolución del CES RPC-SE-03-No.046-2020. En este sentido y en virtud de las funciones y acciones que el CACES tiene a su cargo, mediante Oficio Nro. CACES-P-2020-0127-O (Anexo 2), se solicitó a las universidades y escuelas politécnicas el reporte de información que nos permita completar la línea que la institución tiene sobre los procesos de aseguramiento de la calidad y en esta ocasión, los procesos de calidad en la modalidad de educación en línea, cuyos resultados de manera general se muestran en la figura siguiente.

En la actualidad la acreditación de la educación, y en especial, la acreditación de la educación superior es un tema de interés general, en la mayoría de países en el mundo (Acosta et al., 2014). Surge como consecuencia de factores relacionados con el crecimiento y expansión del servicio educativo a partir de la década de 1960. En la década de los 80

y 90, los gobiernos de los países en América Latina prestan interés sobre la temática e inician procesos de rendición de cuentas sobre el gasto público asignado en relación con el desempeño académico de las instituciones de educación superior (IES) (Mondragón (2006); Herrera& Aguilar, (2009); Martínez, et. Al (2017).

La acreditación se define como un proceso voluntario que permite a una institución educativa someterse a la opinión de un organismo externo, con la finalidad de que la calidad de los servicios educativos que ofrece sea reconocida públicamente. Estos procesos de acreditación se pueden aplicar tanto a las instituciones educativas como a los programas/carreras que ofertan (Egidio y Haug, 2006; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009, Medina, 2011). Generalmente son procesos que a partir de la decisión institucional inician con una autoevaluación institucional, de cuyos resultados da fe el organismo evaluador externo, que puede tener un carácter público como en la mayoría de países, también puede ser privados o de naturaleza mixta, y por su origen pueden ser nacionales o extranjeros; estos organismos, encargados de evaluar y acreditar la calidad de la educación superior empiezan a constituirse en la década de los 90 (Salas, 2013). Actualmente todas las instituciones de educación superior se someten a rigurosos procesos de evaluación y acreditación (Alzate-Medina, 2008.

Las instituciones de educación superior cumplen un rol importante en la sociedad, por su contribución en la generación y fortalecimiento de capacidades, que es un tema de elevada trascendencia. Por ello, la mayoría de países han considerado en su política pública la calidad de de las instituciones y de su oferta académica., En este sentido, las políticas educativas en materia de educación superior siguen las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, que buscan que la educación se adapte a las exigencias y evolución de las sociedades (Medina (2011), Mondragón (2006)

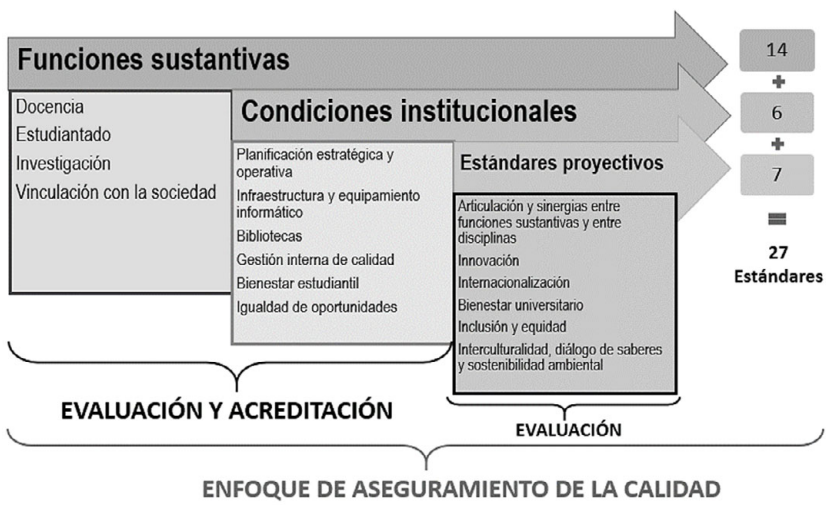
En este contexto es necesario reconocer que el Gobierno del Ecuador en las últimas décadas, ha emprendido interesantes cambios en las instituciones de educación superior, con la finalidad de que puedan responder a los retos del país y contribuir a la solución de sus problemas en los diferentes ámbitos: económico, social, ambiental, cultural y político – institucional.

De esta manera, el artículo 353 de la constitución de la República del Ecuador determina que "El sistema de Educación Superior se regirá por (…) un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación".

Adicionalmente, la ley reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018) estipula que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) es el organismo creado para el efecto. El CACES, al ser un organismo público técnico, cuenta con personería jurídica, con patrimonio propio, con independencia administrativa y financiera y operativa y tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y tiene facultad regulatoria y de gestión.

El modelo de evaluación y acreditación de universidades con fines de acreditación contempla una serie de estándares e indicadores que miden el estado de las universidades en las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Para que las universidades puedan desarrollar dichas actividades de la mejor manera y, garanticen que se están haciendo con calidad.

FIGURA 1. Modelo de evaluación institucional 2019



Fuente: elaboración propia

La aparición en el año 2020 y desarrollo de la pandemia generada por el COVID-19, ha provocado una serie de consecuencias en la población general y de forma específica en la educación superior, ocasionando la suspensión temporal de la actividad presencial docente en las aulas (Giannini, 2020). Ahora, es indiscutible que la mediación tecnológica en las modalidades de educación presencial, semi presencial y a distancia, ha sido fundamental y ha representado un reto trascendental para las instituciones de educación superior del país.

Finalmente, en el presente trabajo de investigación, se muestra la respuesta que dieron las universidades del Ecuador durante la crisis sanitaria generada por el COVID-19 y la velocidad de adaptación de la universidad ecuatoriana para desarrollar las actividades académicas en línea, si bien al inicio fue un proceso difícil para algunas instituciones, luego se convirtió en una oportunidad que ha permitido el fortalecimiento de las universidades y la continuidad de la formación de los estudiantes de grado y posgrado.

2. OBJETIVOS

- Describir la capacidad de respuesta de la universidad ecuatoriana frente al Covid19.
- Exponer la capacidad técnica y tecnológica con la que cuentan las universidades para cambiar de modalidad de estudio durante la pandemia Covid19.

3. METODOLOGÍA

Desde un enfoque cualitativo, el presente trabajo presenta un análisis descriptivo de la educación superior ecuatoriana frente a la COVID-19 desde la perspectiva de brechas de acceso a la tecnología. El método se basa en el diseño documental, a partir de la sistematización de 55 informes de Evaluación Externa con fines de Acreditación, 2019, de 55 instituciones de educación superior (según la figura 1) de 60 que conforman el sistema ecuatoriano de educación superior, publicados en el portal del

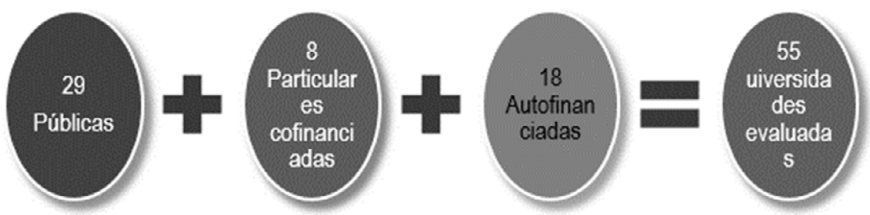
Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), en el año 2020.

Desde un enfoque de aseguramiento de la calidad, la categoría de análisis seleccionada es la capacidad tecnológica, como factor de transformación de las universidades y como medida de igualdad de oportunidades durante la crisis sanitaria. Los datos desarrollados son numéricos y cualitativos y responden a una batería de indicadores y estándares del modelo de Evaluación y Acreditación del sistema de educación superior - que aporta, principalmente a la transformación y mejoramiento de los procesos educativos- del año 2019 y la línea base resultante de la encuesta aplicada digitalmente por el CACES en el año 2020 a todas las entidades universitarias, de las que se obtuvo respuesta de 47.

Las condiciones institucionales fundamentales por considerar son la infraestructura y equipamiento informático y bibliotecas, con estándares proyectivos como la innovación, bienestar universitario, inclusión y equidad, dentro de la función sustantiva de docencia. Los indicadores observados son, entre otros, acceso remoto a biblioteca, bases de datos y bibliotecas digitales, plataforma educativa y capacitación e innovación educativa.

En el Ecuador las universidades y escuelas politécnicas se clasifican en públicas, particulares cofinanciadas y autofinanciadas, como se muestra en la figura 1.

FIGURA 2. Tipología de universidades y escuelas politécnicas en el 2019



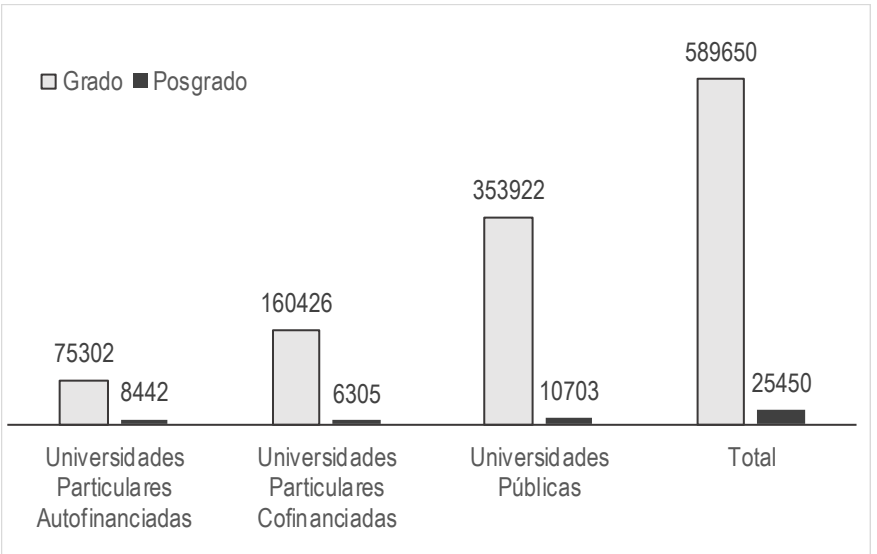
Fuente: elaboración propia

Las universidades evaluadas, reportaron una población de 615000 estudiantes, de los cuales el 59% se encuentra estudiando en universidades públicas, el 27% en universidades y escuelas politécnicas cofinanciadas

y el 14% en universidades autofinanciadas. Del total de esta población estudiantil, el 96% se encuentra cursando estudios de tercer nivel o de grado y el porcentaje restante se alinea a estudios de cuarto nivel o de posgrado.

Mientras que el total de profesores a nivel nacional suma 35673, ubicándose el 58% en universidades públicas, el 26% en las particulares cofinanciadas y el 16% en las particulares.

FIGURA 3. Número de estudiantes por nivel de estudio según tipo de universidad y escuela politécnica



Fuente: elaboración propia

Las carreras, según campo de conocimiento que predominan en las universidades públicas y particulares autofinanciadas son las asociadas a Ingeniería, industrias y construcción; Ciencias sociales, periodismo, información y derecho; y, Administrativas. En las universidades particulares cofinanciadas, cambia el orden, pasando de ciencias sociales, periodismo, información y derecho a administrativas. La modalidad de estudio que se destaca en los tres tipos de universidades es la presencial, seguida de la modalidad semipresencial, a distancia y en línea.

A partir de lo expuesto, se procede a sistematizar la información para generar el análisis y la interpretación de los resultados.

4. RESULTADOS

De los informes de evaluación y acreditación de la universidades y escuelas politécnicas del país, se evidencia que las mismas cuentan con la infraestructura tecnológica que les permitió, durante la emergencia sanitaria, desarrollar las actividades académicas y administrativas de manera virtual.

Es importante señalar que la capacidad tecnológica no se limita a la tecnología entendida como tal, sino que comprende el personal técnico que proporcione el soporte tecnológico, los software libre o licenciado (plataformas de enseñanza-aprendizaje y de gestión académica y administrativa) y obviamente el hardware.

A partir de ahí, se determina que las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, tanto sus matrices o sedes y extensiones, se encuentran dotadas de una red tecnológica de transmisión de datos, como se presenta en el cuadro siguiente.

TABLA 1. *Ancho de banda (Mbps)*

Tipo de universidad	Matriz o sede	Extensión	Total
Universidades y Escuelas Politécnicas Públicas	191536	17079	208615
Universidades y Escuelas Politécnicas Particulares Cofinanciadas	11128	220539	231667
Universidades y Escuelas Politécnicas Particulares Autofinanciadas	10041	1371	11412
Total	212705	238989	451694

Fuente: elaboración propia

Como se observa, en cuanto al ancho de banda que posibilita a las universidades y escuelas politécnicas manejar y trasmitir un volumen de información importante de manera eficiente y eficaz.

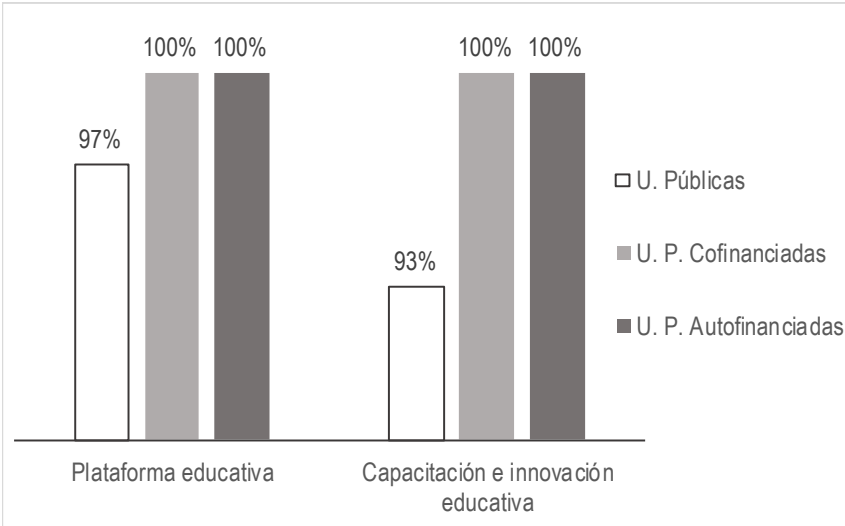
El modelo incluye estándares que evalúan las Condiciones Institucionales, las cuales se recogen en el estándar 16 de Infraestructura y equipamiento informático y el estándar 17 de Bibliotecas.

El estándar 16 evalúa la infraestructura y equipamiento físico e informático, funcional y suficiente con el que debe contar las universidades para que las actividades académicas y administrativas se desarrollen adecuadamente. En este sentido, no es suficiente que la universidad posea esta infraestructura, sino también que debe ponerlo a disposición de la comunicada universitaria, entre los cuales se encuentran la plataforma informática para la gestión de los procesos académicos y administrativos.

El estándar 17 que trata sobre Bibliotecas abarca todo el acervo bibliográfico no sólo físico sino también el digital; en este último comprende bases de datos y a bases de datos de publicaciones científicas multidisciplinarias y especializadas. Esta biblioteca virtual que debe contener a libros, revistas científicas indexadas en formatos de accesibilidad universal. En así, que, la institución debe tener un sistema informático de gestión que permita la atención efectiva y acceso remoto al catálogo y recursos bibliográficos, que permita dar seguimiento del uso de los recursos bibliográficos físicos y digitales y atender los requerimientos de todos los estudiantes, docentes y demás personal de la universidad.

Con el problema de la emergencia sanitaria y el cambio de modalidad de estudio (de modalidad presencial a modalidad en línea), el 99% de las universidades y escuelas politécnicas cuentan con plataformas educativas que apoyan la gestión administrativa y académica por lo que han estado en la capacidad técnica y tecnológica para dar respuesta a este cambio de modalidad estudio.

FIGURA 4: *Plataforma educativa y capacitación docente por tipo de universidad y escuela politécnica*

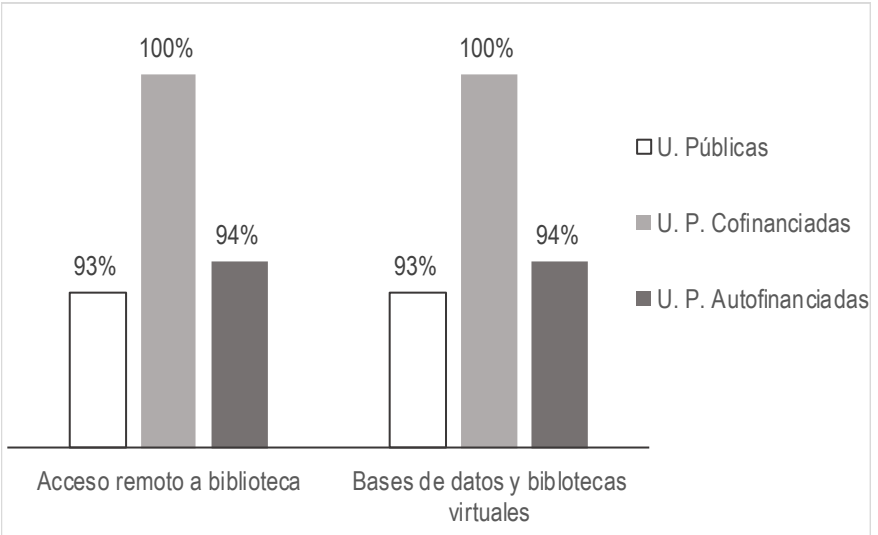


Fuente: elaboración propia

Por su parte y, dentro de su autonomía universitaria, la universidades y escuelas politécnicas han dado respuesta a mantener la calidad de la docencia a través de la implementación de programas de capacitación e innovación educativa. Así tenemos que, el 98% de las universidades y escuelas politécnicas han llevado a cabo una serie capacitaciones al personal docente en temas de innovación educativa en didácticas de enseñanza aprendizaje y evaluación en línea.

En esta misma línea, el 97% de las universidades y escuelas politécnicas cuentan con la dotación de biblioteca digital actualizada tanto el físico como el digital, y en particular con la ampliación de bases de datos científicas que respondan a los programas formativos. Coherente con la educación en línea las universidades y escuelas politécnicas ofrecen a la comunicada universitaria el acceso remoto a la misma, contando para ello soporte técnico y tecnológico.

FIGURA 5: *Biblioteca por tipo de universidad y escuela politécnica*

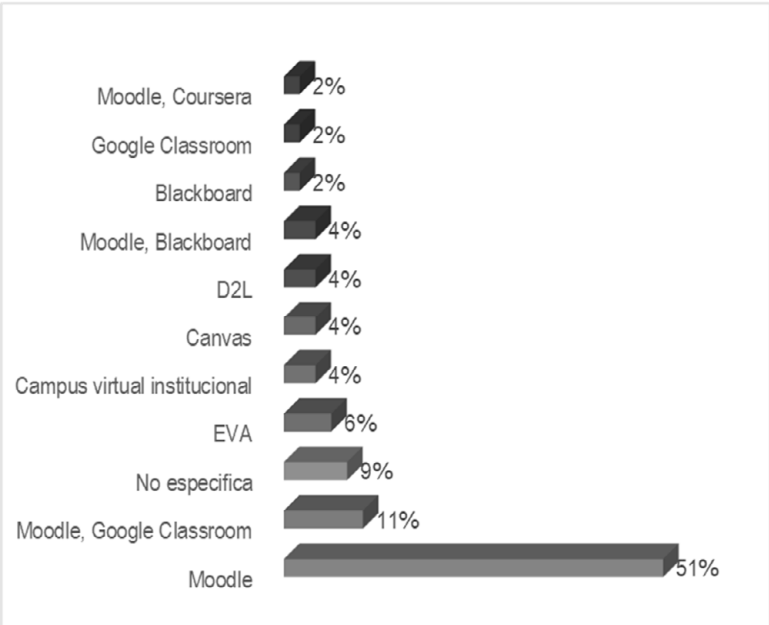


Fuente: elaboración propia

Bajo este proceso una de las precauciones tomadas en la virtualización de la educación superior, las universidades abrieron todos los canales de comunicaciones institucionales para instruir a su personal académico, administrativo y en especial a sus estudiantes, de tal manera que ello permitió dar atención en la mayor medida a los requerimientos de la comunidad universitaria. Es así que se capacitación a toda su comunicada en el uso de las plataformas libres o con licenciamiento, adoptadas por la institución para que las universidades puedan continuar con sus actividades.

En este sentido, a continuación, se muestra las acciones llevadas a cabo por las universidades y escuelas politécnicas en el marco de la emergencia sanitaria mundial, centrando la atención en el ámbito académico.

FIGURA 6. *Plataformas de enseñanza-aprendizaje adoptadas*



Fuente: elaboración propia

Para atender la emergencia sanitaria, las universidades y escuelas politécnicas han hecho uso de una serie de plataformas de uso libre y con licenciamiento para que los docentes puedan impartir sus clases; como se observa en la figura siguiente, la plataforma de mayor uso es Moodle, así el 51% de las instituciones de educación superior (26 universidades) adaptaron su planes y programas de estudio en esta plataforma. El 11% utilizaron una combinación de tres plataformas, como son Moodle y Google Classroom, en menor medida utilizaron Moodle y Blackboard, Moodle Cooursera.

La figura muestra, también da cuenta que las universidades hicieron un esfuerzo por no frenar la actividad académica y acudieron a aquellas herramientas que les permita llegar de la mejora manera hacia los estudiantes. Además, permite ver también que algunas universidades utilizaron plataformas que ya tenían a su disposición (con licenciamiento) como CANVAS y han utilizado sus propios entornos virtuales, todo ello.

Así tenemos que, las universidades desarrollaron la planificación las actividades tanto síncronas (clases en línea, tutorías virtuales y asesoramientos en actividades de experimentación) como asíncronas (actividades autónomas) gracias al uso de plataformas gratuitas o con licenciamiento, ajustando los tiempos y uso de las mismas para no colapsar sus sistemas tecnológicos, así tenemos que: 20 universidades utilizaron la plataforma Zoom en combinación con otras plataformas (9 utilizaron solamente Zoom), 14 universidades utilizan Microsoft Teams Office 365 en combinación con otras plataformas, a diferencia de otras universidades que en menor medida utilizaron Skype institucional, Cisco WebEX, Google Meeting, YouSeeU, Microsoft Stream – virtuales, Blackboard Collaborate Ultra, entre otras.

TABLA 2. *Plataformas de enseñanza-aprendizaje síncronas y asíncronas adoptadas*

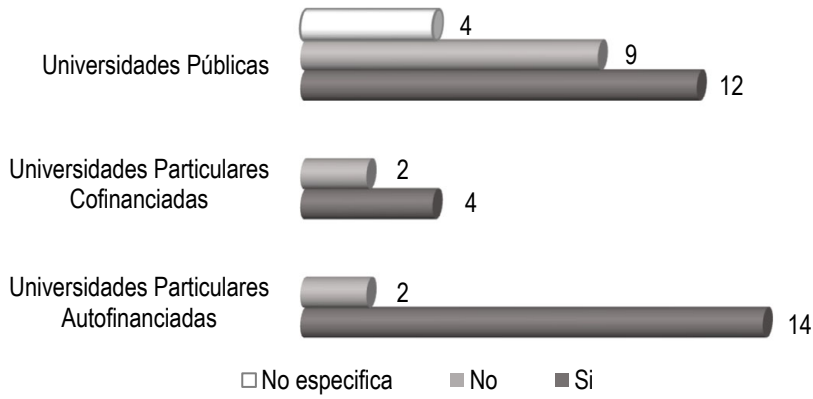
Plataformas	Frecuencia	Porcentaje
No especifica	14	30%
G-Suite Google, Google meet	1	2%
Google Meet	4	9%
GoToMeeting, Microsoft Teams, Webex,	1	2%
Microsoft Teams	3	6%
Microsoft Teams, Zoom	4	9%
Office 365	1	2%
Plataforma institucional	1	2%
YouSeeU, G-Suite Google	1	2%
Zoom	9	19%
Zoom, Microsoft Office 365, Microsoft Teams	4	9%
Zoom, Microsoft Office 365, Webex	1	2%
Zoom, Microsoft Teams, Webex, Jabber, OneDrive	1	2%
Zoom, Skype	1	2%
Zoom, Youtube	1	2%
Total	47	100%

Fuente: elaboración propia

Como se sabe, el cambio de modalidad presencial a modalidad en línea, se lleva a cabo gracias al uso de las tecnologías de la comunicación y uso de las TICs, pero su uso eficiente requiere de capacitación

pedagógica a los docentes universitarios, sobre este tema, las universidades desarrollarlo una serie de cursos o talleres de capacitación emergente no sólo en temas de tutoría en línea sino también en el desarrollo de material didáctico, contenidos y en el uso de plataformas pedagógicas tanto para impartir como para evaluar los conocimientos de manera virtual y en línea.

FIGURA 7. *Capacitación docente*



Fuente: elaboración propia

Este apoyo al docente universitario abarcó el desarrollo de material didáctico y se brindó acompañamiento tecnológico, tanto en el monitoreo para apoyar el diseño y manejo de entornos y aulas de enseñanza y aprendizaje virtuales.

Por su parte, la capacitación del uso de las plataformas y entornos de enseñanza-aprendizaje también se proporcionó a los estudiantes y se enfocó específicamente en su uso y manejo y al igual que a los docentes, se puso a disposición guías, instructivos y videos tutoriales que les permitirá realizar el correcto uso y optimización de dichos recursos.

Estas acciones se difundieron también a través de los canales institucionales de que disponen las instituciones de educación superior como son YouTube y páginas web de las universidades.

5. DISCUSIÓN

Uno de los miembros que conforman el sistema de educación superior en el Ecuador son las universidades y escuelas politécnicas, las cuales a la fecha suman un total de 60 las cuáles por su financiamiento se clasifican de la siguiente manera:

***TABLA 3**: Número de Universidades y Escuelas Politécnicas por financiamiento*[65]

Universidades y Escuelas Politécnicas por financiamiento	Número
Universidades y Escuelas Politécnicas Públicas	31
Universidades y Escuelas Politécnicas Públicas que operan en el país bajo convenios internaciones	2
Universidades y Escuelas Politécnicas Particulares Cofinanciadas	8
Universidades y Escuelas Politécnicas Particulares Autofinanciadas	19
Total	60

Fuente: Asamblea Nacional, abril 2020.

Revisando el número de universidad por provincia, podemos observar que en existen al menos una universidad en 18 de las 24 provincias del Ecuador y existen en algunas provincias la concentración de universidades que responde básicamente al número de habitantes de las provincias; es así que, en las provincias de Pichincha y Guayaquil se ubican el 49% de las universidades (28% y 21% respectivamente), Manabí es la tercera provincia en la que existe 5 universidades lo cual representa el 8% del total de las universidades. Existe 3 universidades localizadas en cada una de las provincias del Azuay, Chimborazo, Imbabura y Tungurahua. Mientras que el 21% de universidades se encuentran dispersas en el resto de las provincias, tal como se detalla en la tabla siguiente.

[65] En el proceso de evaluación no se incluyeron las cuatro universidades emblemáticas del estado (Universidad Regional Amazónica, Universidad de Investigación de Tecnología Experimental, Universidad Nacional de Educación y Universidad de las Artes) y la Universidad del Río, por cuanto al año de evaluación no cumplían con el requisito de 5 años de funcionamiento para ser evaluada.

***TABLA 4**: Universidades y Escuelas Politécnicas por provincia y financiamiento*

N°	Universidad y Escuela Politécnica	Provincia	Financiamiento
1	Universidad de Cuenca	Azuay	Pública
2	Universidad Estatal de Bolívar	Bolívar	
3	Universidad Nacional de Educación	Cañar	
4	Universidad Politécnica Estatal del Carchi	Carchi	
5	Universidad Nacional de Chimborazo	Chimborazo	
6	Universidad de las Fuerzas Armadas	Chimborazo	
7	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	Chimborazo	
8	Universidad Técnica de Cotopaxi	Cotopaxi	
9	Universidad Técnica de Machala	El Oro	
10	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	Esmeraldas	
11	Universidad Estatal de Milagro	Guayas	
12	Universidad de las Artes	Guayas	
13	Universidad de Guayaquil	Guayas	
14	Universidad Agraria del Ecuador	Guayas	
15	Escuela Superior Politécnica del Litoral	Guayas	
16	Universidad Técnica del Norte	Imbabura	
17	Universidad de Investigación de Tecnología Experimental	Imbabura	
18	Universidad Nacional de Loja	Loja	
19	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	Los Ríos	
20	Universidad Técnica de Babahoyo	Los Ríos	
21	Universidad Técnica de Manabí	Manabí	
22	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Manabí	
23	Universidad Estatal del Sur De Manabí	Manabí	
24	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	Manabí	
25	Universidad Regional Amazónica	Napo	
26	Universidad Estatal Amazónica	Pastaza	
27	Universidad Central del Ecuador	Pichincha	
28	Instituto de Altos Estudios Nacionales	Pichincha	
29	Escuela Politécnica Nacional	Pichincha	
30	Universidad Estatal Península de Santa Elena	Santa Elena	
31	Universidad Técnica de Ambato	Tungurahua	
32	Universidad Andina Simón Bolívar	Pichincha	

33	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	Pichincha	Públicas que operan bajo acuerdos y convenios internacionales
34	Universidad del Azuay	Azuay	Particular Cofinanciada
35	Universidad Católica de Cuenca	Azuay	
36	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Guayas	
37	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Guayas	
38	Universidad Técnica Particular de Loja	Loja	
39	Universidad Tecnológica Equinoccial	Pichincha	
40	Universidad Politécnica Salesiana	Pichincha	
41	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Pichincha	
42	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Guayas	Particular Autofinanciada
43	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo	Guayas	
44	Universidad Metropolitana	Guayas	
45	Universidad del Río	Guayas	
46	Universidad Del Pacifico Escuela de Negocios	Guayas	
47	Universidad Casa Grande	Guayas	
48	Universidad de Otavalo	Imbabura	
49	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Manabí	
50	Universidad Tecnológica Israel	Pichincha	
51	Universidad Tecnológica ECOTEC	Pichincha	
52	Universidad San Francisco de Quito	Pichincha	
53	Universidad Particular Internacional SEK	Pichincha	
54	Universidad Internacional del Ecuador	Pichincha	
55	Universidad Iberoamericana del Ecuador	Pichincha	
56	Universidad de los Hemisferios	Pichincha	
57	Universidad de las Américas	Pichincha	
58	Universidad de Especialidades Turísticas	Pichincha	
59	Universidad Tecnológica Indoamérica	Tungurahua	
60	Universidad Regional Autónoma del os Andes	Tungurahua	

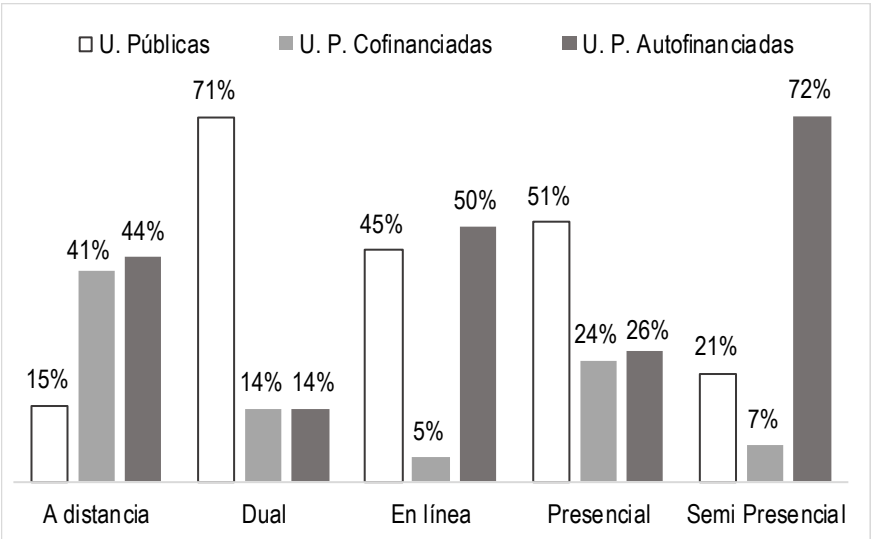
Fuente: Asamblea Nacional, abril 2020.

Si bien la pandemia abrió la puerta para introducir de manera más amplia la educación en línea, las universidades ya venían presentando una

diversificación de la oferta de programas formativos, así tenemos que existían una oferta de 1880 carreras de grado y 814 de posgrado, totalizando 2694 carreras y programas.

Cabe mencionar que, el 87% de la oferta académica es en modalidad presencial, lo que corresponde a 2341 carreras. El 6% de las carreras y programas son en modalidad semi presencial (155 carreras y programas), 107 carreras se imparten en modalidad a distancia lo que corresponde al 7%, mientras que sólo el 3% (84 carreras y programas) se ofertan en modalidad en línea y solamente el 0,3% se oferta en modalidad dual.

FIGURA 8: *Carreras ofertadas por tipo de modalidad y de universidad y escuela politécnica*



Fuente: elaboración propia

La educación superior en el Ecuador actualmente se encuentra inmerso una serie de cambios, más aún con el desarrollo avanzado de las tecnologías, de ahí que como lo señala Palvia y otros (2018)[66]:

> La educación en línea en sus diversos modos ha crecido constantemente en todo el mundo debido a la confluencia de las nuevas tecnologías, la adopción global de Internet y la creciente demanda de una fuerza laboral capacitada periódicamente para la economía digital en constante evolución. La educación en línea está en camino de convertirse en la corriente principal para 2025.

Con el avance del Covid19 a nivel mundial y el aumento de casos en el Ecuador, el estado ecuatoriano decretó el estado de excepción, en ese marco, el Consejo de Educación Superior (CES) emitió la normativa transitoria que permita a las universidades cambiar las actividades académica presenciales a modalidad en línea; dicho cambio implicó que las universidades lleven a cabo una serie de modificaciones y transformaciones curriculares de las carreras y programas, más aún cuando se persigue la excelencia y calidad académica.

Es por ello que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, encargada de velar porque la educación superior ecuatoriana cumpla con los estándares mínimos de la calidad, levantó información sobre dicho cumplimiento y los resultados obtenidos se muestran a continuación.

[66] Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. Disponible en https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1097198X.2018.1542262

FIGURA 9. *Estrategias aplicadas por las universidades y escuelas politécnicas*

Fuente: elaboración propia

Hay que reconocer que desde hace algunos años las universidades han implementado una serie de innovaciones, que van desde el ámbito técnico, tecnológico hasta procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje. Entre esos cambios están, la sistematización de la gestión administrativa y de gestión académica en línea, así tenemos que, los procesos de admisión, oferta académica, matrículas y otros servicios académicos, se llevan a cabo en línea a través de plataformas desarrolladas para el efecto.

Estas innovaciones son más visibles en las universidades particulares, mas no en las públicas, ya que existe un 7% que no pueden ofrecer dichas facilidades a la comunidad universitaria; si bien el porcentaje es bajo, es importante considerar que el número de estudiantes y profesores deben poder contar con acceso a todos los servicios universitarios por igual.

En este contexto, las universidades y escuelas politécnicas tienen una variedad de plataformas gratuitas o con licenciamiento que les ha permitido desarrollar además de las actividades académicas, las actividades administrativas y gestión académica, en la misma línea, estas infraestructuras también se han utilizado para proporcionar capacitación al personal docente en temas de virtualidad de los planes curriculares, ello facilitó a aplicar una planificación de contingencia para trasladar las

actividades académicas presenciales a la virtualidad y en línea y en algunos casos a la modalidad a distancia.

Por otra parte, las carrera y programas viven de igual manera contantes cambios, esto debido a una sociedad cambiante, por lo que las universidades realizan revisiones constantes a los perfiles profesionales que deben entregar a la sociedad y así dar respuesta al mercado laboral. Por ello, con la pandemia, se hizo más relevante la revisión de la organización del aprendizaje de la asignatura para impartir en modalidad en línea.

6. CONCLUSIONES

Frente al reto que trajo consigo el Covid19, las instituciones que educación superior, realizaron estrategias y acciones que permitan dar continuidad a la formación superior y sobre todo permitir la accesibilidad a su comunidad estudiantil universitaria.

En este sentido, en el proceso de evaluación y acreditación llevada a cabo por el CACES, se evidencia que las universidades y escuelas politécnicas cuentan con capacidad tecnológica que les dio la posibilidad de ampliar la velocidad de trasmisión datos y responder a la demanda de todos los estudiantes de las carreras. En paralelo, se amplió el apoyo y soporte tecnológico para ayudar a toda la comunidad universitaria.

Durante este proceso y, como estrategias para garantizar que la calidad de la educación superior se mantenga, todas las universidades emplearon una serie de estrategias, que van desde la capacitación docente para afrontar la modalidad virtual o en línea, hasta la reprogramación curricular.

Con ésta misma visión, se ha procedido a planificar y desarrollar asesorías a los estudiantes sobre el uso de las plataformas de aprendizaje en línea que están implementando.

Es claro que no todas las carreras pueden desarrollarse en modalidad en línea, sobre todo aquellas que tienen un alto componente práctico-experimental. Frente a ello, las universidades y escuelas politécnicas han procedido a desarrollar en la medida de lo posible herramientas en línea

específica y, por otro lado, a replantear la planificación inicial para desarrollar dichas actividades en periodos extraordinarios. Entre uno de los casos está el de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), cuyo programa de la Maestría en Epidemiología y Salud Colectiva se posterga por cuanto los profesionales de la salud actualmente están movilizados por la emergencia sanitaria.

Todas las universidades han abordadas de manera virtual la mayoría de las carreras y asignaturas de mayor contenido teórico en las primeras semanas, dejando los componentes práctico-experimental para las últimas semanas efectivas de clases o se desarrollarán cuando termine el estado de emergencia.

Finalmente es importante reflexionar sobre el reto actual de las universidades frente a la modalidad en línea. Kim, Y. (2004)67, en su estudio denominado Online Education Tools, menciona que las instituciones de educación en general están aplicando cada vez más la educación en línea de una manera híbrida para apoyar la enseñanza y el aprendizaje cara a cara, incluso existen universidades también están ofreciendo los títulos académicos a través de la educación en línea, y de igual manera los sectores privado y sin fines de lucro brindan ofertas de capacitación en línea para sus empleados y miembros; esto nos lleva a pensar que es un proceso que no solamente se queda en las aulas sino también fuera de ellas, es decir en toda la estructura social y económica del país.

[67] Kim, Y. (2004). Online education tools. Public Performance & Management Review, 28(2), 275-280. Disponible en https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15309576.2004.11051831

8. REFERENCIAS

Acosta, S., Martínez, J. E., Montoya, M. G., y Toledo, D. G. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. E. Fierro y R. Saldívar (Coords.), Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México (págs. 243-259). México: UABC

Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. Universitas Psychologica, 7(2), 425-439.

Chan, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. RED. Revista de Educación a Distancia(48), 1-32. doi:10.6018/red/48/1

Claverie, J., González, G., y Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y limitaciones para pensar la mejora. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2), 148-164

Egidio, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Española de Educación Comparada, 12, 81-112

Herrera, A., y Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. Universidades, 59(40), 29-39

Martínez Iñiguez, Jorge E., Tobón, Sergio, & Romero Sandoval, Aarón. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 79-96. Recuperado en 25 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.

Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En S. R. Medina, Políticas y educación. La construcción de un destino (págs. 17-38). México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos/UNAM

Mondragón, A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿exclusión o integración? Revista del Centro de Investigación, 7(26), 51-61.

Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario. Calidad en la Educación, 38, 305-333

Sanchez-Maríñez, J., Tavarez, J., Vincent, O., & Escala, M. (2020). Presente y futuro de la virtualización de la docencia en la educación superior dominicana: De un presente reactivo a una construcción proactiva. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Instituto Tecnológico de las Américas (ITLA), Universidad Iberoamericana (UNIBE), Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). doi:10.13140/RG.2.2.17944.55047

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2009). Calidad educativa y certificación profesional. Compendio: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD PARA TIEMPOS *POSNORMALES*: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

EVA PÉREZ-LÓPEZ
Universidad de Extremadura

1. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL POSPANDÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Una de las referencias obligadas de la sociología contemporánea, Ulrich Beck, nos advertía en su célebre obra La sociedad del riesgo (1986), de la extraordinaria paradoja derivada de la globalización en la que, por un lado, se estrecharía la capacidad de maniobra de los Estados-nación como consecuencia de una mayor interdependencia y conectividad y, por otro, surgiría un espacio transnacional carente de instituciones y marcos regulatorios adecuados. Esta contradicción cristalizaría, a juicio de Beck, en un régimen de riesgo global basado en la "irresponsabilidad organizada". Esta última implica la capacidad de disponer de conocimiento experto para informar del riesgo y renunciar, al mismo tiempo, a la gestión o aseguramiento colectivo frente a unos riesgos que, de hacerse reales, tendrían consecuencias catastróficas (Beck, 2008).

A la luz de los acontecimientos vividos en lo que llevamos de siglo, la tesis de Beck parece confirmarse. El siglo XXI se estrenaba con una crisis de seguridad en Estados Unidos con el atentado contra las Torres Gemelas de Nueva York y el Pentágono de Washington en el año 2001. En 2008 llegaría la "Gran Recesión" motivada por la crisis de las hipotecas subprime que se extendería hasta 2013 causando un aumento imparable de la desigualdad mundial. Otra constante de estas dos décadas han sido las crisis sanitarias: gripe aviar en 2004, gripe A en 2009, E. Coli en 2011 y fiebre del Ébola del 2014. Igualmente se señala la de la democracia liberal como una de las grandes crisis de este siglo

expoleada por una ola populismo radical que encuentra en el repliegue identitario nacional la respuesta a todos los males.

Esta amalgama de crisis ofrece un panorama repleto de riesgos y contradicciones que vienen a confluir con la crisis del COVID-19 dando como resultado la crisis de las crisis. En efecto, el 11 de marzo de 2020 el mundo se conmocionaba como consecuencia de la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud. A partir de esa declaración, los gobiernos de todo el mundo comenzaron a aplicar planes de preparación y respuesta para tratar de controlar el avance de ese "ejército invisible" (Harari, 2016). El distanciamiento social y el consiguiente confinamiento fueron las medidas decretadas casi sin excepción y, de este modo, por primera vez en la historia de la humanidad, la población entraba en una especie de letargo domiciliario en todos los rincones del planeta. Sus efectos y alcance sistémico, a diferencia de las crisis anteriores, se han extendido a todas las esferas de la vida materializándose como un riesgo global que atenta contra la seguridad y la certeza de la modernidad.

Muchos aventuran que nos encontramos en una encrucijada en la que puede cerrarse un ciclo y abrirse otro, aunque aún es pronto para saber en qué medida esta coyuntura crítica traerá consigo lo que Sardar (2010) acuñó como "tiempos posnormales". Sobre lo que existe mayor consenso es en que la pandemia ha trastocado algunas de las certezas con las que convivíamos socialmente. Si la normalidad previa a la pandemia se alimentaba de la confianza en el progreso permanente gracias a los avances científicos y tecnológicos, un sentimiento de desconfianza, miedo e incluso ira parece haberse instalado entre nosotros. Así, al reguero de secuelas económicas, políticas y sociales que ha dejado la pandemia a su paso, se suman otras menos perceptibles quizás, pero más perniciosas y, tal vez, de mayor alcance, como son las manifestaciones nacionalistas, xenófobas o populistas que se han exacerbado en el escenario pospandémico (Oleksiyenko et al., 2021).

Este escenario nos interpela a todos sin excepción, pero de manera singular a las universidades que deben asumir su indiscutible papel en el desarrollo de sociedades más democráticas y justas replanteando sus propósitos educativos esenciales. En este sentido, las universidades

deben enseñar a los estudiantes a ser capaces de deliberar y de interactuar globalmente pero también a mostrar empatía y compasión, a comprometerse con el auto sacrificio y a adoptar un espíritu de cooperación a nivel local, nacional y mundial. Así, el tradicional concepto de ciudadanía global debería ensancharse para incluir una nueva forma de ciudadanía, la ciudadanía pospandémica (Saperstein, 2022).

Cabe preguntarse, por tanto, si las universidades están capacitadas para articular iniciativas que reconfiguren su papel en los tiempos posnormales. Esta investigación trata de arrojar luz sobre esta cuestión analizando los obstáculos que debe enfrentar el profesorado en la implantación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en las aulas universitarias.

1.1. La educación para la ciudadanía global en las universidades en el escenario pre-pandémico

El papel esencial de las universidades en la promoción de la ciudadanía global fue declarado en 1998 en la primera Conferencia de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI y ratificado en la segunda Conferencia de 2009. En ambas se las instaba no solo a poner en práctica estrategias pedagógicas y metodológicas encaminadas a introducir contenidos sobre ciudadanía global en los planes de estudio de Grados y Posgrados, sino a reorientar en esa misma dirección la investigación y la transferencia de conocimiento para cumplir de manera efectiva su función social de educar, investigar y transformar.

De esta forma, se han desarrollado modelos educativos como los de la educación multicultural, la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo, la educación medioambiental o la educación para la paz, todos ellos ligados al Estado-nación, que han resultado inapropiados ante la creciente ola de globalización y homogeneización cultural dando paso a un nuevo "paradigma de encuadre" (UNESCO, 2014: 9) que aglutina al mismo tiempo las tendencias de la educación global y las perspectivas de la educación cívica: el de Educación para la Ciudadanía Global.

La ECG, entendida como la formación para la comprensión de los problemas globales y el fomento de la empatía por las personas de diferentes orígenes, la apreciación multicultural y el conjunto de habilidades globales (Davies, 2006; Veugelers, 2011), se ha se ha presentado como un medio para preparar a los estudiantes a vivir en un mundo cada vez más interconectado y complejo (Estelles & Fischman, 2020; Gaudelli, 2016; Goren & Yemini, 2017) potenciando en ellos la concienciación y el compromiso para construir una sociedad global más más justa, inclusiva, solidaria y sostenible.

El interés de las Instituciones de Educación Superior (IES) por la ECG ha venido determinado, entre otros, por sus procesos de internacionalización (Clifford & Montgomery, 2017); el influjo de la ideología neoliberal en la gestión, organización y misión de las universidades (Sen, 2021); y la necesidad de fomentar un enfoque global de los problemas actuales en la comunidad universitaria (Green, 2019).

La literatura focalizada en la ECG en la educación superior se ha venido preocupando de las discusiones teóricas en torno a las concepciones normativistas y agendas políticas (Szakács-Behling et al., 2020). Sin embargo, ha prestado menor atención a los procesos de implantación efectiva en las aulas. Los estudios de Clifford & Montgomery (2014, 2015), Kim (2019), Leal Filho et al. (2017) y Trang (2021), interesados en los agentes responsables de adoptar la ECG en las aulas universitarias y en las dificultades que enfrentan para llevarla a cabo, representan algunas excepciones.

En el caso español, los pocos estudios empíricos que existen se han centrado en asignaturas específicas (Martínez-Lirola, 2018; García Pérez et al., 2020) o en programas de formación inicial de futuros docentes (Gómez-Jarabo et al., 2019). En ningún caso se han encontrado investigaciones que analicen esta cuestión en una universidad en su conjunto.

1.2. Obstáculos para la implementación de la educación para la ciudadanía global

Aunque la ECG ha cobrado una gran relevancia en los últimos años (Harshman et al., 2015; Maguth & Hilburn, 2015) logrando una

expansión casi a escala planetaria (véase, Hahn, 2015; Moon & Koo, 2011; Ramirez & Meyer, 2012; Yemini, 2014), ha sido objeto de críticas e interpretaciones (Andreotti, 2006, 2011; Gaudelli, 2016; Pais & Costa, 2020; Peters et al., 2008; Reimers et al., 2016; Shultz, 2007; Torres, 2017) fundamentadas sobre todo en la falta de consenso en torno a lo que significa la ciudadanía global (Dunn, 2002; Gaudelli & Fernekes, 2004; Noddings, 2005).

A pesar de la controversia que rodea a la ECG, existe un mayor consenso en que los docentes son los actores más influyentes en la forma y el grado en que se implementa la ECG en las aulas (Goren & Yemini, 2016; Guo, 2014; Schweisfurth, 2006). De hecho, en el éxito de su implementación resulta más determinante el compromiso individual del profesorado que los compromisos institucionales generales. Por esta razón, la formación y capacitación del profesorado son considerados cruciales para reforzar los conocimientos, las creencias y los valores del profesorado en relación con la ECG (Schugurensky & Wolhuter, 2020).

Si bien el profesorado reconoce la importancia de integrar la ECG en la práctica docente (Goren & Yemini, 2017), la utilización del concepto sigue siendo escaso en las aulas (Rapoport, 2010). A este respecto la evidencia empírica ha señalado la falta de formación, de herramientas y de recursos didácticos adecuados como factores explicativos del limitado compromiso del profesorado con los temas vinculados a la ciudadanía global. Por ejemplo, la investigación de Myers (2006), llevada a cabo en Estados Unidos, concluye que los docentes utilizan diversos marcos y dispositivos curriculares para sensibilizar a los alumnos sobre los problemas mundiales, pero carecen de una visión clara de lo que supone la ciudadanía global y no poseen un marco conceptual para enseñar este u otros conceptos afines. En una línea similar, otros estudios realizados en Reino Unido (Davies et al., 2005) o Canadá (Appleyard & McLean, 2011), destacan la baja implicación del profesorado para aplicar contenidos sobre ciudadanía global debido a sus insuficientes recursos y conocimientos.

Por otra parte, los contenidos de ECG tienden a alinearse con un enfoque social constructivista y crítico de la enseñanza y el aprendizaje que contradice las perspectivas y las prácticas pedagógicas predominantes entre

el profesorado (García Pérez, 2018; Schugurensky & Wolhuter, 2020). El estudio de Rapoport (2010) explica que el desinterés de los docentes de Indiana (Estados Unidos) por el concepto de ciudadanía global se fundamenta en el temor a ser señalados como antipatriotas o despreciar las esencias de la nación. Esto revelaría por qué el profesorado tiende a sortear aquellos contenidos que pueden resultar más delicados o controvertidos (Bourn et al., 2017).

A estas barreras, otras investigaciones añaden además la falta apoyo institucional (Myers & Rivero, 2020).

2. OBJETIVOS

- Explorar el grado de conocimiento y formación del profesorado universitario sobre ciudadanía global
- Analizar el compromiso personal y profesional de los docentes con la educación para la ciudadanía global
- Identificar los obstáculos que enfrentan los docentes para implementar en las aulas universitarias la educación para la ciudadanía global

3. METODOLOGÍA

El diseño responde a una investigación descriptiva mediante un enfoque mixto.

3.1. Instrumentos

Para abordar los dos primeros objetivos de investigación se elaboró un cuestionario resultante de 37 entrevistas realizadas a docentes con experiencia en el ámbito de la ECG dando como resultado una primera versión que posteriormente fue sometida al juicio de 11 expertos. A partir de los ajustes y modificaciones propuestas, se obtuvo una versión definitiva compuesto por 34 ítems.

Una vez recabados los datos, se testeó la fiabilidad de las preguntas formuladas mediante escala tipo Likert aplicando el estadístico Alfa de Cronbach, indicando los siguientes resultados: escala de conocimiento

sobre conceptos relacionados con la ciudadanía global α=.919 y escala de frecuencia del compromiso personal con acciones vinculadas con la ciudadanía global α=.743.

Para lograr el tercer objetivo se recurrió a la Teoría Fundamentada a través de un grupo focal. Corbin & Strauss (2008) sostienen que esta teoría es utilizada ampliamente para generar comprensión sobre los procesos relacionados con un tema relevante, que es una secuencia de acciones e interacciones entre personas y acontecimientos. Para generar dicha comprensión se tuvo en cuenta la perspectiva de docentes que tuvieran un claro compromiso con la ciudadanía global. El enfoque constructivista que se adoptó como sustento metodológico permitió revelar los puntos de vista, los valores, las creencias, las suposiciones y las ideologías de las personas participantes. Éstas fueron reclutadas mediante un muestreo intencional (Creswell, 2014) teniendo en cuenta los siguientes criterios: años de servicio (menos de 5 años, entre 6-15 años y más de 15 años), campos de conocimiento y compromiso con la ECG en su práctica profesional.

3.2. Participantes

Los participantes del cuestionario fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia cuya distribución sociodemográfica puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. *Datos sociodemográficos de la muestra (n=356)*

Variables	Categorías	Frecuencia (%)
Género	Mujer	168 (47,5%)
	Hombre	186 (52,5%)
Experiencia docente (en años)	Menos de 1 año	11 (3,2%)
	1-5 años	99 (27,9%)
	6-10 años	48 (13,6%)
	11-15 años	30 (8,6%)
	16-20 años	48 (13,7%)
	21-25 años	55 (15,5%)
	26-30 años	22 (6,2%)
	31-35 años	20 (5,6%)
	36-40 años	14 (4,0%)
	Más de 40 años	6 (1,7%)
Campo de conocimiento	Ciencias Experimentales	50 (14,2%)
	Ciencias de la Salud	46 (13,1%)
	Ciencias Sociales y Jurídicas	148 (42,0%)
	Arte y Humanidades	70 (19,9%)
	Ingeniería y Arquitectura	38 (10,8%)

3.3. Análisis de datos

Los datos obtenidos en el cuestionario fueron analizados mediante estadísticos descriptivos con el apoyo del software IBM-SPSS versión 22.0.

En el caso de los datos cualitativos, se siguieron los procedimientos del análisis de la teoría fundamentada, como sugieren (Thornberg & Charmaz, 2014). Los datos del grupo focal se exploraron, en primer lugar, mediante codificación abierta para identificar los códigos emergentes; seguidamente, se agruparon en categorías generales. Además, se empleó un enfoque comparativo constante para identificar similitudes y diferencias dentro de los relatos de los docentes y entre ellos. La transcripción del grupo focal se analizó con el apoyo del software WebQDA.

4. RESULTADOS

4.1. Conocimiento y formación del profesorado universitario sobre ciudadanía global

El porcentaje del profesorado que afirma conocer el concepto de ciudadanía global es del 51,4%. Al analizar de forma más exhaustiva este dato, se comprueba el desigual nivel de penetración del concepto atendiendo a los campos de conocimiento en los que se encuadra el profesorado. Son las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Humanidades (42% y 19,9%, respectivamente) las que concentran un mayor porcentaje de docentes familiarizados con el concepto. Son significativos los bajos porcentajes de docentes que conocen el concepto de ciudadanía global en las áreas de Ciencias (14,2%), Ciencias de la Salud (13,1%) y Tecnología y Arquitectura (10,8%).

El grado de implementación de la ECG en la Universidad también se explica por la formación de los docentes en este ámbito. En este sentido, tan sólo un 19% dice haber recibido formación específica sobre ECG ya sea a través de cursos promovidos por entidades sociales (36,4%) o públicas (21,2%). Sin embargo, el ámbito académico en el que los docentes pueden adquirir con mayor facilidad la formación relacionada con la ECG es el que tiene un menor impacto como pone de manifiesto el hecho de que solo un 10,6% haya recibido formación mediante cursos oficiales organizados por la universidad; un 13,6% a través de publicaciones científicas y un 12,1% gracias a la asistencia a reuniones de carácter científico (congresos, foros, seminarios, etc.).

TABLA 2. *Autoevaluación del profesorado sobre grado de conocimiento de conceptos relacionados con la ciudadanía global*

	Nada (%)	Muy poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Educación para el Desarrollo	23,2	29,7	25,0	18,4	3,7
Compra ética	12,5	26,1	28,1	25,9	7,4
Sostenibilidad	1,7	10,6	26,6	43,4	17,7
Crecimiento económico justo	6,3	23,3	31,8	31,8	6,8
Desigualdad en el mundo	4,5	19,6	38,1	33,8	4,0
Pobreza	2,8	22,7	32,4	36,4	5,7
Cooperación para el desarrollo	6,3	18,7	39,8	27,8	7,4
Participación cívica	5,1	20,4	38,4	28,1	8,0
Igualdad entre hombres y mujeres	1,1	6,8	30,2	40,9	21,0
Multiculturalidad	5,1	18,9	34,6	30,0	11,4

4.2. Compromiso del profesorado con la educación para la ciudadanía global

Los resultados del segundo objetivo de investigación arrojan información no solo sobre la orientación del profesorado en su visión a cerca de la interrelación de lo global con cuestiones políticas, socioculturales, económicas o medioambientales sino, además, sobre el nivel de compromiso "*militante*", y de este modo comprobar si la implementación de contenidos ECG en las aulas universitarias está conectada con este compromiso. Para ello, el cuestionario formula una serie de preguntas sobre (1) los principales problemas que a su juicio enfrenta la humanidad, (2) la implicación personal con organizaciones que promueven la ECG, (3) la colaboración profesional con entidades sociales o instituciones para trabajar la ECG en el marco de sus asignaturas, y (4) la sobrecarga que puede suponer la inclusión de contenidos ECG en sus asignaturas.

Con respecto a los problemas que enfrenta la humanidad (ver Figura 1), los docentes señalan que los más acuciantes son el *cambio climático*

(13,4%), la *degradación medioambiental* (13%) y la *violación de los derechos humanos* (11,5%). En cambio, la *pandemia por COVID-1*□o la *crisis demográfica* son los menos relevantes con un 0,2% en ambos casos.

FIGURA 1. *Principales problemas a los que se enfrenta la humanidad*

Interesa conocer, por otra parte, el grado de "militancia" medido en términos de frecuencia con la que se comprometen con actividades relacionadas con la ciudadanía global. Como ilustra la Tabla 3, el profesorado,

en general, está *poco* o *nada* comprometido con acciones que exigen un mayor activismo. Es el caso, por ejemplo, del activismo social y/o político, la participación como miembro de una ONG, el voluntariado o la participación en programas de ECG. Por el contrario, en aquellas actividades que implican una intervención más pasiva, como pueden ser las donaciones a ONG o la compra de productos de comercio justo, es *bastante* o *muy frecuente* su implicación.

TABLA 3. *Frecuencia del compromiso personal con actividades relacionadas con la ciudadanía global*

	Ninguna %	Poca %	Normal %	Bastante %	Mucha %
Programas educativos para el desarrollo	28,4	23,9	26,1	19,9	1,7
Compra de productos de comercio justo	10,9	28,2	29,3	20,1	11,5
Activismo social y/o político	45,1	29,1	12,6	11,4	1,7
Donaciones a ONGs	10,9	18,9	20,6	25,1	24,6
Participación como miembros de una ONG	46,3	16,6	12	9,7	15,4
Voluntariado	32,8	23	14,4	16,7	13,2

En cuanto a la realización de algún tipo de actividad académica en colaboración con entidades sociales, instituciones u otros colegas del ámbito universitario para trabajar contenidos ECG en el marco de sus asignaturas, el 82% responde negativamente. De entre el profesorado que responde afirmativamente (18%), el mayor porcentaje (10,7%) responde que ha cooperado con ONGs (ver Figura 2).

Finalmente, se preguntó al profesorado si percibían la inclusión de contenidos sobre ECG como una sobrecarga en su práctica docente. En este caso, los datos oscilan entre quienes lo consideran una sobrecarga, 14,8%, o que tal vez pueda serlo, 35,5%, y los que creen que no lo es 49,7%.

FIGURA 2. *Desarrollo de actividades académicas sobre ECG*

4.3. Obstáculos que encuentra el profesorado comprometido con la ECG para su implementación

Como complemento a los resultados de los apartados previos, los participantes del grupo focal inciden en las dificultades que existen para trasladar la ECG a las aulas universitarias. Estas dificultades se agrupan en cuatro categorías: falta de formación, resistencias del profesorado, limitaciones normativas y falta de apoyo institucional.

Carecer de formación y no comprender lo que significa el término ciudadanía global representan barreras de partida para que el profesorado pueda aproximarse a la ECG. No solo la exigua oferta de cursos explica la escasa formación del profesorado en esta temática sino, un bajo nivel de compromiso con la ciudadanía global.

> "Falta de entendimiento sobre cuáles son los términos del concepto y qué es lo que implica para nosotros incorporarlos en la universidad y en nuestra docencia" (P #1)

> "Es la actitud, la predisposición de los docentes. Se evitan temas que puedan generar polémica y la ciudadanía global aborda temas que pueden resultar polémicos. Estamos fuera de onda" (P #4)

Otras barreras menos visibles tienen que ver con las resistencias del profesorado a abandonar un modelo pedagógico dominante asociado a la transmisión de contenidos que no favorecen la reflexión crítica. De este modo, el profesorado no reconoce que la ECG forme parte de sus exigencias profesionales.

> "La cultura dominante de la universidad, obsesionada con la adquisición de competencias específicas, deja de lado la visión más humanista que tenemos la responsabilidad de cultivar en nuestros estudiantes" (P #3)

> "Estamos viviendo una tensión entre lo nuevo y lo viejo, entre el mundo que necesitamos o la universidad que necesitamos y lo que se ha hecho toda la vida" (P #2)

Tampoco las restricciones normativas en el diseño de las titulaciones y planes docentes favorecen la incorporación de la ECG a la universidad.

> "Te van a rechazar alguna modificación que hagas desde las comisiones de calidad porque tienes que acogerte a todo lo que esté verificado porque si no, no te verifican" (P #2)

> "Para llevar la ECG a los planes de estudio hay dificultades estructurales (…) con el corsé que nos impone la ANECA tenemos que jugar" (P #4)

Finalmente, los participantes del grupo focal destacan el escaso apoyo institucional que concretan en la ausencia de declaraciones formales por parte de los responsables del gobierno universitario.

> "No hay un pronunciamiento institucional claro ni unas recomendaciones concretas por parte de la universidad para que [la ECG] llegue a todos los niveles de la pirámide: a departamentos, la coordinación de fichas, las comisiones de calidad" (P #1)

5. DISCUSIÓN

Responder a la pregunta que inspira el título de este artículo ha sido la pretensión de nuestro estudio identificando para ello los principales

obstáculos que pueden entorpecer la misión de la universidad de educar para la ciudadanía post-pandémica. A este respecto, la primera constatación que debemos hacer a raíz de los resultados es, parafraseando a Rapoport (2010), que el profesorado no puede enseñar lo que no sabe. El alto número de docentes que desconocen el concepto de ECG y otros relacionados evidencia la dificultad estructural no ya para dotar al estudiantado de los atributos que deberían inculcarse a la ciudadanía global post-pandémica sino siquiera a la ciudadanía global previa a la pandemia. Son los conceptos que resuenan con fuerza en el ámbito político y social -como el de sostenibilidad o el de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres- los más conocidos por el profesorado. También la falta de formación junto con la ausencia de una visión clara y un marco conceptual que faciliten la enseñanza de este y otros conceptos afines contribuyen a explicar la baja penetración de la ECG entre el profesorado. Estos hallazgos refuerzan los de los estudios de Clifford & Montgomery (2017) y Rapoport (2015) que coindicen en señalar que, si bien el profesorado reconoce la importancia de la ECG, este es un concepto que no encuentra fácil acomodo en la educación superior.

Como se ha señalado, no se puede enseñar lo que no se sabe, pero incluso tener formación tampoco garantiza que se pueda enseñar a los estudiantes a enfrentar los desafíos globales. La idea de ciudadanía no se puede reducir a un conjunto de habilidades, creencias y valores que imparte el profesorado y que es adquirido por los estudiantes. El profesorado debe mostrarse como modelo en el que los estudiantes puedan verse reflejados (García-Pérez, 2019); en otras palabras, debe poseer conciencia global. En este sentido, los resultados sugieren que la conciencia global del profesorado puede calificarse de segmentada o parcial puesto que su mayor preocupación en relación con los problemas de alcance mundial se concentra en aquellos que están conectados con la sostenibilidad del planeta colocando en una posición casi irrelevante las migraciones, el individualismo, el racismo o la xenofobia que, como ya se ha comentado, han cobrado fuerza en el escenario post-pandémico. La preeminencia de la sostenibilidad medioambiental frente a otros problemas tal vez se explique por los esfuerzos llevados a cabo por las universidades para lograr que el desarrollo sostenible forme parte de sus marcos

institucionales (Leal Filho et al., 2017) además de por el impulso derivado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Teniendo en cuenta que el compromiso sociopolítico es un elemento consustancial a la ciudadanía global, el estudio muestra un escaso grado de implicación a este respecto lo que fácilmente puede traducirse en una actitud pasiva o neutra del profesorado hacia la ECG. Esta actitud de apatía o desinterés puede enraizarse en los procesos de desafección política que sufren las democracias en todo el mundo (Paramio, 2015). Los resultados coinciden con los de Sim et al. (2017) y Estellés et al. (2021) que indican la baja implicación sociopolítica del profesorado por su reticencia a tratar asuntos políticos en el aula y promover la participación política de los estudiantes.

Finalmente, el estudio pone de relieve que casi la mitad del profesorado considera que la introducción de contenidos de ECG en las aulas constituye o puede constituir una sobrecarga de trabajo. Esto último puede fundamentarse en las resistencias del profesorado a abandonar su tradicional modelo pedagógico basado en la lección magistral y sustituirlo por otro más crítico y centrado en el alumnado.

Obviamente somos conscientes de que existen otras limitaciones estructurales que, como apuntan Tarozzi & Mallon (2019), escapan a la capacidad de agencia del profesorado. Los datos cualitativos nos han permitido constatar estas limitaciones. Es el caso de los factores normativos que actúan como "corsés" para incorporar la ECG en la práctica docente cotidiana. Los procesos de verificación y acreditación de títulos universitarios, junto con los sistemas de aseguramiento interno de calidad, dificultan la introducción en las universidades españolas de contenidos ex novo como pueden ser los de ciudadanía global. Lo anterior se entrelaza con otras barreras más invisibles propias de la cultura institucional universitaria como la evitación de temas controvertidos o las resistencias a abandonar modelos pedagógicos tradicionales. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Schugurensky & Wolhuter (2020) y Bourn et al. (2017), cuyas conclusiones apuntan a la enorme influencia que ejercen los discursos dominantes, las directrices gubernamentales y las normas sobre los planes de estudio en la implementación de la ECG. La rigidez normativa de las universidades y, en consecuencia, la lentitud de los

cambios ha de ser revisada por los responsables de la toma de decisiones políticas para evitar que estas restricciones lleven al profesorado al desánimo o la apatía.

De los resultados cualitativos del estudio se desprende asimismo la falta de declaraciones políticas que promuevan la inclusión de la ECG en las IES. En este punto es importante destacar que tanto en la Ley Orgánica de Universidades como en el Real Decreto que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, ambas del año 2007, apenas sí hacen referencia a la ECG -o contenidos afines- en sus respectivos preámbulos o, peor aún, en sus textos articulados. Convenimos con Salazar (2003:39) en que "la construcción de ciudadanía en el currículo requiere del compromiso de las autoridades académicas para que haya consistencia entre el currículo explícito en los papeles y el currículo implícito en las acciones".

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación podemos ya responder a la pregunta que orienta este artículo afirmando que la universidad no está preparada para educar a la ciudadanía desde una perspectiva global y menos aún para educar a la ciudadanía post-pandémica. La educación superior, como muchos otros campos, se ha visto profundamente afectada por una gama de crisis, pandémica, *infodémica*, neoliberal, que se solapan en una mezcla explosiva. Esta situación se agrava además por un clima sociopolítico cada vez más nacionalista y antagónico. La emergencia de estos desafíos exige una profunda transformación de las universidades para que adopten fines más humanistas y lideren las soluciones en lugar de aguardar las respuestas. Para ello, es urgente dotar al profesorado de una formación amplia y holística en ciudadanía global que conecte la teoría y la práctica y fomente en el profesorado una actitud positiva sobre problemas globales. Además, la ECG debe ser un componente esencial de todos los cursos de educación superior y no limitarse, en el mejor de los casos, a una materia o disciplina.

Proponemos enfoques de la ECG que vayan más allá de la transmisión de competencias o contenidos estáticos y que fomenten, en cambio, la capacidad de autorreflexión y responsabilidad.

El bajo nivel de compromiso cívico del profesorado revela la necesidad de promover una reflexión crítica sobre la misión que el profesorado tiene con respecto a su comunidad local, nacional y global. Coincidimos con Estellés et al. (2021) en que la promoción de este compromiso cívico no puede consistir únicamente en alentar la participación social y política.

Finalmente, la responsabilidad de los tomadores de decisiones de gobiernos y universidades es un elemento crítico en la implantación de la ECG. La simple invocación de la ECG en documentos políticos no es suficiente para transformar los modelos pedagógicos.

El estudio presenta dos limitaciones principales. Una de ellas tiene que ver con el número de participantes del grupo focal y su adscripción mayoritaria al campo de las ciencias sociales y jurídicas. En segundo lugar, su alcance puesto que se circunscribe a una universidad española. Futuras líneas de investigación podrían enriquecer este campo incorporando en el análisis universidades de diferentes países para comparar el posible efecto de los factores contextuales. Además, estudiar la relación entre la ideología política del profesorado y su compromiso con la ECG puede contribuir a arrojar luz sobre obstáculos menos visibles. y proporcionar así una panorámica más exhaustiva sobre la implementación de la ECG en la educación superior

Esperamos que la identificación de los principales problemas detectados en la implementación de la ECG favorezca su desarrollo en la educación superior. La comunidad universitaria necesita unas lentes renovadas para comprender y afrontar los desafíos derivados de estos tiempos de post-normalidad.

7. APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por La Liga de la Educación y la Cultura Popular mediante un convenio al amparo del artículo 83 de la

Ley Orgánica de Universidades. El estudio denominado *Diagnóstico de situación sobre el desarrollo de contenidos de la Educación para una Ciudadanía Global en el conjunto del profesorado de la Universidad de Extremadura* (proyecto nº 282/20), se enmarca en el proyecto "Fortaleciendo la ciudadanía global, crítica y solidaria en Extremadura" (expediente 19ED029) financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional.

8. REFERENCIAS

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice: A Development Education Review, 3, 40–51.

Andreotti, V. de O. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. Globalisation, Societies and Education, 9(3–4), 381–397. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323

Appleyard, N., & McLean, L. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global education. International Journal of Progressive Education, 7(2), 6–32.

Beck, U. (1986). La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad. Paidós.

Beck, U. (2008). La sociedad del riesgo mundial: en busca de la segurida perdida. Ediciones Paidós Ibérica.

Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Challenging Conceptions of Western Higher Education and Promoting Graduates as Global Citizens. Higher Education Quarterly, 68(1), 28–45. https://doi.org/10.1111/hequ.12029

Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. Journal of Transformative Education, 13(1), 46–64. https://doi.org/10.1177/1541344614560909

Clifford, V., & Montgomery, C. (2017). Designing an internationationalised curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen. Higher Education Research & Development, 36(6), 1138–1151. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296413

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4a). SAGE Press.

Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education." British Journal of Educational Studies, 53(1), 66–89.

Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? Educational Review, 58(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/00131910500352523

Dunn, R. E. (2002). Growing good citizens with a world-centered curriculum. Educational Leadership, 60(2), 10–13.

Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. Praxis Educativa, 15, 1–14. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051

Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. Social Sciences, 10(5), 164. https://doi.org/10.3390/socsci10050164

García Pérez, F. F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández, & E. Navarro-Medina (Eds.), Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity (pp. 409–430). IGI Global.

García Pérez, F. F., Burgos Sánchez, M., & Fernández, A. G. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales, 39, 47. https://doi.org/10.7203/dces.39.17121

García-Pérez, F. F. (2019). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions From Research in Andalusia, Spain. In Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity.

Gaudelli, W. (2016). Global Citizenship Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315683492

Gaudelli, W., & Fernekes, W. R. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. The Social Studies, 95(1), 16–26. https://doi.org/10.3200/TSSS.95.1.16-26

Gómez-Jarabo, I., Saban Vera, C., Sánchez Alba, B., Barriguete Garrido, L. M., & Saenz-Rico de Santiago, 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), 1–13.

https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1205

Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(5), 832–853. https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752

Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined: A review of empirical studies on global citizenship education. International Journal of Educational Research, 82, 170–183. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004

Green, W. (2019). Engaging "Students as Partners" in Global Learning: Some Possibilities and Provocations. Journal of Studies in International Education, 23(1), 10–29. https://doi.org/10.1177/1028315318814266

Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 4(1), 1–23.

Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. Research in Comparative and International Education, 10(1), 95–119. https://doi.org/10.1177/1745499914567821

Harari, Y. N. (2016). Homo Deus. Breve historia del mañana. Debate.

Harshman, J., Augustine, T., & Merryfield, M. (eds.). (2015). Research in global citizenship education. Information Age Publishing.

Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. Globalisation, Societies and Education, 17(2), 177–193. https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642182

Leal Filho, W., Wu, Y.-C. J., Brandli, L. L., Avila, L. V., Azeiteiro, U. M., Caeiro, S., & Madruga, L. R. da R. G. (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

Maguth, B., & Hilburn, J. (2015). Introduction: The state of global education: Learning with the world and its people. In B. Maguth & J. Hilburn (Eds.), The state of global education: Learning with the world and its people (pp. 1–10). Routledge.

Martínez-Lirola, M. (2018). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. Revista Electrónica Educare, 23(2), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.15

Moon, R. J., & Koo, J.-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. Comparative Education Review, 55(4), 574–599. https://doi.org/10.1086/660796

Myers, J. P. (2006). Rethinking the Social Studies Curriculum in the Context of Globalization: Education for Global Citizenship in the U.S. Theory & Research in Social Education, 34(3), 370–394. https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313

Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. The Journal of Social Studies Research, 44(4), 383–396. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), Educating citizens for global awareness (pp. 1–21). Teachers College Press.

Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M., & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51(4), 612–628. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121

Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. Critical Studies in Education, 61(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772

Paramio, L. (Ed.). (2015). Desafección política y gobernabilidad: el reto político (Marcial Pons).

Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy. Sense Publishers.

Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2012). Toward Post-National Societies and Global Citizenship. Multicultural Education Review, 4(1), 1–28. https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102887

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice, 5(3), 179–190.

Rapoport, A. (2015). Global citizenship education: Classroom teachers' perspectives and approaches. In M. Merryfield, T. Augustine, & J. (Eds.) Harshman (Eds.), Research in global citizenship education (pp. 119–136). Information Age Publishing.

Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). Empowering Global Citizens: A world course. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Salazar, L. (2003). La construcción de ciudadanía en educación superior. Docencia Universitaria, 4(2), 31–45.

Saperstein, E. (2022). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. PROSPECTS. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09594-2

Sardar, Z. (2010). Welcome to post-normal times. Futures, 42(5), 435–444.

Schugurensky, D., & Wolhuter, Ch. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. In D. Schugurensky & Ch. Wolhuter (Eds.), Global Citizenship Education and Teacher Education (pp. 1–19). Routledge.

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. Educational Review, 58(1), 41–50. https://doi.org/10.1080/00131910500352648

Sen, A. (2021). Challenging or consolidating neoliberalism: prominent discursive traces on a university-level citizenship course. Higher Education Research & Development, 40(3), 613–626. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765319

Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 248–258.

Sim, J. B.-Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). "Riding the citizenship wagon": Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. Teaching and Teacher Education, 63, 92–102. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002

Szakács-Behling, S., Riggan, J., & Akar, B. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the ground up: Intentions, power, and accidents. Tertium Comparationis, 26(2), 100–115.

Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. London Review of Education, 17(2), 112–125. https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02

Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.), he SAGE handbook of qualitative data analysis (pp. 153–169). SAGE Publications.

Torres, C. A. (2017). Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education. Routledge.

Trang, P. T. T. (2021). Understanding of Global Citizenship among Higher Education Teachers: Implications for Graduate Attributes. Education Quarterly Reviews, 4(4). https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.384

UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. Globalisation, Societies and Education, 9(3–4), 473–485. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329

Yemini, M. (2014). Internationalisation Discourse What Remains to Be Said? Policy and Practice in Higher Education, 18(2), 66–71.

EL CONOCIMIENTO ÉTICO PROFESIONAL DOCENTE Y SU PRESENCIA EN LA INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO Y FORMATIVO

ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que en el actual contexto de hiperconectividad, son muchas las investigaciones que demuestran la importancia de la consideración ética sobre el uso de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC) en la educación. Son los docentes quienes deben afrontar los actuales desafíos éticos que plantea el uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez-Trigueros, 2020). Por ejemplo, la aplicación de nuevas tecnologías como el reconocimiento facial, la tecnología perceptiva y el análisis de aprendizaje basado en big data implica la recopilación, análisis y procesamiento de una gran cantidad de datos de información personal de los usuarios, lo que aumentará el riesgo de fuga de información privada de los estudiantes (Liliana y Boghian, 2019). Por lo tanto, el conocimiento de los profesores no puede limitarse a TPACK, el conocimiento ético también debe ser una parte importante de la estructura de conocimiento de los profesores.

En torno a esta cuestión, el cumplimiento total de la necesidad profesional de una formación en ética docente no se encuentra sin desarrollar plenamente. El modelo TPACK parece ser un camino hacia la conexión entre ética, moral y educación efectiva; proporciona un marco tecnológico más amplio, aplicable a la enseñanza y el aprendizaje efectivos que la formación docente tradicional. Puede, en este sentido, ayudar a las

facultades de Educación y a las universidades a diseñar políticas y programas para el desarrollo de la capacidad ética de los profesores y establece un estándar muy atractivo para la 'ética' del profesional docente.

1.1 La formación en competencias digitales docentes (CDC) y el modelo TPACK

La pandemia ha generado un movimiento innovador en la educación, ayudando a la búsqueda de soluciones educativas en época de confinamiento. Se puede decir que la COVID-19 ha sido el catalizador para que las instituciones educativas de todo el mundo busquen soluciones innovadoras en un período de tiempo relativamente corto (World Economic Forum, 2020). La nueva situación educativa ha llevado a tratar el tema de la correcta inclusión de las tecnologías en las aulas, así como en qué tipo de formación en competencias digitales tiene el profesorado (Ortega-Sánchez et al., 2020; Gómez-Trigueros et al., 2021b). Esta circunstancia confirma la necesidad de una adecuada formación docente, en donde no sólo es necesario contar con conocimientos disciplinares, de la materia a impartir y conocimientos pedagógicos (Shulman, 1986), sino también, una instrucción en competencias tecnológicas (Mishra y Koehler, 2006). Surge así el modelo de E-A Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar (CTPD) del inglés *Technologic Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), considerado como uno de los marcos más populares para representar la estructura de conocimiento de los docentes en la era de la tecnología de la información. Este modelo proporciona un marco instruccional para que: el alumnado desarrolle las habilidades del siglo XXI mediante el uso de la tecnología y el profesorado planifique e implemente estrategias que logren que el proceso de E-A sea más exitoso (Atun y Usta, 2019; Mishra y Koehler, 2006; Gómez-Trigueros, 2020). El marco TPACK describe cómo la comprensión de los maestros de las tecnologías, el conocimiento pedagógico y de contenido interactúan entre sí para producir una enseñanza efectiva (Gómez-Trigueros et al., 2021a).

1.2. Las competencias digitales docentes del siglo XXI

El término Competencia Digital Docente (CDD) es un término que se ha ido gestando en torno a la inclusión de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Así, su significado ha transitado de la mera referencia a procesos formativos centrados sólo en el manejo instrumental de las tecnologías hasta convertirse en una de las competencias clave, que debe dominar la ciudadanía y el profesorado, para la sociedad actual (Comisión Europea, 2016). Su importancia ha generado líneas de investigación en gran relevancia a nivel nacional e internacional (Rodríguez-García, Trujillo y Sánchez, 2018), que se materializan en generar instrumentos capaces de medir el nivel en CDD de los docentes en activo (Durán, Prendes y Gutiérrez, 2019; Gómez-Trigueros et al., 2021a).

A la hora de definir qué se entiende por competencia, esto no resulta tarea sencilla. Existen distintas competencias, que abarcan diferentes ámbitos que se consideran claves. En este sentido, en 2003, el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) señala que para que una competencia pueda identificarse como clave o básica debe "contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser aplicable a un amplio abanico de contextos (…) y permitir a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas" (Mateo, 2010, p. 121). Por su parte, Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros (2019) las consideran como una construcción, a partir de una combinación de recursos, que abarcan conocimientos, procedimientos (saber hacer), cualidades o aptitudes (saber ser), y recursos del contexto concreto (documentos, información en Internet, entrevistas y discursos, etc.), que se ponen en marcha para la consecución de un objetivo. Según la OCDE (2018) se trata de las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales. Todas estas aproximaciones otorgan, a las competencias, un rol fundamental en la formación integral de los estudiantes (Yáñez y Gómez-Trigueros, 2021).

1.3 La cuestión ética en la educación y las tecnologías

La cuestión ética ha surgido en el ámbito educativo, con mucha fuerza, tras la pandemia de COVID-19. Para ello, es necesario identificar qué se entiende por conocimiento ético. Existen múltiples aproximaciones al término. Etimológicamente, ética se deriva del adjetivo griego 'ethica' que proviene del sustantivo 'ethos' que significa costumbre, usos, hábitos. Las costumbres no son solo formas habituales de actuar, sino que también son virtudes aprobadas por un grupo. La ética se ocupa de lo que es moralmente correcto o incorrecto basado en un ideal o un estándar. Es una ciencia normativa preocupada por normas y estándares y no por hechos empíricos (Anderson, 2005).

En este trabajo, por ética se entiende al conjunto de valores, virtudes y aspectos morales, que ofrecen pautas de comportamiento para llevar a cabo una correcta relación con otros semejantes (Higgs-Kleyn y Kapelianis, 1999).

En relación con la cuestión de ética en el ámbito de la educación, el significado y la acción se extiende, además a la transmisión de valores (Gao et al., 2008) y forma parte de la profesionalidad del docente promoviendo aspectos relacionados con el compromiso y la responsabilidad en su tarea práctica de enseñanza y aprendizaje diaria (Ganote y Longo 2015). El comportamiento ético docente, por tanto, incluye responsabilidades relacionadas con la justicia, el respeto, la empatía, la atención, el cuidado del estudiante y el compromiso, entre otras virtudes, durante el proceso de enseñanza, reconociendo las consecuencias de ese comportamiento ético y de la transmisión de esos valores-virtudes (Gao et al., 2008). Esto es lo que se ha venido en llamar el conocimiento ético pedagógico. Incluye la comprensión de las responsabilidades, los derechos y las obligaciones durante el proceso de educativo, el conocimiento del posible impacto y las consecuencias de un comportamiento apropiado o inapropiado en el proceso de enseñanza y el conocimiento de inferencia ética involucrado.

2. OBJETIVOS

En esta investigación, que parte del contexto de postpandemia, se intensifica la importancia de aplicar la ética en el uso de la tecnología educativa en el aula y en el diseño instruccional. Por ello, y con la intención de analizar el conocimiento ético de los docentes en formación para la correcta incorporación de las tecnologías en el aula a través del modelo TPACK, se han diseñado los siguientes objetivos:

- Analizar la formación en contenidos éticos y ética profesional de los docentes en formación.
- Valorar su capacitación ética para el uso de los recursos tecnológicos.
- Mostrar la importancia que estos otorgan al componente ético en el uso de los conocimientos que se extraen a través de los recursos tecnológicos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

La metodología de esta investigación es de enfoque descriptivo, mixta (Sánchez-Gómez et al., 2018). En este sentido, se ha utilizado un diseño de investigación de tipo exploratorio, basado en el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información y la entrevista personal (Gómez-Trigueros et al., 2021b). El proceso del estudio se ha configurado a lo largo de diferentes fases: en primer lugar, se llevó a cabo una revisión teórica sobre el modelo TPACK, revisando investigaciones sobre la medición de dicho modelo de E-A, el concepto de ética profesional para docentes (ética pedagógica y mediciones del conocimiento ético), la docencia virtual y estudios desarrollados previamente sobre la Competencia Digital Docente (CDD); en segundo lugar, se llevó a cabo el diseño y la validación de los instrumentos a partir de la colaboración de profesorado de otras universidades nacionales e internacionales con experiencia en ética pedagógica y TPACK; en tercer lugar, a partir de las sugerencias y calificaciones de estos expertos y expertas, el equipo de investigación llevó a cabo revisiones de los ítems; en cuarto lugar, se

llevó a cabo la recogida de información a través del cuestionario, instrumento de la investigación y las entrevistas; por último, se procedió al vaciado y al análisis de información recogida.

3.2 Instrumentos de evaluación

En esta investigación, se ha optado por un diseño metodológico cuantitativo transversal de corte descriptivo e inferencial. De un lado, se han aplicado el cuestionario, adaptado a los objetivos del estudio y diseñado ad hoc, a partir del empleado por Yurdakul et al. (2012) y Gómez-Trigueros (2020), cuyo contenido ha sido validado por expertos de universidades públicas españolas e internacionales, para el presente estudio. A cada investigador se le pidió que evaluara la importancia y la operatividad de cada pregunta utilizando una escala de 5 puntos (1, Totalmente en desacuerdo a 5, Totalmente de acuerdo). También se les animó a proporcionar sugerencias para cada pregunta. El cuestionario consta de 15 ítems medidos en una escala Likert de cinco puntos (1, *Muy en desacuerdo* – 5, *Totalmente de acuerdo*), y organizados en cuatro dimensiones de estudio: 1. Conocimiento Ético Profesional (KE) (ítems 4-6); 2. Conocimiento Ético Tecnológico (TKE) (7-9); 3. Conocimiento Ético Tecnológico Pedagógico (TPKE) (ítems 10-12); y 4. Conocimiento Ético Tecnología Disciplinar (TCKE) (ítems 13-15) (tabla 1). Además, la primera parte recoge aspectos relacionados con características sociodemográficas de la muestra (ítems 1-3).

De otro lado, la entrevista, igualmente validada y conformada a partir de las mismas dimensiones. La información obtenida se sometió a una lectura exploratoria-comparativa a partir del contenido disponible, con el objeto de identificar las líneas temáticas y las posibilidades de saturación de las distintas categorías emergentes (Corbin y Strauss, 2015). Se agruparon y organizaron los códigos obtenidos, a partir de sus conexiones, en variables de estudio o subcategorías y se procedió a su codificación selectiva, grupal, integrada en torno a cuatro dimensiones de análisis centrales: dimensión del conocimiento ético profesional-docente; dimensión del conocimiento ético del uso de la tecnología; dimensión del conocimiento de la implementación de la tecnología en la tarea

pedagógica; y dimensión del conocimiento ético de la tecnología en el desarrollo disciplinar.

Con el fin de verificar la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el coeficiente Alpha de Cronbach (Raykov y Marcoulides, 2017). Los resultados obtenidos (cuestionario α=.879) constatan la existencia de una alta y adecuada consistencia interna para el estudio propuesto. Del mismo modo, se hallado el índice Chi-Cuadrado de Pearson con resultados de p-valor<1= Sig. 0.001 (Cohen et al., 2008), indicativo de la alta correlación de las preguntas planteadas ilustrativo de la validez de los ítems y la estructura del instrumento implementado.

La entrevista ha sido validada a través del método Delphi (Landeta, 2002) para comprobar los niveles de pertinencia y adecuación, grado de coherencia interna e importancia de la construcción de las cuestiones personales propuestas en el contexto de los objetivos de la investigación. Para ello, se seleccionó a expertos en ética profesional docente, CDD, TPACK de diversas instituciones nacionales e internacionales, para que pudieran emitir sus juicios. En su análisis se valoró: la pertinencia y adecuación, la coherencia interna y la importancia de las cuestiones que pretendían formularse, y su valoración general del constructo en una escala de 1 a 10 puntos. En relación a la estructura de la entrevista personal, los resultados finales obtenidos arrojan una media superior a 8,1 en la valoración general del constructo en cuanto a pertinencia y adecuación, coherencia interna e importancia de las cuestiones diseñadas, así como una baja dispersión de las respuestas (SD≤0.348). También, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad y consistencia interna del total de la escala (α=.901).

3.3 Contextualización y participantes

El contexto de esta investigación no es otro que diversas facultades de Educación de universidades españolas. Se trata de una investigación longitudinal, que abarca tres cursos académicos, desde el año 2019 y que sigue, en la actualidad, en proceso de desarrollo. Con todo ello, se trata de describir, valorar y analizar los cambios desde el momento de plena pandemia de COVID-19, con una enseñanza no virtual, y el momento actual de postpandemia, con un tránsito desde la educación no presencial

a la presencialidad total. Esta circunstancia ha supuesto contar, desde este curso 2021-2022, con la opinión directa y cualitativa de los docentes en formación, enriqueciendo los resultados del estudio realizado.

La muestra objeto del estudio se ha seleccionado de manera no probabilística, dirigida e intencional (Argibay, 2009); consta de 433 participantes, docentes en formación, de Grado de Maestro y Maestra de Primaria (312 estudiantes) y de Infantil (121 estudiantes). La muestra se considera significativa respecto del total de la población existente y se compone de 325 mujeres (74,9%) y 108 hombres (25,1%). El rango de edades está comprendido entre los 19 años y más de 21 años (tabla 1).

TABLA 1. *Características de la muestra participante en la investigación*

Grado	N	%	Género		Edad		
			M	H	19-20 años	21-22 años	Más de 22 años
Grado de Maestro/a de Primaria	312	71,9	214	98	301	8	3
Grado de Maestro/a de Infantil	121	28,1	111	10	103	8	10
TOTAL	433	100	325	108	404	16	13

Fuente: elaboración propia

3.4 Procedimiento

El cuestionario, alojado *Google Forms*, se administró al conjunto de la muestra durante el primer cuatrimestre de cada uno de los cursos académicos analizados. Los estudiantes recibieron el cuestionario a través de su correo institucional donde se les informaba del objetivo de la investigación y de la confidencialidad de las respuestas.

En cuanto a las entrevistas personales semiestructuras se llevó a cabo sobre aquellas y aquellos participantes en el cuestionario. Se les convocó mediante correo electrónico institucional y se llevaron a cabo en las últimas semanas del primer cuatrimestre. Al tener lugar el desarrollo de tales entrevistas durante la pandemia, el procedimiento fue utilizar *Google Meet*; en el caso del último curso académico (2021-2022), las

entrevistas se han realizado de manera personal. En las entrevistas participaron 293 estudiantes del total de 433 convocados (*n*=433).

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se han realizado tanto análisis descriptivos (medias=M y desviación típica=SD), utilizando como herramienta el programa estadístico *Statistical Package for Social Sciencies* (SPSS Statistics) en su versión 25 para Windows. Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizó el software MAXQDA (v. 2020), por su capacidad para la codificación, categorización, saturación informativa, contabilización de palabras clave e interpretación de la información obtenida. En este caso, se ha llevado a cabo un análisis de frecuencia en relación con la terminología concreta, utilizada por los participantes.

Hay que señalar que los instrumentos utilizados en este estudio han sido aprobados por los diferentes Comités de Ética de las instituciones universitarias en la que se ha desarrollado la investigación.

4 RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos

Los resultados de los estadísticos descriptivos (M; SD) de cada una de las dimensiones (tabla 2) pone de relieve diferentes aspectos: por un lado, la débil formación de los participantes en relación con conceptos clave, relacionados con la ética profesional docente. En la dimensión sobre el Conocimiento Ético Profesional (KE), los valores de respuesta muestran la escasa o nula formación de los participantes y la escasa preparación para aplicar los principios éticos en los procesos educativos; con valores medios en torno al 2 (equivalentes, en el estudio de escala Likert planteado a *En desacuerdo*) (M≤2.11) y una dispersión media de las respuestas emitidas baja SD≤0.61).

No sucede lo mismo en las respuestas emitidas en la dimensión Conocimiento Ético Tecnológico (TKE) (ítems 7-9). Las respuestas informan sobre la percepción del alumnado en relación con sus conocimientos éticos con las tecnologías. Las respuestas presentan valores próximos al 5 (equivalentes, en el estudio de escala Likert planteado a *Totalmente de*

acuerdo) (M≥4.71; SD≤0.68). Estos resultados indican la elevada percepción de los docentes en formación sobre las cuestiones éticas relacionadas, de manera exclusiva, con la seguridad en el uso de los recursos TIC y los derechos de autor/a con relación a los contenidos alojados en la Red. Destacar la importancia que otorgan a los recursos tecnológicos para el desarrollo de la sociedad en el contexto del siglo actual con una opción de respuesta asertiva hacia las TIC.

TABLA 2. *Estadística descriptiva (M, SD) del cuestionario de la investigación*

Ítem	M	SD	Dimensión TPACKE
4	2.09	0.59	KE
5	2.03	0.61	KE
6	2.11	0.60	KE
7	4.71	0.60	TKE
8	4.69	0.68	TKE
9	4.70	0.66	TKE
10	3.01	0.72	TPKE
11	3.09	0.65	TPKE
12	4.14	0.54	TPKE
13	4.12	0.66	TCKE
14	4.10	0.59	TCKE
15	4.11	0.61	TCKE

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión tercera dimensión Conocimiento Ético Tecnológico Pedagógico (TPKE) (ítems 10-12), los valores muestran la percepción negativa de los participantes sobre su capacidad, como futuros docentes, para guiar al alumnado en el uso ético de las tecnologías y en la protección de sus derechos y en la transmisión de valores. Por su parte, esta misma dimensión presenta valores positivos, que se aproximan a la opción de respuesta 5 (equivalentes, en el estudio de escala Likert planteado a *Totalmente de acuerdo*) cuando se pregunta sobre su capacidad para el uso ético de los recursos TIC, como docente (ítem 12, M=4.14; SD=0.54). Al similar ocurre en relación con el Conocimiento Ético

Tecnología Disciplinar (TCKE) (ítems 13-15), donde la muestra considera que posee suficientes conocimientos sobre el respeto de la propiedad intelectual de los contenidos y los recursos digitales; capacidad para discriminar materiales no sexistas, discriminatorios o violentos y para transmitir, a partir de su práctica docente, valores como justicia, verdad y el respeto a las opiniones diversas ($M \geq 4.12$; $SD \leq 0.66$).

4.2 Análisis cualitativos

Con relación a los valores cualitativos, obtenidos a través de las entrevistas, se han analizado con el programa MAXQDA (v. 2018.2) y están totalmente en línea con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario o primer instrumento.

Así, la noción de ética profesional docente (KE) en el uso de las tecnologías (TKE) en el aula (TPKE y TCKE) se asocia a conceptos relacionados con las cuatro dimensiones confeccionadas.

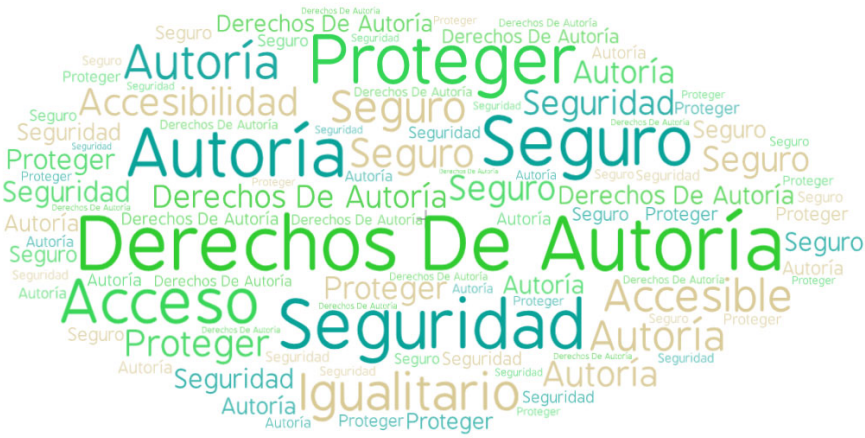
De manera concreta, y con la intención de mostrar con atención los datos obtenidos, en relación con la primera dimensión estudiada (KE), señalar que las respuestas dadas para referirse a este conocimiento son: norma (*f*=209; 71.3%); ley (*f*=197; 67.2%); moral (*f*=168; 57.3%); moralista (*f*=120; 40.9%); filosofar (*f*=98; 33.4%); filosofía (*f*=71; 24.2%); moralidad (*f*=51; 17.4%) entre otras (Imagen 1).

IMAGEN 1. *Nube frecuencia dimensión KE respuestas en la entrevista*

Fuente: Elaboración propia

En esta misma línea, en la segunda dimensión (TKE), se comprueba la relevancia otorgada al respeto a los derechos de autor/a, con la presencia de términos como: derechos de autoría (*f*=241; 82.2%), la seguridad (*f*=213; 72.6%); seguro (*f*=172; 58.7%), a la protección con términos como: proteger (*f*=117; 39.9%) y a los conceptos relacionados con la igualdad tales como: igualitario (*f*=196; 66.8%); accesibilidad ((*f*=98; 33.4%); acceso (*f*=82; 27.9%) (Imagen 2).

IMAGEN 2. *Nube frecuencia dimensión TKE respuestas en la entrevista*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tercera y cuarta dimensión (TPKE y TCKE), los análisis realizados permiten constatar la interpretación dada a este conocimiento con derechos de autor/a y autoría (*f*=214), donde un 73% de participantes se refiere a ello como palabras para definir el uso de la tecnología desde la ética como docentes.

También, los términos: seguro y seguridad (*f*=186) es citado por el 63.4% de los docentes en formación como término en la caracterización de esta dimensión. Otros términos importantes, utilizados por los participantes para estas dimensiones son: protección y proteger (*f*≤101; 34.4%) y accesibilidad, accesible y acceso (*f*≤91; 31%).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y las respuestas expuestas por los participantes en la investigación permiten hablar de una constante en relación con la formación ética, en el uso e incorporación de las tecnologías, de los docentes en formación. En este sentido, se confirma una escasa formación en el conocimiento ético profesional docente de los estudiantes de las Facultades de Educación analizados. Estos valores contrastan con el reconocimiento, por parte de estos mismos estudiantes, de aspectos éticos sobre el uso de las tecnologías. Los resultados indican la necesidad de una formación en la comprensión de la ética en el aula y coinciden con las investigaciones de otros autores (Yurdakul et al., 2012; Gómez-Trigueros y Yáñez, 2021) donde se señala la necesidad de una formación ética docente del futuro profesorado.

También, los datos obtenidos en esta investigación arrojan la importante reflexión de llevar a cabo una correcta formación del docente en cuanto al uso e inclusión de las tecnologías en el aula. El docente adquiere, en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) un nuevo rol: el de guía en el uso de las tecnologías para aprender. En este sentido, los datos muestran que el profesorado en formación es consciente de la importancia en el uso seguro de los contenidos, del respeto de la autoría y del uso responsable, pero desconocen la pedagogía para llevar a cabo tales acciones en las aulas. Resultados similares ofrecen otras investigaciones sobre las TIC y la docencia (Asamoah, 2019; Cabero-Almenara, 2020) donde se hace hincapié en la importancia de una implementación, desde la ética, de los recursos tecnológicos en la educación.

Por último, señalar la importancia de la correcta preparación del profesorado en cuestiones concretas sobre la ética docente en el uso de las tecnologías que muestran las respuestas emitidas por los participantes. En particular, los futuros docentes son conscientes de la necesidad de tener una buena CDD pues tienen la tarea de formar a la ciudadanía de la SIC, responsabilidad inherente a la tarea educativa. Por ello, los valores obtenidos inciden en la importancia que los futuros docentes perciben de contar con una formación en la ética de las TIC para el uso adecuado de tales recursos en las aulas.

6. CONCLUSIONES

En esta sociedad del siglo XXI, en un contexto de virtualidad, las universidades y centros de formación de los futuros docentes tienen el desafío de ofrecer un nivel de instrucción que forme en contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

El actual contexto de la Sociedad de la Información y el Conocimiento propone una variedad de recursos tecnológicos tales como la realidad virtual, la inteligencia artificial y *big data*, para la mayoría de la ciudadanía. Además, la pandemia de COVID-19 y la post pandemia han acelerado la incorporación de los recursos digitales en el proceso educativo y han puesto sobre la mesa los nuevos problemas éticos relacionados con el uso de las tecnologías en la docencia (Mâță et al., 2020; Gómez-Trigueros et al., 2021a).

Tanto, instituciones internacionales (UNESCO, 2018) como nacionales señalan la importancia de armonizar los sistemas de educación y las orientaciones de actuación relacionadas con los principios de la ética. En relación a las TIC, se tienen en cuenta cuestiones importantes como la capacitación y formación en competencias digitales de todas y todos. Además, se propone una utilización de estas herramientas de manera equitativa, justa y responsable como medida para lograr una mejora en la calidad de la educación mundial.

En este sentido, como conclusión y como respuesta a los objetivos de esta investigación, se antoja, pues, fundamental prestar una especial atención al conocimiento ético en la formación del profesorado entendido como un comportamiento en valores de justicia, equidad, verdad y responsabilidad en el uso de la tecnología en entornos de enseñanza y aprendizaje (WEF, 2020; Gómez-Trigueros et al., 2021a).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación está patrocinada y financiada por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valencia, y se enmarca en la convocatoria de subvenciones del Programa para la Promoción de la Investigación Científica, el Desarrollo

Tecnológico y la Innovación en la Comunitat Valenciana para apoyar y fomentar la actividad de grupos de I+D+I emergentes (DOGV nº 8959, 2021). Al amparo de esta convocatoria, el trabajo aquí presentado es resultado del Proyecto del Grupo Emergente (GV/2021/077): *La brecha digital de género y el modelo TPACK en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente*, coordinado por la Dra. Isabel María Gómez Trigueros (Universidad de Alicante).

8. REFERENCIAS

Asamoah, M. K. (2019). TPACKEA Model for Teaching and Students' Learning. J Acad Ethics 17, 401-421. https://doi.org/10.1007/s10805-019-09326-4

Anderson, K. (2005). Christian ethics in plain language. Thomas Nelson Inc.

Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. Subjetividad y Procesos Cognitivos, 13(1), 13-29. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630252001

Atun, H. y Usta, E. (2019). The effects of programming education planned with TPACK framework on learning outcomes. Participatory Educational Research (PER), 6(2), 26-36. https://doi.org/10.17275/per.19.10.6.2

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3), 17-34. https://doi.org/10.6018/reifop.414501

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2008). Research methods in education. Routledge.

Corbin, J. y Strauss, A. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). Sage.

Durán, M. C., Prendes, M.P.E. & Gutiérrez, I. P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), pp. 187-205. Doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069

Gómez-Trigueros, I. M. (2020). Digital Teaching Competence and Space Competence with TPACK in Social Sciences. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(19), 37-52. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.14923

Ganote, C. y Longo, P. (2015). Education for social transformation: infusing feminist ethics and critical pedagogy into community-based research. Critical Sociology, 41(7/8), 1065-1085. https://doi.org/10.1177/0896920514537843

Gao, T., Siegel, P., Johar, J. S. y Sirgy, M.J. (2008). A Survey of Management Educators' Perceptions of Unethical Faculty Behavior. J Acad Ethics 6, 129-152. https://doi.org/10.1007/s10805-008-9062-z

Gómez Trigueros, I.M., Ortega Sánchez, D. y García Cobas, R. (2021a). Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas (1a ed.). Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

Gómez-Trigueros, I.M., Ponsoda, S. y Díez, R. (2021b). Towards an Insertion of Technologies: The Need to Train in Digital Teaching Competence. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 10(3), 64-87. http://doi.org/10.17583/rimcis.8652

Higgs-Kleyn, N. y Kapelianis, D. (1999). The Role of Professional Codes in Regarding Ethical Conduct. Journal of Business Ethics, 19, 363-374. https://doi.org/10.1023/A:1005899517191

Landeta, J. (2002). El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre. Ariel.

Liliana, M. y Boghian, I. . (2019). Perception of teachers in higher education towards ethical issues of information technology use. Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala - Journal for Multidimensional Education, 11,156-161. DOI:10.18662/rrem/183

Mâță, L., Clipa, O. y Tzafilkou, K. (2020). The development and validation of a scale to measure university teachers' attitude towards ethical use of information technology for a sustainable education. Sustainability, 12(15), 6268. https://doi.org/10.3390/su12156268

Mateo, L. (2010). Origen y desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria. Temas para la educación. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 7. https://goo.gl/3fXAqF.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017-1054.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2018: Adaptación a la perturbación tecnológica y social; OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2018-en

Ortega-Sánchez D. y Gómez-Trigueros I. M. (2019). Didactics of Historical-Cultural Heritage QR Codes and the TPACK Model: An Analytic Revision of Three Classroom Experiences in Spanish Higher Education Contexts. Education Sciences,9(2), 117. https://doi.org/10.3390/educsci9020111

Ortega-Sánchez, D., Gómez-Trigueros, I.M., Trestini, M. y Pérez-González, C. (2020). Self-Perception and Training Perceptions on Teacher Digital Competence (TDC) in Spanish and French University Students. Multimodal Technologies and Interaction, 4(4), 74. https://doi.org/10.3390/mti4040074

Raykov, T. y Marcoulides, G.A. (2017). Ecuation of true criterion validity for unidimensional multicomponent measuring instruments in longitudinal studies. Structural Equation Modeling, 24(4), 599-608. https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1172486

Rodríguez-García, A. M., Raso, F., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. Pixel-Bit, 54(4), 65–81. Doi: https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04

Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I. y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 28, 9–13. https://doi.org/10.17013/risti.28.0

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational researcher, 15(2), 4-14.

UNESCO (2018). Issues and Trends in Education for Sustainable Development. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445e.pdf

World Economic Forum (2020). 3 ways the coronavirus pandemic could reshape education. https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/

Yáñez, C. y Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Experiencia innovadora internacional online para la introducción de la geografía y el patrimonio a través de Google EarthTM en la formación inicial del profesorado. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 5. https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/387826

Yurdakul, I. K., Odabasi, H. F., Kilicer, K, Coklar, A. N., Birinci, G. y Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPCK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. Computers & Education, 58(3), 964-977. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012

ECOHIDROLOGÍA Y AMAZONAS: UNA OPORTUNIDAD DE ENSEÑANZA

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La ecohidrología es una nueva ciencia que propone estrategias de enseñanza con un enfoque centrado en la gestión sustentable del agua basado en evidencia científica proveniente de campos disciplinarios de la hidrología y ecología. Al ser una ciencia naciente, esta no tiene una experiencia extensa como otras ciencias en campos similares. Sin embargo, resulta de gran interés en contextos naturales donde el manejo del agua y su gestión son de vital importancia para la región como es el territorio amazónico. De esta manera, es evidente la importancia de aprender estrategias específicas para la enseñanza de la ecohidrología apropiada del territorio amazónico (el ecosistema amazónico, las comunidades y conocimientos ancestrales) y su aplicación efectiva en el territorio. El presente trabajo tiene como objetivo compartir posibles estrategias para la enseñanza de la cátedra de ecohidrología en el contexto amazónico. Para lo cual se identificó 4 estrategias principales: 1) Enfoque teórico situacional: Identificación del contexto amazónico, comunidades presentes y la realidad de este ecosistema tropical. Reconocer cuáles son los procesos de circulación del agua a través de las cuencas hidrográficas amazónicas 2) Enfoque teórico: Análisis de casos de estudios ecohidrológicos que se hayan dado en ecosistemas tropicales, con el fin de identificar cuáles son las presiones antrópicas de este ecosistema amazónico. 3) Enfoque relacional: Relación existente entre comunidades amazónicas y la ecohidrología en el ecosistema amazónico, para desarrollar estrategias de gestión del agua. 4) Enfoque de campo: Salidas de campo para identificar relaciones ecohidrológicos en el ecosistema amazónico, a

través de la utilización de características que determinen un buen estado de agua, la hidromorfología, calidad del agua y cantidad de agua, a la par de entrelazarse a la biodiversidad existente y calidad del hábitat amazónico. A partir de estos enfoques se promovió la enseñanza de ecohidrología desde la perspectiva amazónica ya que estuvieron diseñadas específicamente para este contexto ecosistémico, integrando las visiones de las comunidades indígenas y sus conocimientos ancestrales. Dichos enfoques fortalecieron esta nueva ciencia en la amazonia, a través de: 1. Reestablecer y mantener los procesos evolutivos de circulación del agua, nutrientes y energía a escala de cuenca, en ecosistema tropical amazónico. 2. Amplificar la capacidad de carga (solidez) de los ecosistemas amazónicos frente a la presión antrópica, y 3. Usar las propiedades de los ecosistemas amazónicos como herramientas de gestión del agua. Todo esto fue posible a través de la aplicación de una enseñanza teórica y práctica donde se puso en acción casos de estudio que se desarrollen en este contexto y con problemas de aplicación de conocimientos en territorio amazónico. En este trabajo se pretenden exponer parte de algunas de las experiencias expuestas.

2. UN ACERCAMIENTO A LA ECOHIDROLOGÍA

El estudio del medio natural, hoy por hoy, ha cobrado vital importancia. Por tal razón, han ido surgiendo nuevas disciplinas científicas que tienen como objeto de estudio nuevos enfoques y campos multidimensionales. La Ecohidrología nace con las características mencionadas anteriormente. Su sistematización, enmarcación teórica y estudios científicos, la han convertido en una ciencia que interrelaciona los objetivos y fines de la hidrología junto a la ecología. A manera de horizonte general, esta ciencia se encarga de estudiar todos los procesos hidrológicos junto a los biomas o ecosistemas que son objeto de estudio de la ecología; por tanto, todos los estudios ecohidrológicos tienen la intención de generar una gestión sostenible y responsable a través de los avances científicos proporcionados por esta nueva ciencia (Martínez y Villalejo, 2019).

La Ecohidrología nace ante la necesidad de responder a los efectos antrópicos en los ecosistemas, especialmente en un enfoque hidrológico. Así, esta ciencia tiene un carácter preventivo, de refuerzo y para la toma

de decisiones en función de los estudios que se realicen en un determinado tiempo y espacio. Según la UNESCO (2018): "la ecohidrología busca tener en cuenta cinco parámetros multidimensionales dentro de las cuencas hidrográficas: Agua, Biodiversidad, Servicios Ecosistémicos para la Sociedad, Resiliencia a los Cambios Climáticos y Patrimonio Cultural (WBSRC)"(p. 2).

De la misma manera, la UNESCO (2018) ofrece una definición con un enfoque holístico, al mencionar que la ecohidrología es una disciplina de las ciencias hidrológicas. A diferencia de la hidrología, esta rama del conocimiento tiene como objeto de estudio investigar los ciclos hidrológicos y todos los procesos que conforman la hidrología, pero enfocado desde una dimensión ecológica; es decir desde un campo de estudio del medio natural (ecosistemas, biomas, biodiversidad, flora y fauna).

Bajo la misma línea, Mosquera (2019) le atribuye a la ecohidrología un carácter integrador y la define como el grupo de investigaciones hidrológicas y su influencia en el campo ecológico. El carácter interdisciplinario de esta ciencia permite estudiar en conjunto al agua, ecosistema, flora, entre otros.

En síntesis, el campo de la Ecohidrología está enmarcado una serie de estudios e investigaciones que tienen la finalidad de responder a problemáticas ambientales netamente relacionadas con los procesos hidrológicos y los ecosistemas. Además, a manera de consenso con los autores anteriormente mencionados, la ecohidrología se encarga de estudiar de manera interrelacionada todo proceso relacionado con la hidrología y el bioma, todo esto enmarcado desde un espacio y tiempo determinado.

Además, al momento de abordar temas ecológicos-hidrológicos, también se habla de su contraste con la contaminación. Es relevante destacar que la ecohidrología es una propuesta para la consecución del objetivo 5 que se establece para el desarrollo sostenible desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018), y que busca hacer del agua un derecho universal con libres accesos atendiendo a los principios de equidad e igualdad. También abarca el mejoramiento de la calidad de agua.

Dado el enfoque de estudio de la ecohidrología, el carácter multidisciplinar es esencial, constituyéndose como una ciencia o disciplina que colabora con otras ciencias para la consecución de los diversos avances científicos. Entre varias ciencias con las que se relaciona merece la pena nombrar: meteorología, geología, biología, zoología, ecofisiología, entre otras (Llerena, 2011).

3. REGIÓN AMAZÓNICA: UNA MIRADA AL CONTEXTO AMAZÓNICO

Desde un punto de vista pragmático, la región amazónica sería una fuente de ingresos económicos para distintas naciones como benefactores de poseer parte del territorio amazónico. Sin embargo, gracias a los nuevos enfoques de desarrollo (sostenible y sustentable) y la preocupación del medio ambiente como un medio de protección y cuidado, la región amazónica es considerada un patrimonio cultural nacional e internacional, dado que tiene una gran variedad de ecosistemas, y por su importancia biológica y ecológica.

De manera general, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2013) menciona que el territorio amazónico cuenta con 7,4 millones de kilómetros cuadrados. Desde un panorama mundial, este territorio representa espacialmente el 4,9% del territorio mundial, por su gran amplitud, está integrada por distintos países que va desde Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia, hasta Surinam, Guayana y Venezuela. Es de carácter imperativo mencionar que esta cuenca es catalogada como la más grande del mundo, correspondiendo solamente los ríos amazónicos el 20% de agua dulce la superficie mundial.

Sin duda alguna la Amazonía es una región con una desbordante riqueza biodiversa, siendo así, hogar de muchas especies únicas y propias del lugar, por mencionar ejemplos, La Organización de Estados Americanos (1993) afirma que “sus ecosistemas se caracterizan por una gran biodiversidad y albergan más de 30.000 especies vegetales; cerca de 2.000 especies de peces, 60 especies de reptiles, 35 familias de mamíferos y, aproximadamente 1.800 especies de aves” (p. 3-4).

En el campo educativo, existe aún una falta de educación ambiental sobre la importancia del territorio amazónico y la responsabilidad colectiva que existe. Esto se corrobora a través del estudio realizado por la Universidad Científica del Perú en (2019) que presentó una investigación sobre la limitada motivación que los estudiantes del nivel primario presentan al momento de abordar temas amazónicos en sus planes de estudio. Esta situación se explica por el escaso conocimiento de sus docentes. La población la conformaron todos los estudiantes del Programa de Educación Rural Fe y Alegría 47, de San Juan Bautista. Fueron 230 entre niños y niñas del 6° grado de educación primaria. Al finalizar la investigación determinaron que la mejor estrategia empleada para incrementar el nivel de aprendizaje en niños y niñas fue el uso de un Software Educativo de las especies de flora y fauna de la Amazonía con un resultado promedio en aceptación y mejora de 12 puntos. Las Láminas Educativas con un resultado promedio del 7,25. Por último, Actividades Lúdicas obtuvo un promedio general de 7,75.

Pese a la mejora expuesta a través del estudio anteriormente mencionado, existe una brecha entre los temas de contaminación amazónica y la educación en la Básica General e incluso en niveles superiores de educación. Esto puede tener muchos factores que van desde el desconocimiento docente para impartir aprendizaje en pro al medio natural-amazónico, o poco interés en un marco macrocategórico de la educación, entre otros.

La región amazónica desde varios años atrás se ha enfrentado al igual que todo el territorio mundial a la contaminación, que, como factor común, es causada por el ser humano. A través de diversas investigaciones y estudios desarrollados en el contexto amazónico se ha constatado que también se ha visto afectada por actividades humanas que atentan contra el bioma amazónico. Según la Red Amazónica de Información Socioambiental Georreferenciada (RAISG) (2020) varias actividades como la tala de árboles, actividades mineras e incendios causados por el ser humano se han visto en aumento desde los últimos ocho años, dando como resultado una destrucción de diversidad de vida en la región amazónica, acercándose cada vez más a convertirse en un suceso totalmente irreversible, además, según la investigación realizada, el 26% de todo el

territorio de la Amazonía está bajo una presión alta por las diferentes actividades que colaboran para la contaminación y daño del medio ambiente.

De manera más específica, Ecociencia (s. f.) menciona un dato preocupante en relación con la deforestación pues los resultados muestran que en un rango del 2000 hasta el 2018 la deforestación ha aumentado gradualmente, dando como resultado pérdidas irrevertibles. Por ejemplo, 513.016 km cuadrados de bosque que ya no existe. Asimismo, López (2019) corrobora lo anteriormente mencionado y alude a que:

> La riqueza de la biodiversidad del Amazonas y, por ende, la supervivencia de sus habitantes, que dependen de los recursos que este ecosistema les brinda, han sido y son puestas en peligro por las consecuencias derivadas de la aprovechamiento económico de sus recursos: la intensificación de la tala de la selva; la contaminación de los ríos, afluentes y lagos ante el uso de productos agro-tóxicos, los derrames petroleros, la minería legal e ilegal y la fabricación de drogas, así como el narcotráfico. En definitiva, la sobreexplotación de la cuenca amazónica a través de las mencionadas actividades ha perjudicado a la riqueza ecológica de la comarca, de su selva y de sus aguas y ha forzado un desarrollo urbano no "integral" ni "inclusivo" de la región, lo cual ha contribuido a un empobrecimiento no solo económico, sino también social y cultural (párr. 15).

Todas estas problemáticas ambientales contextualizadas en el territorio amazónico han despertado un interés internacional por cuidar y preservar dicho patrimonio natural. De esta forma, los países que conforman todo el territorio amazónico han venido creando planes de contingencia y desarrollo sostenible con el fin de preservar la riqueza biodiversa y el medio ambiente. Entre los planes para sostenibilidad amazónica se pueden mencionar:

- Proyecto "Amazonía verde": este proyecto busca restaurar y conservar gran parte de la región amazónica. La visión de este plan se desarrolla hasta el año 2025, para su consecución se trabajará desde 4 dimensiones que van desde: cuidar y gestionar el territorio de las/los pobladores, colaborar con el mejoramiento de calidad de profesionales y líderes, aplicar planes de desarrollo económico sostenible, aumentar la protección amazónica y aumentar el cuidado de la región amazónica (Conservación internacional, s. f).

- Pacto de Leticia por la Amazonía: es un proyecto que se realizó en conjunto en países como Colombia, Perú, Ecuador, entre otros. La finalidad de este proyecto es aumentar la conciencia por un desarrollo sostenible, gestión y conservación de patrimonio natural y cultural, todo este plan se realizó porque se asegura que, al unir fuerzas entre países, se contrarresta de mejor manera las problemáticas ambientales que enfrenta la Amazonía (SPDA, actualidad ambiental, 2019).
- Programa Regional Ambiental Para La Amazonía: este proyecto busca contribuir con los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la ONU, con ayuda de los gobiernos involucrados con el cuidado de la Amazonía, se pretende cuidar, conservar y gestionar recursos de mejor manera, a través de la investigación y trabajo de campo se pretende cumplir lo planteado por este programa en pro para el medio ambiente amazónico (USAID, 2020).

4. ECOHIDROLOGÍA Y REGIÓN AMAZÓNICA: UNA MIRADA A LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS

A través de este trabajo se pretende abordar una aproximación a posibles significados para enseñanza-aprendizaje de la Ecohidrología, enfocado desde una visión holística, y tomando en cuenta varias dimensiones (teórico, relacional, situacional y de campo). Además, se enmarcará esta propuesta pedagógica en un contexto amazónico, es decir, tendrá lugar en la región amazónica. Por lo tanto, en primer lugar, es pertinente abordar investigaciones que se han realizado a través de la Ecohidrología aplicada a la región amazónica.

UDLA y WWF-Ecuador (2020) realizaron una investigación en conjunto con el objetivo de contribuir la conservación del medio ambiente en Ecuador, utilizando tecnología hidrológica para investigar a los peces de los ríos amazónicos en la región ecuatoriana. Las cuencas hidrográficas de los ríos Napo-Aguarico y Pastaza fueron sus zonas de estudio para esta investigación. Este estudio concluyó que la referencia de la migración de los peces de agua dulce a nivel global, de manera más

específica, un 84% de las especies migratorias de peces han disminuido sus poblaciones. Esto supone que cerca de un tercio de estas han sido declaradas como amenazadas debido a la degradación de sus hábitats, la contaminación, las represas hidroeléctricas, el cambio climático y la sobreexplotación como causantes principales a estos resultados.

Otra investigación hace alusión a que queda poco tiempo para evitar que la Amazonía llegue a un punto de inflexión catastrófico. Es el título que Paz Antonio le da a su artículo científico publicado en (2021). En esta investigación se detalla que la deforestación en la región amazónica ha alcanzado límites superiores al 15%; cifra que es alarmante ya que se considera no sobrepasar los rangos entre el 20% y 25% debido a las grandes consecuencias irreversibles que esto puede ocasionar a nivel global.

Bajo esta misma línea, la revista COICA publicó un artículo denominado "Principales científicos amazónicos lanzan un llamado urgente a la acción en el Amazonas" (2021) que detalla la influencia que la deforestación y degradación de los bosques tiene para la aparición de nuevas enfermedades zoonóticas. El aumento en el riesgo de brotes de contagio durante la pandemia COVID-19 está relacionado con el alarmante incremento en la deforestación del Amazonas según menciona la publicación, y que ha traído consigo consecuencias enormes a nivel social y económico.

Hoy hay aproximadamente 30 millones de personas de la región amazónica de Brasil. Estos datos reflejan a las ciudades amazónicas como unas forjadoras de fronteras dinámicas entre las sociedades modernas y los ecosistemas. Provoca esta realidad impactos directos e indirectos sobre los biomas que rodean estas fronteras y así mismo a los pueblos indígenas que los habitan. Uno de los primeros resultados que el proyecto SILENT AMAZON dio en (2021) tras su publicación en la Revista Técnica de Medio Ambiente (RETEMA), muestran que las aguas amazónicas contienen mezclas complejas de productos farmacéuticos y otros productos de consumo humano no renovables que afectan la biodiversidad marina.

Berger publicó en Radio Nacional de Colombia un artículo titulado "Amazonía: un paraíso agonizante por los efectos del ser humano" (2021) en el que detalla la destrucción acelerada de la Amazonía, especialmente en Brasil. Menciona que en 2019 con la llegada al poder del presidente Jair Bolsonaro, la deforestación en la selva pasó de un promedio anual de 6.500 km2 de la década anterior, a alrededor de 10.000 km2 en la actualidad, un área equivalente a la superficie de Jamaica o el Líbano. Este estudio ha provocado que los científicos no puedan afirmar con exactitud qué tan cerca está el Amazonas de llegar a su punto de no retorno.

Un estudio realizado por Arellano y Tellkamp (2022) a más de 1100 muestras de hojas de árboles recogidas en áreas contaminadas y no contaminadas por petróleo en la Amazonía ecuatoriana nos ayuda a determinar el estado de resistencia que estas plantas tienen ante dicha contaminación. Uno de los resultados más sorprendentes que los investigadores pudieron descubrir es que la biodiversidad de plantas en áreas contaminadas es mucho menor en comparación a los bosques prístinos. Adicional a este hallazgo, las familias de las Malestomataceae y Rubiaceae son las más abundantes en las zonas afectadas por la contaminación de petróleo, por lo que se concluye que estas dos familias presentan un mayor tipo de resistencia a la contaminación.Todas estas actividades contaminantes provocadas por petróleo a la flora de la Amazonía ecuatoriana ha determinado una gran repercusión para la actividad fotosintética de las plantas debido a una disminución significativa en la producción de clorofila. Esta reducción resulta a su vez significativa en la disminución de la biodiversidad en áreas contaminadas.

La revista DICYT (Agencia Iberoamericana para la Difusión de la Ciencia y la Tecnología) (2022) publicó un estudio titulado" Incluso las partículas más finas de contaminación alteran el ciclo de lluvias en la Amazonía" en donde se plantea la postura científica de que las partículas más finas de contaminación impactan en el desarrollo y alteración de las nubes y por ende de las lluvias. Para llegar a estos resultados se hizo el estudio en Brasil, mediante un proceso químico conocido como oxidación en donde pequeños aerosoles, expelidos por las fábricas o por tubos de escape de autos, crecen muy rápidamente y alcanzan un tamaño hasta

400 veces mayor. Con este estudio se demuestra que, en el transcurso de su trayectoria en la atmósfera, las partículas menores se van oxidando y crecen rápidamente hasta llegar al tamaño necesario como para convertirse en núcleos de condensación.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECOTOXICOLOGÍA: HIDROLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

5.1 Objetivo general:

Aplicar conocimientos ecohidrológicos en el sector amazónico, a través de diversidad de metodologías activas y métodos científicos que colaboren a la solución de una problemática en específico, con la finalidad de aportar al perfil de salida de las/los estudiantes, desarrollar un aprendizaje significativo y tener una mejor conciencia individual sobre la contaminación y el medio ambiente.

5.2 Objetivos específicos:

- Interrelacionar conocimientos de la ecología junto a la hidrología para la resolución de una problemática que se desarrolle en el contexto amazónico.
- Brindar un aprendizaje a la comunidad para crear una conciencia social sobre temáticas de contaminación.
- Desarrollar una reflexión holística en las/los estudiantes sobre el uso de las ciencias Ecohidrológicas.

5.3 Contenidos y temario:

Las/los estudiantes tendrán la guía del docente para la consecución de esta propuesta. En un primer momento se tendrá que escoger una problemática que se desarrolle en la comunidad más cercana y que sea en un contexto del territorio amazónico. Es importante recalcar que se dejará a consideración la elección de la problemática, sin embargo, para las/los estudiantes que no tengan claro un tema, se les asignará temas como:

- El territorio amazónico: un análisis al río amazonas.
- Análisis a la biodiversidad amazónica: una mirada a través del tiempo.
- Impacto de la contaminación fluvial en ecosistemas marinos.
- Sobrepoblación, contaminación y ecosistemas: una problemática actual.

Es de carácter imperativo mencionar que las temáticas anteriormente mencionadas son dinámicas, es decir, pueden ser modificadas en función del contexto amazónico. Además, los contenidos a desarrollar son:

- **Cognitivos**: a través de esta propuesta se pretende que los estudiantes desarrollen contenidos cognitivos que van desde la autoconciencia, razonamiento lógico, atención, resolución de problemas específicos, entre otros.

- **Procedimentales**: estos contenidos responden al carácter científico de la propuesta, por tanto, los contenidos procedimentales a desarrollar son: acercamiento a la Ecohidrología (significado, procedimientos, aplicabilidad), distintas formas de contaminación, conocimiento del entorno.

- **Actitudinales**: esta propuesta pedagógica pretende desarrollarse bajo valores como: Respeto a la opinión, tolerancia, empatía, amabilidad, entre otros.

5.4 Metodología

La metodología que se consideró para la aplicación de esta propuesta pedagógica es principalmente la utilización de las metodologías activas, dado que, son esenciales para que las/los estudiantes sean protagonistas de todo el proceso de aprendizaje. De tal manera que se utilizará: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje basado en retos (ABR). De manera secundaria, es destacable la utilización de principios proporcionados por metodologías como el aprendizaje cooperativo.

5.5 Recursos

Los recursos por utilizarse son variados en función de la dependencia a la problemática escogida. Sin embargo, es de carácter imperativo el uso de recursos proporcionados por el laboratorio para todo tipo de procedimiento ecohidrológico, posteriormente se mencionarán por las/los estudiantes los recursos empleados.

5.6 Evaluación

Para la valoración de esta propuesta pedagógica, se tomó en cuenta la divulgación de resultados, es decir que, a través de actividades como casas abiertas en un contexto social y educativo, se fomentará el cuidado y conservación del medio natural-amazónico. Sin dejar de lado los resultados que se hayan obtenido a lo largo de este proyecto, además, la evaluación también tendrá un enfoque teórico, para esto se realizará un informe académico-científico.

6. CONCLUSIONES

Existe un debate científico acerca de la Ecohidrología como ciencia o disciplina de una ciencia, sea cual sea la postura del autor, esta rama del conocimiento cumple un rol preponderante en la mitigación de la contaminación medioambiental. Respecto a otras ciencias y disciplinas que estudian formas de revertir la contaminación, esta se encarga de estudiar la relación entre biomas ecológicos y procesos hidrológicos y las formas que pueden atentar al funcionamiento natural de estas dos dimensiones.

El territorio amazónico es considerado una potencia natural en el territorio mundial, ya que es el mayor patrimonio natural que cuenta el planeta, a lo largo de los años, se ha sobreexplotado todos los recursos naturales con la finalidad de responder a un bien económico. En la región amazónica no es la excepción, es por ello por lo que es pertinente seguir trabajando en función de un desarrollo sostenible no solo para la región amazónica sino para todo bien natural que exista en el planeta.

A través de la aplicación de la propuesta pedagógica, desde un enfoque científico se pudo constatar diversas cuestiones, entre las que se pueden mencionar que:

- Es de carácter imperativo reestablecer y mantener los procesos evolutivos de nutrientes y energía a escala de la cuenca y la circulación del agua, todo esto enmarcado en ecosistemas tropicales amazónicos.
- Es importante al momento de gestionar el uso y conservación del agua, usar las propiedades de los propios ecosistemas amazónicos como herramientas de gestión, asimismo, amplificar la capacidad de carga de los ecosistemas amazónicos, frente a las distintas formas de contaminación provocada por el ser humano.

Todas actividades y resultados obtenidos a través de los proyectos realizados por las/el estudiante fue posible a través de la aplicación de una enseñanza teórica y práctica, donde se puso en acción diversas problemáticas y casos de estudio que se desarrollaron en un contexto específico y aplicado a conocimientos científicos en el territorio amazónico.

Esta propuesta pedagógica tuvo diversos enfoques, se la realizó con la finalidad de brindar una mejor enseñanza de la Ecohidrología, es pertinente mencionar también, que la utilización de las metodologías activas cumplen un papel preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, el carácter multidisciplinar de esta rama del conocimiento, es mejor abordarla en procesos pedagógicos-didácticos desde un enfoque interdisciplinar.

La interdisciplinariedad de esta ciencia fue factor a favor de la aplicación de la presente propuesta, el carácter interdisciplinar aplicado, promovió una concepción óptima al momento de comprender la diversidad de procesos Ecohidrológicos para la resolución de la problemática que se planteó. De igual modo, trabajar en conjunto con la comunidad fue factor motivador, ya que se trabajó con casos reales desde una transposición de la teoría a la práctica.

7. REFERENCIAS

Martínez .Valdés, Y., y Villalejo- García, V. M. (2019). Ecohidrología-Ecohidráulica: claves para la gestión integrada de los recursos hídricos. Ingeniería Hidráulica y Ambiental, 40(2), 95-109. https://bit.ly/3Oxkk8w.

UNESCO. (2018). Ecohidrología, una ciencia integral desde escala molecular hasta escala de cuencas. evolución histórica, avances y actividades de implementación. https://bit.ly/3OzT09B. (20/06/2022).

Mosquera. G. (2019). Ecohidrología tropical: Desafíos y oportunidades. https://bit.ly/3O8gMKa. (20/06/2022).

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://bit.ly/2qk9f28.

Llerena, C. (2011). Ecohidrología: concepto y utilidad. Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). https://bit.ly/3Nc5wuX.

CEPAL. (2013). Amazonia posible y sostenible. Colombia. http://hdl.handle.net/11362/1506.

Organización de los Estados Americanos. Secretaría General. Programas binacionales de cooperación fronteriza: un modelo para el desarrollo de la Amazonía. Washington D. C. https://bit.ly/3b8FjjA.

RAISG. (2020). Amazonía bajo presión. Organizaciones de la sociedad civil. https://bit.ly/3yb83Bi.

Ecociencia. (s. f.). La Amazonía se ha deteriorado en ocho años, muestra análisis inédito realizado en nueve países. https://bit.ly/3ydlMaI. (22/06/2022).

López, L. (2019). Amazonía: Territorio, población, amenazas e importancia del ecosistema para el clima mundial. https://bit.ly/3tSR30q.

Conservación Internacional. (s. f.). Amazonía verde. https://bit.ly/3y9O6uS. (20/06/2022).

SPDA Actualidad ambiental. (2019). Conoce los 16 puntos del pacto para proteger la Amazonía e impulsar su desarrollo sostenible. https://bit.ly/3OgmMAv. (20/06/2022).

USAID. (2020). Programa Regional Ambiental Para La Amazonía. https://bit.ly/3ybvgDq. (20/06/2022).

UDLA; WWF-Ecuador (2020). Evaluación del estatus de conservación de especies de peces bandera-sombrilla y sus ecosistemas en las cuencas del bajo Pastaza y Aguarico de la Amazonía Ecuatoriana. Revista Digital UDLA. https://bit.ly/3NjPiQu.

Paz, A. (2021). Nuevo estudio advierte que queda poco tiempo para evitar que la Amazonía llegue a un «punto de inflexión catastrófico». https://bit.ly/3QBfrgJ. (21/06/2022).

COICA. (2021). Principales científicos amazónicos lanzan un llamado urgente a la acción en el Amazonas. https://bit.ly/3yd8tHl. (21/06/2022).

RETEMA. (2021). La contaminación amenaza la biodiversidad del río Amazonas. https://bit.ly/3OCAXja. (21/06/2022).

Berger, J. (2021). Amazonía: un paraíso agonizante por los efectos del ser humano. Revista Digital Radio Nacional de Colombia (RTVC). https://bit.ly/3OtCk3W.

Arellano, P; Tellkamp, M (2022). Resistencia a la contaminación. Universidad Yachay Tech. https://bit.ly/3No8JYI.

DICYT (2022). Incluso las partículas más finas de contaminación alteran el ciclo de lluvias en la Amazonia. Revista Digital Agenda Iberoamericana para la difusión de la ciencia y la tecnología. https://bit.ly/3tV3Pew. (21/06/2022).

ENSEÑANZA DE LA ECOTOXICOLOGÍA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

El ambiente de la enseñanza aprendizaje de pregrado suele caracterizarse por propuestas pedagógicas totalmente tradicionales. Por lo que, para poner énfasis en enseñanzas efectivas, los enfoques interdisciplinarios son necesarios. Este enfoque pretende tener una visión global y tratar ejes temáticos importantes a partir de diferentes ángulos con la adecuación e integración de procesos de la enseñanza a conocimientos más didácticos. La ecotoxicología dictada en pregrado se beneficia de ser estudiada a través de este enfoque, en especial cuando tratamos temas de contaminación ambiental en los recursos hídricos, en donde la hidrología y la educación ambiental cobran mayor importancia. Dado que las problemáticas estudiadas en este contexto se benefician de un análisis integrativo e interdisciplinario. Es por esto que se propone diseñar una estructura didáctica con enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la ecotoxicología a partir de la hidrología como aplicación en el contexto científico y socioambiental para la formación de Ingenieros en Ciencias del Agua. Donde se ponga en marcha el papel del docente en la planeación y adecuación de los contenidos de enseñanza de la ecotoxicología a través de metodologías de investigaciones de casos de éxito, prácticas en campo y en laboratorio, aprendizaje por proyectos, aprendizaje por problemas, y socialización ambiental, con el fin de asegurar un enfoque holístico en la enseñanza de la Ecotoxicología en pregrado. Por lo que se aplicarán diversos enfoques: 1) Enfoque teórico interdisciplinar: Análisis de estudios de caso de contaminaciones ecotoxicológicas en los

recursos hídricos y estrategias de educación ambiental. 2) Enfoque de campo: Salidas de campo para la detención de contaminación antropogénica en los recursos hídricos. 3) Enfoque práctico: Redacción de proyecto en donde se encuentren los contaminantes detectados en el recurso hídrico, comprender las interacciones que realizan en el ecosistema acuático y como son transportados por el flujo hídrico, y posibles formas de remediación 4) Enfoque social: Divulgación científica de los resultados encontrados en instituciones educativas, y donde se compartan desde la perspectiva de educación ambiental. A partir de estos enfoques se promoverá la enseñanza eficaz de la Ecotoxicología a través de la interdisciplinaridad de la hidrología y la educación ambiental para estudiantes de pregrado de Ingeniería en Ciencias del Agua. Con la aplicación de esta propuesta pedagógica se tendrá una concepción más sólida de conceptos, de una aplicación en casos reales y generar interesar en público joven a conocer y participar en propuestas relacionadas. La ecología requiere de una conceptualización antropológica que integre su condición natural. Las propuestas que se realizan buscan incorporar en la formación de la conciencia este acervo cultural presente en las visiones amazónicas.

2. UN ACERCAMIENTO A LA ECOTOXICOLOGÍA

Este concepto tiene su origen en el año 1969 con René Truhaut, quién le atribuyó este nombre en sustitución a la toxicología ambiental de ese entonces (Truhaut, 1975). La Ecotoxicología tiene estrecha relación con el conjunto de las ciencias de la naturaleza, tal es su importancia en el campo científico que ha pasado a convertirse en una ciencia desde hace muchos años atrás. Esta ciencia se encarga de estudiar todo tipo de causas o efectos que tiene la contaminación en los seres vivos, ecosistemas o biomas de la naturaleza; a partir de esta definición, se puede afirmar que la Ecotoxicología ha cobrado relevante importancia por su pertinencia al estudiar la contaminación ambiental y la recuperación de ecosistemas a partir de estudios realizados (Roa et al., 2015).

Bajo esta misma línea, Sanz (1974) corrobora la definición de Roa, al mencionar que es una ciencia encargada de estudiar la polución, además

añade que entre las dimensiones que estudia esta ciencia está: supervisar la evolución que tiene la contaminación y la interrelación que se da con los distintos seres vivos que conforman los ecosistemas existentes.

Por tanto, la Ecotoxicología está fuertemente ligada al ser humano y su dinámica con la naturaleza, dicho de otra manera, es una ciencia con carácter antropogénico. Las personas encargadas de este campo científico (Ecotoxicólogos) se encargarán de brindar información a través de diagnósticos evaluativos de agentes físicos o sustancias que puedan atentar con el bienestar biológico. Todo el accionar Ecotoxicológico tiene la finalidad de determinar, evaluar y predecir formas de riesgo para el medio ambiente (Roa et al., 2015; Martí, 2003).

Es pertinente mencionar también que la Ecotoxicología no nace al sustituir a la toxicología, sino que, surge como una disciplina de esta, es decir, es una rama de la toxicología unida a la ecología. La diferencia entre una respecto a la otra radica en que la toxicología se encarga de investigar las sustancias que pueden afectar un cuerpo de manera individual, mientras que la Ecotoxicología está enfocada en el medio ambiente. Parte de ahí, su función que consiste en prever, valorar y aportar soluciones para recuperar ecosistemas que están en peligro de perderse (Colangeno, s. f.).

A manera de síntesis, el fin último y preponderante de la Ecotoxicología será la búsqueda del bienestar humano y consigo el de los seres vivos que conforman la naturaleza. A partir de ahí su objetivo es estudiar los distintos peligros que pueden darse en el medio ambiente, para así evitar la degradación de este. A través de esto se llevará a la toma de decisiones y así mantener el bienestar humano y calidad de vida (Stern, 1992, como se citó en Martí, 2003).

3. EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES

Existen prácticas humanas que han tenido un efecto voraz en el medio ambiente, por dar varios ejemplos, sobreexplotación de recursos, deforestación, uso excesivo de combustibles fósiles, entre otras. Todas estas prácticas, afectan fuertemente al calentamiento global, pérdida de la

capa de ozono y sin mencionar los distintos efectos que tienen sobre la biodiversidad; por lo tanto, es imperativo crear una conciencia colectiva e individual sobre la relación existente entre ser humano-medio ambiente y consigo las formas de desarrollo que se dan de manera social (Martínez, 2007; Castillo, 2010).

Frente a la diversidad de problemáticas relacionadas con el ser humano y la contaminación del medio ambiente, surge el término "educación ambiental". Castillo (2010) la define como un proceso totalmente formativo-educativo que se encarga de establecer una relación entre el ser humano y el medio natural, para así valorar los efectos que existen en esta interrelación con la forma de vivir. Por tanto, este concepto tiene características pedagógicas, integrales y formativas que se desarrollan en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, Calderón et al. (2019) también la define como un proceso, pero menciona que dicho proceso hace que el ser humano cree capacidades que le permitan tener una conciencia responsable con la naturaleza. Todo proceso educativo ambiental también debería ser tomado en cuenta como una actividad escolar dada desde los primeros años de educación y ser parte de la cultura a la que se pertenezca, todo esto solamente es posible desde una iniciativa propia de las/los docentes y fomentar un saber-hacer diario en pro para el medio ambiente (Espinosa y Ortiz, 2021; Bustamante et al., 2017).

Además de ser un proceso educativo, la educación ambiental con el pasar de los años se sistematizó y enmarcó en un sustento teórico, pero también, como una práctica a tomar en cuenta en las políticas y economía de los países, por tanto, esta forma de educación no tendrá fines particulares, manteniendo así un carácter universal.

A nivel internacional existen prácticas que son fomentadas a través de programas y entidades que están a favor del medio ambiente, por dar un ejemplo, El Plan Nacional de Educación Ambiental 2017-2022 (PLANEA), elaborado por el sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL), todo este plan tuvo como objetivo fomentar una consciencia ambientalista y consiguió el desarrollo de la educación ambiental. Además, otro de los objetivos a tomar en cuenta en este

plan fue el crear en la población una corresponsabilidad con el ambiente como parte de un patrimonio natural y siendo agente cultural natural. De forma que exista un desarrollo en la economía de los países, pero sin descuidar la responsabilidad con el medio ambiente.

Castillo (2010) menciona varios objetivos establecidos por la UNESCO (1980) para la educación ambiental, entre los que se pueden mencionar esta:

> a. Comprender la naturaleza compleja del ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales. b. Percibir la importancia del ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural. c. Mostrar las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno en el que las decisiones y los comportamientos de todos los países pueden tener consecuencias de alcance internacional. d. Comprender la relación entre los factores físicos, biológicos y socioeconómicos del ambiente, así como su evolución y su modificación en el tiempo (p. 100).

Desde un punto de vista actualizado, Cruz (2022) realizó una investigación sobre el estado de investigación que hay en América Latina sobre la educación ambiental, a través de una metodología PRISMA, se pudo concluir que la educación ambiental no debería enmarcarse solamente en instituciones de educación, sino también desde espacios como el trabajo, la familia, entre otros. Además, se pudo constatar que, a nivel de América latina, Colombia es el país que más investigaciones realiza de educación ambiental, seguido por Perú, México, Brasil, Chile y Paraguay, la mayoría de los estudios analizados en esta investigación concuerdan que, si bien es cierto que se implementa una forma de educación ambiental, aún falta trabajar en pro para la sensibilización estudiantil.

Por tanto, la educación ambiental, no es una práctica que se deba desarrollar desde un ámbito académico-educativo solamente, sino también desde la diversidad de gobiernos con campañas y proyectos que colaboren a una conciencia ambientalista. Es crucial mencionar también que, pese a los esfuerzos dados a través de los años, la problemática de la contaminación sigue avanzando, es por ello que esta práctica, no tiene ni debería tener fines individuales, sino ser un bien universal.

4. ECOTOXICOLOGÍA: ENFOQUE INTERDISCIPLINAR (HIDROLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL)

La Ecotoxicología requiere de otras ciencias para su estudio, esto la convierte según Carriquiriborde (2021) en una ciencia sintética. En otras palabras, es una ciencia que utiliza como complemento la diversidad de conocimientos científicos de otras disciplinas y ciencias exactas y de la tierra, entre las que se encuentra la hidrología.

Por tanto, la Ecotoxicología tiene un carácter interdisciplinar, tanto en una dimensión científica, como también en una dimensión educadora. Lozada (2021) corrobora esta tesis a través de su estudio "Enseñanza de la Ecotoxicología a partir del enfoque interdisciplinar y el CDC entre química y educación ambiental", en el que concluye que la enseñanza de la Ecotoxicología tiene un carácter netamente interdisciplinar en relación con la educación ambiental y ciencias como la química, esto se da por la estrecha relación que existe entre los contenidos científicos, actitudinales y prácticos. En este caso se utilizaron conceptos que se pueden estudiar desde las disciplinas anteriormente mencionadas, por señalar ejemplos de los contenidos están: cambios químicos, ecosistemas, contaminación, toxicología.

Además de este estudio, desde un punto de vista científico-educativo, la Ecotoxicología ha ayudado a la toma decisiones en relación la forma de saber-hacer la educación ambiental, Planes y Fuchs (2015) mencionan que:

> Una característica de esta disciplina es que los conocimientos científicos y las tecnologías que desarrolla se utilizan para resolver problemas ambientales concretos. En todos los países existen normativas que regulan la presencia de compuestos químicos en el ambiente debido a sus posibles efectos tanto sobre la salud humana como sobre los ecosistemas.

A partir de lo anteriormente mencionado se puede establecer que la enseñanza de la Ecotoxicología debería darse de una manera interdisciplinar para lograr mejores resultados. La problemática de partida es que la educación superior, especialmente en ciencias relacionadas con ecología, tienden a caracterizarse por ser tradicionales sin un carácter didáctico-pedagógico. Al respecto, Velarde (2005) menciona que existe una tendencia en la educación universitaria que consiste en tener

especialistas de conocimiento científico que jamás han dado clases o tienen una instrucción formativa en pedagogía y didáctica insuficiente.

En este estudio, se pretende aportar ciertas luces a la enseñanza de la Ecotoxicología, desde una dimensión interdisciplinar. Cobra importancia cuando se estudia la contaminación ambiental desde la hidrología. Así, la hidrología y la educación ambiental cobran relevancia y preponderancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Ecotoxicología. Desde un punto de vista holístico, se pueden encontrar varias investigaciones que enmarcan la utilización de la educación ambiental y la hidrología para investigar y enseñar la Ecotoxicología.

Un estudio realizado por Rosero (2016) en Ecuador tuvo como objetivo medir la calidad de las aguas de los ríos Andinos, dado que la contaminación hídrica ha cobrado gran importancia en el campo de la Ecotoxicología. En esa investigación se concluyó que los ríos de la región Andina del Ecuador están distribuidos de tal manera que varios presentan leve-alta resistencia a la eutrofización y existen indicadores que aseguran una buena calidad de aguas. Es pertinente mencionar que los procesos ecotoxicológicos no solo se encargan de contrarrestar la contaminación desde diferentes dimensiones científicas, sino también de valorar y prevenir posibles casos de contaminación medio ambiental.

En contraste a lo anterior, la CEPAL (1990) realizó una investigación en la ciudad de Esmeraldas para analizar la contaminación hídrica encontrada por la refinería estatal de Esmeraldas, de tal manera que se pudo observar resultados alarmantes que confirman una contaminación sin paliativos. Además, se pudo encontrar que las causas de contaminación son variadas y de diversa magnitud pues no existían planes de contingencia en caso de una emergencia, lo que traería consigo fuertes efectos en el medio ambiente en caso de darse alguna irregularidad. Los sistemas fluviales subterráneos y la atmosfera son los principales afectados por el mal funcionamiento y la baja supervisión del uso dado.

Paralelamente a este caso, en la actualidad aún la refinería estatal de Esmeraldas presenta problemas de funcionamiento y genera un impacto ambiental. Según el periódico primicias (2021) la defensoría del pueblo denunció que la refinería encontrada en Esmeraldas causa estragos a los

habitantes de la localidad con olores muy fuertes y se evidencian daños al medio ambiente.

Es así que la contaminación ambiental aún es indudablemente una problemática que tiene como horizonte ser resuelta. Cobra relevante importancia el uso de ciencias que colaboren con la investigación para prevenir, medir y tomar decisiones en pro para el medio ambiente, de tal manera que la propuesta pedagógica de este estudio se centrará en un enfoque globalizador y tomará en cuenta diversos enfoques que van desde un enfoque interdisciplinar, un enfoque de campo, enfoque práctico y un enfoque social.

5. ECOTOXICOLOGÍA E HIDROLOGÍA: UNA PROBLEMÁTICA ACTUAL

Desde un enfoque de campo y práctico se entiende que la Ecotoxicología y la hidrología son ramas del conocimiento netamente de campo, es decir, son ciencias que responden a un trabajo que no se ha realizado exclusivamente en un laboratorio científico, sino que ha necesitado de la incursión de investigadores a determinada problemática y analizar la diversidad de factores para responder y resolverla. En el caso de la Ecotoxicología, es de vital importancia el trabajo de campo, a continuación, se muestran ejemplos de investigaciones de campo realizadas en diversos lugares:

Un estudio realizado por Escobar (2002) que se tituló "La contaminación de los ríos y sus efectos en las áreas costeras y el mar" realizado en América latina, obtuvo como resultados que en un rango del 70% al 75% de contaminación fluvial, es resultado de la diversa gama de actividades humanas, además que, cerca del 90 % de residuos contaminantes son arrastrados por los ríos y terminan en el mar, como resultado de toda la actividad humana. La biodiversidad marina y distintos ecosistemas se ven afectados y han superado la capacidad de recuperarse frente a la contaminación. A través de este estudio también se pudo aplicar salvaguardias para detener la contaminación desmesurada.

Otra investigación realizada en España por Iglesias et al. (2005) se encargó de analizar los impactos sobre los recursos hídricos, en el que se evaluó el efecto de la contaminación en el sector hídrico y se concluyó

que, desde una perspectiva visionaria, la contaminación ha producido y produciría mayor disminución en la producción natural de los recursos hídricos. A través de percepciones para el 2030 y 2060, se evidencia que los escenarios son críticos a no ser que se tomen medidas precautelares, no solo en el campo de la descontaminación, sino también en el uso y demanda de esta.

Bajo la misma línea del estudio anterior, otro estudio realizado por Greenfacts (s. f.) en afiliación con las Naciones Unidas, menciona que los recursos hídricos actualmente están sometidos a una enorme presión por diversas causas que van desde la contaminación causada por el hombre, hasta la fuerte demanda por el crecimiento demográfico. Sin embargo, las principales problemáticas encontradas, se sistematizan en el cambio climático, la contaminación de aguas incluso subterráneas, frente a todas estas problemáticas se menciona que el apoyo político es imprescindible para llevar a cabo una mejor toma de decisiones.

Desde otro punto de vista, en Ecuador, Sánchez y Tello (2019) menciona que a partir de diversas investigaciones Ecotoxicológicas, hídricas y demás relacionadas con el medio ambiente y su cuidado, se ha llegado a establecer un andamiaje a favor del medio ambiente. Por dar un ejemplo, el derecho al reconocimiento del agua como factor importante para la vida, es uno de los derechos de la naturaleza, así como lo establece la constitución del 2008 en el Art. 12. "El derecho humano al agua es fundamental e irrenunciable. El agua constituye patrimonio nacional estratégico de uso público, inalienable, imprescriptible, inembargable y esencial para la vida". Una diversa gama de países mantiene también la política ambiental como objeto de análisis continuo.

A través de los diversos estudios mencionados que mantienen una relación entre la educación ambiental, Hidrología y Ecotoxicología, se justifica que el estudio y enseñanza de la Ecotoxicología debería darse desde un enfoque holístico-interdisciplinar. Desde esta atalaya, se ha optado por una propuesta pedagógica en la que se utilice la educación ambiental y la hidrología para la enseñanza de la Ecotoxicología, a continuación, se presenta la propuesta pedagógica.

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECOTOXICOLOGÍA: HIDROLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

6.1 Objetivo general

Desarrollar un aprendizaje significativo sobre el saber-hacer de la Ecotoxicología, a través de metodologías activas y distintos enfoques (teórico-interdisciplinario, campo, práctico y social), con la finalidad de brindar una formación basada en un aprendizaje que sirva para la concreción del perfil de salida y el futuro manejo profesional en la carrera de ingeniería en ciencias del agua.

6.2. Objetivos específicos

- Contribuir a la resolución de problemáticas relacionadas con la Ecotoxicología, hidrología y educación ambiental.
- Generar una conciencia colectiva e individual sobre el saber-hacer Ecotoxicológico.

6.3. Contenidos y temario

Las/los estudiantes tendrán la libertad de escoger una problemática que exista en la comunidad que tenga relación con la utilización de la Ecotoxicología, la hidrología y con la educación ambiental. Entre las posibles temáticas a tomar en cuenta para la consecución de la problemática planteada se puede mencionar:

- Análisis de sustancias que contribuyan a la contaminación fluvial.
- Conjunto de sustancias dañinas que presentan los recursos hídricos del sector.
- Posibles soluciones para contrarrestar la contaminación hídrica a través de la Ecotoxicología.
- Aplicabilidad y resultados de las soluciones planteadas para la problemática seleccionada.
- El papel de la educación ambiental en el estudio y enseñanza de la Ecotoxicología.

Es pertinente recalcar que las temáticas mencionadas pueden ser modificadas en función a la problemática planteada por las/los estudiantes. Además, las dimensiones de los contenidos a desarrollar son:

- Cognitivos: Por la naturaleza de la asignatura se desarrollarán los siguientes contenidos cognitivos: razonamiento, atención, autoconciencia, motivación, resolución de conflictos, entre otros.
- Procedimentales: En cuanto a la dimensión científica los contenidos a aprender son: Importancia de la Ecotoxicología, interdisciplinariedad de la Ecotoxicología, principios hidrológicos para el estudio de la Ecotoxicología, educación ambiental, entre otros.
- Actitudinales: Esta actividad se desarrollará bajo un marco de valores como: respeto, tolerancia, empatía, además, se tendrá en cuenta la consciencia colectiva e individual sobre las problemáticas de contaminación que engloban al saber-hacer Ecotoxicológico.

6.4. Metodología

La metodología que aplicarse en esta propuesta pedagógica se basa en un trinomio que cuenta con la utilización del Aprendizaje basado en proyectos (APB) ya que los estudiantes realizarán un proyecto Ecotoxicológico que posteriormente desde un enfoque social, compartirán los resultados, también se utilizará el aprendizaje basado en retos (ABR). Este mismo trata de ofrecer al estudiante retos que serán resueltos por ellos mismos. El/la docente será un guía en todo el proceso, en este caso, se realizará un proyecto que supondrá un reto para las/los estudiantes de ingeniería en ciencias del agua, además, se utilizará metodologías activas como complemento con el aprendizaje colaborativo, ya que se realizará la actividad en equipos que va a depender del número de alumnos que halla en el aula y el aprendizaje basado en problemas (APB).

6.5. Recursos

Para este apartado se deja a consideración de las/los estudiantes los recursos a utilizar, sin embargo, de manera imprescindible, se tendrán que

utilizar instrumentos Ecotoxicológicos para la resolución de la problemática planteada, de tal manera que el uso de laboratorio será de vital importancia.

6.6. Evaluación

La evaluación se desarrollará desde un enfoque social, las/los estudiantes realizarán una mini casa abierta explicando las consecuencias de la contaminación hídrica, para fomentar una educación ambiental y expondrán a los demás compañeros de clase cada una de las problemáticas con las posibles soluciones que se plantearon a lo largo del proyecto. Además, se desarrollará un informe explicando cada uno de los pasos realizados durante todo el proceso.

A manera de complemento, todos los resultados obtenidos serán sometidos a una transposición didáctica con la finalidad de brindar a la comunidad hábitos de conciencia en función del cuidado del medio ambiente.

7. CONCLUSIONES

La Ecotoxicología es una ciencia que ha cobrado importancia desde hace muchos años atrás, a manera de conclusión se la puede definir como una ciencia que se encarga de estudiar, prevenir, medir y llevar información sensible sobre la contaminación existente, para la toma de decisiones, en relación con los agentes y sustancias que afectan al medio ambiente. Su fin último por tanto es, asegurar el bienestar humano, pero también el bienestar natural y la biodiversidad que lo conforma.

La diversidad de problemáticas medio ambientales desde muchos años atrás son objeto de estudio y motivo de preocupación por la comunidad científica y las distintas naciones, por tal razón, cada vez más se ha ido creando salvaguardias para contrarrestar el impacto de la contaminación. La Ecotoxicología y diversidad de ciencias de la tierra sirven como un andamiaje científico para poder llevar a la toma de decisiones en pro para un desarrollo enfocado en un beneficio común entre el ser humano-medio natural. Por tal razón es de vital importancia que los futuros profesionales en ciencias del agua

tengan competencias investigadoras y una conciencia junto a un compromiso por las problemáticas surgidas por la contaminación.

Hoy por hoy el tema de educación ambiental trasciende a horizontes internacionales, generando así diversidad de alternativas de desarrollo (desarrollo sostenible y desarrollo sustentable), creando políticas y reformas en pro para el medio ambiente y aplicándose como una práctica diaria desde los niveles más bajos de educación (cursos, instituciones escolares, universitarias, institutos). Desde su creación, hasta la actualidad, este concepto, ha venido evolucionando, pero manteniendo su esencia, es por ello que se puede afirmar que es un concepto dinámico y un proceso educativo permanente.

A partir de los enfoques anteriormente mencionados, se propone la enseñanza eficaz de la Ecotoxicología a través de la interdisciplinariedad. En este estudio se han abordado desde la hidrología y la educación ambiental para estudiantes de pregrado de ingeniería en ciencias del agua, sin embargo, la interdisciplinariedad de esta ciencia no solo se limita a ellas, sino a los campos científicos que sean necesarios dependiendo del contexto que se pretenda estudiar y enseñar.

Con la aplicación de una propuesta pedagógica que sea de carácter interdisciplinar, se tendrá una concepción más sólida sobre los conceptos relacionados con la Ecotoxicología. Resulta crucial ofrecer una enseñanza de esta desde distintas actividades que tengan que ver con casos reales de la comunidad, para que generen un interés por el estudio e investigación de esta ciencia.

8. REFERENCIAS

Roa, R., Delgado, J., Sandoval, M., Moyano, P., y Capo, M. (2015). Ecotoxicología del sistema edáfico: un primer paso en la medicina geológica. Qualitas. 9: 50-74. https://bit.ly/3bcXPYi.

Sanz, F. (1974). Sentido y posibilidades de la Toxicología Ambiental. Curso Académico de la U.C.M.

Martí, M. A. C. (2003). La Ecotoxicología, una ciencia de hoy. Medicina balear, 18(3), 101-104. https://bit.ly/39xRB4U.

Castillo, R. M. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista electrónica educare, 14(1), 97-111. https://doi.org/10.15359/ree.14-1.9.

Martínez, R. (2007). Aspectos políticos de la educación ambiental. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 7(3), 1-25. 10.15517/AIE.V7I3.9295.

Truhaut, R. (1975). Ecotoxicology—A new branch of toxicology: A general survey of its aims methods, and prospects. Ecological Toxicology Research (pp. 3-23). Springer, Boston, MA. https://bit.ly/3N3G4Ie.

Carriquiriborde, P. (2021). Principios de Ecotoxicología. Libros de Cátedra. https://bit.ly/3QqEHpT.

Lozada, J. (2021). Enseñanza de la Ecotoxicología a partir del enfoque interdisciplinar y el CDC entre química y educación ambiental. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. https://bit.ly/3tLbkEK.

Planes, E. I., y Fuchs, J. S. (2015). Cuáles son los aportes de la ecotoxicología a las regulaciones ambientales. Ciencia e Investigación. 65, 2, 45-62. https://bit.ly/3A4Btmj.

Velarde, A. (2005). Papel de la pedagogía en la Educación Superior. https://bit.ly/3QAXsqv. (19/06/2022).

G. J. C. (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica: Revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 723-739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2255.

Calderon, J., Suarez, E., Atencio, F., Blanco, E., Oyaga, R., y Tejera, M. (2019). Análisis de la aplicabilidad de la Política Nacional de Educación Ambiental en las instituciones educativas. Revista Espacios, 40(29). https://bit.ly/3N3rrEv.

Espinosa, F., y Ortiz, J. (2021). Percepción docente sobre la aplicación del enfoque ambiental en instituciones educativas de Apurímac, Perú. Revista Conrado, 17(79), 133–140. https://bit.ly/3QKkQCj.

Bustamante, N., Cruz, M. I., y Vergara, C. (2017). Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo, Colombia. Revista Logos, Ciencia y Tecnología, 9(1). https://doi.org/10.22335/rlct.v9i1.411.

Rosero Córdova, K. J. (2016). Establecimiento de un índice biótico para determinar la calidad de aguas de los ríos andinos presentes en el ecuador basado en poblaciones de diatomeas epilíticas. [Tesis de grado]. Universidad Internacional SEK. https://bit.ly/3y3S0VQ.

CEPAL, N. (1990). Impacto ambiental de la contaminación hídrica producida por la Refinería Estatal Esmeraldas: análisis técnico-económico. https://bit.ly/3baNPyD. (18/06/2022).

Torres, W. (2021). Gases y olor a azufre siguen saliendo de la maltrecha Refinería Esmeraldas. https://bit.ly/3NbAxz3. (18/06/2022).

Escobar, J. (2002). La contaminación de los ríos y sus efectos en las áreas costeras y el mar. CEPAL. https://bit.ly/3HAJ7qd.

Iglesias, A., Estrela, T., y Gallart, F. (2005). Impactos sobre los recursos hídricos. Evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático. Ministerio de Medio Ambiente y Universidad de Castilla-La Mancha, 303-354. https://bit.ly/3tIObTF.

Greenfacts. (s.f.). Recursos Hídricos. Resumen del 2º Informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo. https://bit.ly/3HC5wTQ. (18/06/2022).

Sánchez, A. A., y Tello, L. L. G. (2019). La contaminación ambiental en los acuíferos de Ecuador. Revista Visión Contable, (19), 64-101. https://doi.org/10.24142/rvc.n19a4.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. https://bit.ly/3kE83Cw.

Ministerio de educación. (2016). Plan Nacional de Educación Ambiental 2017 – 2022. ONU. https://bit.ly/3y7dMZ9.

Colangeno, C. (s. f.). Aplicaciones de la Ecotoxicología y Métodos de Estudio en Ecotoxicología. https://bit.ly/3xFUSaj. (20/06/2022).

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN DESDE EL MODELO URSULA APLICADO EN LA FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

MARÍA ELENA CASTRO RIVERA
Universidad del Azuay

AINHOA RODRÍGUEZ OROMENDÍA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

ANTONIO MARTÍNEZ RAYA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la responsabilidad social empresarial (RSE) ha incrementado en los últimos años. Numerosas organizaciones han implementado iniciativas socialmente responsables, sabiendo que éstas proporcionan ventajas competitivas sostenibles. (Gallardo-Vázquez, 2019). Si hablamos de responsabilidad social como el conjunto de acciones pertenecientes a la dimensión ética que toda organización debe incluir en su visión y prácticas diarias (François Vallaeys, n.d.), es imposible dejar de lado al sector educativo y con ello a las universidades que están a cargo de formar profesionales con sentido humano y crítico enmarcados dentro de la actualidad no refiriéndose únicamente a los avances tecnológicos, sino apuntando al escenario social.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), constituye una línea de acción indispensable para que las universidades puedan generar iniciativas de comprensión y resolución de problemas a los desafíos globales de la sociedad (Martínez-Usarralde María-Jesús and Gil-Salom, 2019).

Actualmente, las universidades definen su misión, visión, valores, principios y cultura corporativa de manera que aseguren operaciones

socialmente responsables (Larrán Jorge et al. 2012a, 2012b). Este contexto condiciona las actitudes éticas de los estudiantes, las cuales dependen de muchos factores internos y externos (Leonard y Cronan 2005), generando tanto un desarrollo integral de los individuos como un valor agregado a través de sus acciones (Guédez 2006; Vallaeys 2007).

1.1. La Responsabilidad Social

Entrando en materia de Responsabilidad Social a nivel macro, se entiende como la gestión de impactos que busca la mejora continua de todos los productos e impactos de la organización para la mayor satisfacción posible de todas las partes interesadas y afectadas por a misma, asociándose y creando sinergia entre los actores involucrados (Vallaeys, 2009)" la preocupación por las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana o de las organizaciones. La exigencia ética de sostenibilidad invita a redefinir los modelos de gestión de las organizaciones y los territorios locales, nacionales y regionales".

La investigación sobre la responsabilidad social en las universidades emergió desde finales de los 90 sustentada en gran parte en lo expuesto en la Conferencia Mundial de Educación Superior de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde se reconoció que la responsabilidad de las universidades no es solo educar a los jóvenes para su futuro profesional sino también para que sean capaces de aplicar sus habilidades y talentos con el mayor sentido social posible (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, octubre 1998)

1.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fueron creados con el fin de mitigar la desigualdad en todos sus ámbitos, fomentar un crecimiento económico inclusivo, sostenible y responsable ante el cambio climático. Es por ello que, en el año 2015, la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas, que está conformada por 193 países, aprobó la agenda 2030 en donde se presentan temas de prioridad para las regiones de Latinoamérica con el fin de cumplir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y con ello la generación de estrategias económicas, sociales y ambientales

que sean sostenibles en el tiempo permitiéndoles a todos los habitantes gozar de sus derechos (Naciones Unidas, 2018).

Cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tienen la finalidad ofrecer bienestar tanto económico, social y ambiental para la población en general es por ello que disponen de metas e indicadores que permiten medir el cumplimiento de los objetivos y que a la vez permite analizar todos los aspectos presentes con la capacidad de rendir cuentas a entes internos y externos, transformando el proceso de formación de los estudiantes con visión a la participación social, optimizando la gestión organizacional e identificando lo que se hace bien para reforzarlo, lo que se hace mal para rectificarlo y lo que no se hace para tomar acción (Lalama, 2019).

1.3. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)

En el año 2009 fue publicado el Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria (Vallaeys, De la Cruz, & Sasia, 2009), la primera herramienta libremente disponible de gestión de la RSU para América Latina. Dicho manual se enfoca en los 4 principales ámbitos de acción de una Institución de Educación Superior (IES), que pueden provocar impactos positivos y/o negativos en la sociedad y el medioambiente:

- la propia gestión organizacional de la IES
- la formación que brinda a los estudiantes
- los conocimientos que produce y difunde
- los vínculos sociales que teje con diversos actores de su entorno

El Proyecto continental de Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana – URSULA, fue oficialmente creado en noviembre del año 2016, para profundizar y promover esta concepción de la RSU, hacia una "U3S": una Universidad Saludable, Solidaria y Sostenible. (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, s.f.). La primera investigación Continental de URSULA (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana mostró que las IES

están todavía lejos de incluir a estos 17 ODS en las mallas curriculares de sus planes de estudios (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, n.d.) participaron 60 universidades de 9 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) que realizaron un auto-diagnóstico a partir una misma herramienta estandarizada (12 metas, 66 indicadores y 5 niveles de logro de gestión integral y transversal de RSU).

En la segunda investigación Continental URSULA, en el año 2019, participaron 40 universidades de 9 países latinoamericanos (Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay y Perú) autodiagnosticándose a partir una misma herramienta estandarizada en 12 metas, 66 indicadores y 5 niveles de logro de gestión integral y transversal de RSU (Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, n.d.); los resultados de este segundo análisis continental, evidencian que existe un paralelismo entre los resultados, lo cual valida el modelo; además de que, existen mejoras significativas en los indicadores, lo que significa que se promueve mejor la RSU como sistema de gestión desde una herramienta práctica como la que brinda URSULA; las IES van entendiendo mejor lo que deben de observar en sus procesos para recopilar información, visibilizar las buenas prácticas y juntar evidencias; los responsables RSU de cada IES tienen más poder de convencimiento para que se realicen cambios significativos en las políticas y estrategias institucionales.

Pocos estudios hasta la fecha han examinado en qué medida las universidades están incorporando temas de sostenibilidad en sus planes de estudios (Larrán Jorge & Andrades Peña, 2017). A la vista de tales consideraciones, el presente trabajo examina en qué medida se están incorporando los temas de responsabilidad social en la gestión universitaria de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay en la ciudad de Cuenca - Ecuador.

2. OBJETIVOS

- Determinar el grado de participación en el que se encuentra la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay, en base a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

- Identificar el grado de conocimiento de los actores involucrados en la investigación en cuanto a la importancia de su papel, gestión y aporte relacionado con temas de Responsabilidad Social Universitaria.
- Establecer resultados específicos de aplicación en cuanto al modelo de análisis de RSU denominado URSULA y proponer en base a ellos acciones estratégicas desde la óptica del cumplimiento de la agenda 2030.

3. METODOLOGÍA

URSULA fue publicado como un manual con los primeros pasos planteados para medir la percepción sobre responsabiliad social, de los actores involucrados en las instituciones de educación superior utilizando como medio de recolección y análisis de datos, las encuestas diseñadas en base a indicadores que responden a las 12 metas de Responsabilidad Social Universitaria y que a la vez, se encuentran clasificadas dentro de los de los 4 ejes fundamentales: Gestión Organizacional, Formación, Cognición y Participación Social. Los actores protagonistas del análisis son: los estudiantes, los docentes en general, los docentes involucrados con proyectos de vinculación e investigación y el personal administrativo; con dichos hallazgos se determina el estado actual de la organización en función de sus resultados sobre el tema de Responsabilidad Social Universitaria (URSULA, 2021).

Usando un enfoque de estudio de caso, se utilizó una investigación exploratoria – descriptiva, con una metodología cualitativa y cuantitativa. Para el primer caso se llevaron a cabo cuatro entrevistas a profundidad a las autoridades de la mencionada unidad académica, así como a los coordinadores expertos en las áreas de investigación científica y proyectos de vinculación con la sociedad. Los temas a investigar estaban relacionados con el involucramiento en materia de RSU con relación a ejecución de los planes y programas de investigación y vinculación con la sociedad, el nivel de conocimiento sobre diferentes modelos de análisis de responsabilidad social, entre ellos URSULA.

En la recolección de datos cuantitativos se utilizó la encuesta propuesta por URSULA, dirigida a los diferentes grupos de actores, presentando una escala tipo Likert con 6 afirmaciones para su medición, contando con las siguientes opciones:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Parcialmente en desacuerdo
4. Parcialmente de desacuerdo
5. De acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

Las encuestas deben ser aplicadas a cada grupo de interés por separado, para obtener información desde el punto de vista de cada área, con técnicas de estratificación, conglomerado, simple, sistemático, entre otros. El modelo presenta un total de 175 afirmaciones de cada uno de los actores que intervienen y en el cual manifiestan sus puntos de vista o percepciones de acuerdo con su experiencia en la universidad (Vallaeys, 2019).

TABLA 1. Distribución de categorías e ítems propuestos por el modelo URSULA

Actor interno encuestado	Eje de RSU a observar (Dimensión)	Metas de RSU a observar (Subdimensión)	Ítems / Nº de afirmación (Indicadores)	Rotal de afirmaciones (Ítems)
Estudiantes	Gestión organizacional	Buen clima laboral y equidad	1 al 7	55
		Campus sostenible	8 al 13	
		Ética. Transparencia e Inclusión	14 al 21	
	Formación	Aprendizaje basado en desafíos sociales	22 al 28	
		Inclusión curricular de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible	29 al 32	
		Mallas diseñadas con actores externos	33 al 37	
	Participación social	Integración de la proyección social con formación e investigación	38 al 44	
		Proyectos cocreados, duraderos, de impacto	45 al 49	
		Participación en la agenda de desarrollo local, nacional e internacional	50 al 55	
Docentes		Buen clima laboral y equidad	1 al 8	43

	Gestión organizacional	Campus sostenible	9 al 14	
		Ética. Transparencia e inclusión	15 al 24	
	Formación	Aprendizaje basado en desafíos sociales	25 al 32	
		Inclusión curricular de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible	33 al 39	
		Mallas diseñadas con actores externos	40 al 43	
Docentes-Investigadores	Cognición	Inter y transdisciplinariedad	1 al 6	26
		Investigación en y con la comunidad	7 al 12	
		Producción y difusión de conocimientos útiles	13 al 26	
Responsables de extensión y proyección social	Participación social	Integración de la proyección social con formación e investigación	1 al 11	27
		Proyectos cocreados, duraderos, de impacto	12 al 21	
		Participación en la agenda de desarrollo local, nacional e internacional	22 al 27	
Personal no docente	Gestión organizacional	Buen clima laboral y equidad	1 al 9	24
		Campus sostenible	10 al 16	
		Ética. Transparencia e inclusión	17 al 24	

Fuente: (Vallaeys, De la Cruz, & Sasia, 2009)

La tabla 1 muestra la distribución que los cuestionarios de URSULA presentan entre la distribución de sus preguntas de la siguiente manera:

55 preguntas con 6 opciones respectivas, está conformado el cuestionario de estudiantes.

43 preguntas con las 6 opciones respectivas, está conformado el cuestionario de docentes.

26 preguntas con las 6 opciones respectivas, está conformado el cuestionario de docentes investigadores.

27 preguntas con las 6 opciones respectivas, está conformado el cuestionario de docentes vinculación.

24 preguntas con las 6 opciones respectivas, está conformado el cuestionario de personal administrativo.

3.1 Muestreo

Para el levantamiento de datos se empleó un muestreo no probabilístico, a criterio del investigador (ABORDAJE DIDÁCTICO Coordinador Arturo Barraza Macías Autores Aníbal Lerma Meza et al., n.d.) con el objetivo de encuestar a la mayoría de los grupos actores, como se muestra en la tabla 2:

***TABLA 2**. Datos de la población*

Encuestados	Población total	Muestra	% Encuestas respondidas
Estudiantes	1163	217	19%
Docentes	111	78	70%
Investigadores	60	49	82%
Vinculación	18	16	89%
Administrativos	24	22	92%

Fuente: elaboración propia

Es importante considerar que no se puede aplicar una misma encuesta para todos los miembros que conforman la comunidad universitaria. Las diferentes opiniones y percepciones de los encuestados permiten conocer los resultados en relación con las 12 metas de Responsabilidad Social Universitaria, de acuerdo con el grupo al que cada actor pertenece y en base al eje valorado, los mismos que, para un mejor análisis y comprensión posterior, serán ponderados de la siguiente manera:

FIGURA 1. Método de ponderación de factores en base a los resultados obtenidos.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1 Investigación Cualitativa:

4.1.1 Entrevistas a Expertos en las áreas de Investigación y Vinculación dentro de la Facultad de Ciencia y Tecnología

En lo concerniente a la gestión desarrollada en materia de RSU, se destaca el amplio conocimiento y con ello las acciones encaminadas a cumplir con los desafíos relacionados con este tema, a través de la generación de planes y proyectos que conjugan los conocimientos generados desde la academia y el involucramiento hacia el desarrollo social demostrado en las acciones específicas de vinculación con la comunidad.

La tabla 3 brinda un resumen sobre el detalle de los aspectos más importantes, que, para el caso de los expertos de la facultad, se demuestra una gestión encaminada en cumplir con los ODS y un conocimiento aceptable sobre el modelo URSULA.

TABLA 3. *Resumen de las entrevistas sobre Responsabilidad Social Universitaria realizadas a los docentes coordinadores de las áreas de investigación y vinculación con la sociedad de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Realizar una evaluación y diagnóstico, acerca de Responsabilidad Social Universitaria basados en el modelo URSULA, para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	
ENTREVISTADOS	Ing. Pedro Crespo Coordinador de Investigaciones	Dr. Rene Zúñiga Coordinador de Vinculación con la Sociedad
ANALISIS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	Eliminar la pobreza es el más importante, como Facultad estamos encaminados al cumplimiento del mismo. Traspasar lo que sabemos a los grupos más vulnerables mediante el apoyo social. Al cumplir con el primer objetivo estamos cumpliendo los 16 restantes ya que todos ellos se encuentran entrelazados snos falta mucho más por cumplir.	El primer objetivo de desarrollo sostenible es el más importante, el poder brindar la oportunidad de dar una mejor vida a las comunidades vulnerables. Los programas de vinculación relacionados a los ODS se enfocan en brindar una educación de calidad, desarrollo social para ayudar a sobresalir a los sectores más vulnerables.
ANALISIS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA	Preparar profesionales con la idea de generar oportunidades para la sociedad. Resolver problemas en base a las necesidades de la sociedad mediante talleres con estudiantes y profesores, cursos a varios grupos vulnerables con el fin de mejorar su subsistir diario. Un análisis más profundo en base a Responsabilidad Social alineados a la visión de la universidad los cuales son: · Educación de calidad · Trabajo decente · Desigualdad	La universidad debe estar ligada a las necesidades de la comunidad y empeñada en llegar a los sectores vulnerables. Mediante la vinculación hemos brindado conocimientos técnicos a los sectores rurales promoviendo la diversificación de sus productos y tratando de mejorar su calidad de vida. Las cátedras deben desarrollar a una visión externa en donde los estudiantes puedan vivir la realidad de sus carreras relacionadas a la sociedad.
ANALISIS DEL MODELO URSULA	Es un proceso que permite a las Universidades: - Gestionar de la mejor manera sus funciones - Se basa en los Objetivos de Desarrollo Sostenible - Mediante su modelo indica que aspectos faltan por mejorar como comunidad universitaria.	Como facultad hemostrabajando con los ODS, basándonos en los lineamientos que debemos seguir de acuerdo al modelo que está ligado a estos objetivos, lo que permite gestionar de mejor manera las actividades dentro y fuera de la Universidad

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p.p 40-42) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., 2022, Universidad del Azuay.)

4.1.2 Entrevistas a Profundidad a las Autoridades de la Facultad de Ciencia y Tecnología

Para este apartado, el resultado muestra una clara inclinación hacia el cumplimiento de los parámetros necesarios para identificarse como un actor que cumple en base a los criterios que enmarca a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que desde una visión internacional (Ali et al., 2021) considera toda la evolución que se ha tenido en cuando a su desarrollo a través de la historia; asumiendo que se trata de un compromiso global que requiere de la información y voluntad de todos los responsables involucrados. La tabla 4 resume las opiniones generadas:

TABLA 4. *Resumen de las entrevistas sobre Responsabilidad Social Universitaria realizadas a las autoridades de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Conocer las actividades que se desarrollan en la Facultad de Ciencia y Tecnología en base a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria.	
ENTREVISTADOS	Dr. Andrés López Hidalgo Decano de la facultad de Ciencia y Tecnología	Ing. Pedro Crespo Sub- Decano de la Facultad de Ciencia y Tecnología
ANALISIS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	Las instituciones de educación superior deben tener un conocimiento de los ODS para tener las líneas claras de como caminar hacia el futuro al poseer una relevancia importante a nivel mundial. Mejoramiento de la calidad de la educación. Cada escuela apoya en brindar soluciones a los problemas suscitados con relación a los ODS, por el momento los objetivos 1 y 3 han sido aboradados en mayor magnitud.	Eliminar la pobreza es uno de los objetivos que la facultad está encaminada en su cumplimiento de la mano de los otros objetivos. La universidad sigue y seguirá encaminada al cumplimiento total de los ODS, con miras a profundizar en cada uno de ellos. Las investigaciones que llegan publicarse en revistas serán de ayuda siendo punto de partida para próximos estudios.
ANALISIS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA	La universidad debe trabajar en temas de investigación aplicada para solucionar problemas a corto plazo. La vinculación que hacemos con la sociedad para dar respuesta a las necesidades de nuestro entorno. En la gestión administrativa la vinculación con la investigación tiene una relación directa por la secuencia de pasos que los relaciona con la aprobación de un proyecto que brinde una solución a una problemática social abordada desde los ODS.	Preparar profesionales para la sociedad con una conciencia más humana. Vinculación e investigación tiene una relación directa. La universidad tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos necesarios a los estudiantes para ser un puente de ayuda para la sociedad mediante los conocimientos adquiridos.

ANALISIS DEL MODELO URSULA	Es un modelo directamente relacionado con los ODS mediante su aplicación nos indica que parámetros debemos cumplir o está pendiente por cumplir en nuestras gestiones diarias.	Es una metodología que permite mejorar los procesos para tener una visión más clara de lo que está sucediendo pues en base a sus lineamientos permite a las Universidades identificar que falta por desarrollar.

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p.p 49-51) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., 2022, Universidad del Azuay.)

4.2. Investigación Cuantitativa

Paralelamente, las encuestas confirman lo expuesto por los entrevistados en la etapa anterior en referencia a los proyectos generados y en base a los elementos considerados por el modelo como parte de los componentes que conforman los pilares del modelo URSULA, determinados por: la gestión administrativa, la cognición, la formación y la participación social (*Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana*, n.d.); para este caso, reciben un gran peso debido al aporte que la facultad demuestra en los temas concernientes a responsabilidad social universitaria. Para facilitar el análisis, se presentan los resultados incluyendo la ponderación de factores, mediante la semaforización de los indicadores obtenidos, de tal manera que se pueda identificar ágilmente el estado en el que se encuentran.

4.2.1. Estudiantes

En el caso de los estudiantes (tabla 5) los indicadores con mejores resultados dentro del **ámbito organizacional** son el buen clima laboral y la ética, no obstante, en el caso del campus sostenible se observa un puntaje más bajo en con concerniente a acciones como protección al medio ambiente y políticas de buenos hábitos y convivencia con el medio. Para el área de **formación** los resultados se muestran con niveles satisfacctorios en cuanto a los aprendizajes basados en el servicio y desarrollo comunitario, demostrando un interés y conocimiento encaminados hacia el progreso social, no obstante, el aporte externo en el rediseño de las mallas sería aún un tema pendiente. Lo expuesto, se relaciona con los hallazgos en cuanto a la **participación social**, ya que demuestran una cadena de acciones en favor de generar proyectos de integración social con pasos a participar de la agenda de desarrollo local y vinculación con las poblaciones vulnerables, a pesar

de que no se sientan parte de proyectos cocreados duraderos y redes de apoyo para la sostenibilidad ambiental, ecocómica y social.

4.2.2. Docentes

Los resultados obtenidos para los docentes de la Facultad de Ciencia y Tecnología, detallados en la tabla 6, demuestran grandes alcances en el ámbito **organizacional** a nivel de los indicadores de buen clima laboral y ética, transparencia e inclusión; a pesar de ello, al igual que para el caso de los estudiantes, el tema de campus sostenible, presenta niveles de satisfacción más bajos en cuanto al manejo de políticas internas de cuidado del medio ambiente y la salud de los miembros de la comunidad universitaria. Para el escenario de formación, tomado desde las prácticas docentes hacia la enseñanza formal, se puede evidenciar bajos niveles en lo relacionado a las mallas diseñadas con el aporte de entidades externas, no únicamente en lo referente a la inclusión de la empresa privada dentro de los saberes y prácticas estudiantiles, sino de organismos que respaldan el desarrollo social y que por ende van de la mano de la planificación basada en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.

TABLA 5. *Resultados medición Modelo URSULA realizado a los estudiantes de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

DIMENSIÓN	METAS	Formulario dirigido para los estudiantes de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	PROMEDIO	PROMEDIO SECCIÓN	SEMÁFORO
GESTIÓN ORGANIZACIONAL	BUEN CLIMA LABORAL Y EQUIDAD	1. El trato en las personas es de respeto y cordialidad en la institución	4,80	4,43	en proceso de cumplimiento
		2. Existe un trato de respeto mutuo entre estudiantes y profesores.	4,89		
		3. Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional.	4,23		
		4. Los estudiantes se preocupan y participan activamente en la vida institucional.	4,24		
		5. Los estudiantes tienen una participación adecuada en las instancias de gobierno.	3,85		
		6. En la institución existe libertad de expresión y participación para todos los miembros.	4,33		
		7. Existe equidad de género en el acceso a los puestos directivos.	4,65		
	CAMPUS SOSTENIBLE	8. La institución toma medidas para la protección delmedio ambiente en el campus.	4,76	4,04	en proceso de cumplimiento
		9. He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy en la institución.	4,10		
		10.Percibo que el personal de la institución recibe una capacitación y directivas para el cuidado delmedio ambiente en el campus.	4,17		
		11. Percibo que hay una política institucional para quela comida sea saludable en el campus.	3,68		
		12. Percibo que hay una política institucional para no comprar productos que generan mucha basura como plásticos descartables.	3,51		
		13. Se cuenta con un Sistema deGestión Ambiental Integral(transporte, infraestructura, accesibilidad,riesgos, agua, energía, compras, alimentación, desechos)	4,01		
	ÉTICA, TRANSPARENCIA E INCLUSIÓN	14. Lainstituciónestáorganizadapararecibiraestudiantes connecesidadesespeciales (limitaciones visuales, auditivas, motoras, etc.).	4,21	4,20	en proceso de cumplimiento
		15. Percibo institución lucha contra cualquier tipo de discriminación(género,raza, nivel socioeconómico, orientación sexual, etc.).	4,29		
		16. Los procesos para elegir a las autoridades son transparentes y democráticos.	4,03		
		17. Lasautoridades tomanlasgrandesdecisionesenformademocrática yconsensuada...	3,95		
		18. Percibo coherencia entre los principios que declara la institución y lo que se practica en el campus.	4,22		
		19. Seme informa demodo transparente acerca de todo lo queme concierne y afecta en la institución.	4,11		
		20. Los mensajes publicitarios que difunde la institución son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	4,51		
		21. Lainstitución promueve el acceso a laformación académica a grupos marginados (población indígena, minoría racial, estudiantes de escasos recursos, etc.) a través de becas de estudios u otros medios.	4,25		
FORMACIÓN	APRENDIZAJE BASADO EN DESAFIOS SOCIALES	22. La institucióonmebrinda una formaciónética y ciudadana quemeayuda a ser una persona socialmenteresponsable	4,58	4,22	en proceso de cumplimiento
		23. Mi formación es integral, humana y profesional, y no sólo especializada en mi área	4,67		
		24. La institución me motiva para ponerme en el lugar deotros y reaccionar contra las injusticias sociales yeconómicas presentes en mi contexto social	4,36		
		25. Dentro de mis cursos o asignaturas he tenidola oportunidad de salir a la comunidad para resolver problemas sociales.	3,62		
		26.Dentro de mis cursos o asignaturas he tenido la oportunidad de hace rinvestigación aplicada a la solución de problemas sociales y/o ambientales.	3,90		
		27. Percibo que mis profesores están capacitados en el método de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problemas sociales.	4,38		
		28. Existen fondos concursables y apoyo a las iniciativas estudiantiles para el desarrollo de proyectos sociales.	4,01		
	INCLUSIÓN CURRICULAR DE LOS 17 ODS	29. Mi formación me permite estar informado acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	4,34	4,24	en proceso de cumplimiento
		30. Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente.	4,48		
		31. Los diversos cursos que llevo responden a necesidades sociales de mi entorno.	4,32		
		32. Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de encontrarme con personas pobres, saliendoa trabajar en comunidades vulnerables	3,82		
	MALLAS DISEÑADAS CON ACTORES EXTERNOS	33. Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	4,29	4,06	en proceso de cumplimiento
		34. Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialistas en temas de desarrollo social y ambiental.	4,14		
		35. Durante mis estudios he sido consultado para dar mi opinión sobre la malla currricular que llevo.	3,49		
		36. Durante mis estudios he podido constatar que la malla currricular de mi carrera es revisada regularmente.	3,99		
		37. Percibo que la malla currricular que sigo me permite formarme en diversas competencias, conociendo muchas realidades diferentes.	4,27		
PARTICIPACIÓN SOCIAL	INTEGRACIÓN DE LA PROYECCIÓN SOCIAL CON FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	38. Percibo que mi institución se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de cambio para resolver problemas (sociales y ambientales) de la región	4,26	4,13	en proceso de cumplimiento
		39. En mi institución se organizan muchos foros y actividades en relación con el desarrollo, los problemas sociales y ambientales.	4,21		
		40. En el transcurso de mis estudios he podido ver que las donaciones no tienen que ver con el desarrollo social.	2,96		
		41. En el transcurso de mis estudios, he podido investigar sobre el porqué de varios problemas sociales de mi región.	3,89		
		42. Los estudiantes que egresan de mi institución han recibido una formación que promueve su sensibilidad social y ambiental.	4,16		
		43. Percibo que se valora el voluntariado estudiantil dentro de mi institución.	4,12		
		44. El voluntariado y las prácticas de servicio social se articulan con nuestra formación profesional.	4,31		
	PROYECTO COCREADOS, DURADEROS, DE IMPACTO	45. Desde que estoy en la institución participo regularmente en trabajos en comunidad, ciclo tras ciclo.	3,58	3,93	en proceso de cumplimiento
		46. En mi institución existen iniciativas de voluntariado y la institución nos motiva a participar de ellos.	3,98		
		47. Desde que estoy en la institución he podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos dentro de la misma	3,69		
		48. Desde que estoy en la institución, he aprendido que"más vale enseñar a pescar que dar pescado" para promover el desarrollo social	4,13		
		49. Me han enseñado a colaborar con respeto y solidaridad con las comunidades vulnerables.	4,28		
	PARTICIPACIÓN EN LA AGENDA DE DESARROLLO LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL	50. Percibo que mi institución mantiene convenios de colaboración con actores clave del desarrollo social (Estado, ONG, organismos internacionales, empresas).	4,25	4,06	en proceso de cumplimiento
		51. En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender sobre la realidad nacional y los problemas sociales de mi país.	4,18		
		52. En el transcurso de mis estudios me han invitado a participar en concursos nacionales e internacionales para encontrar solución a problemas sociales o ambientales.	3,63		
		53. Percibo que mi institución participa de redes académicas y no académicas para alcanzar los ODS.	4,07		
		54. Percibo que mi institución tiene incidencia en la discusión de políticas públicas de desarrollo.	4,11		
		55. Percibo que mi institución tiene incidencia en la discusión de políticas privadas de desarrollo.	4,12		

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 77) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., 2022, Universidad del Azuay.)

TABLA 6. *Resultados medición Modelo URSULA realizado a los docentes de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

DIMENSIÓN	METAS	Formulario dirigido para los docentes de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	PROMEDIO	PROMEDIO SECCIÓN	SEMÁFORO
GESTIÓN ORGANIZACIONAL	BUEN CLIMA LABORAL Y EQUIDAD	1. Estoy satisfecho con el nivel de remuneración que brinda la institución.	4,69	4,76	en proceso de cumplimiento
		2. Estoy satisfecho con los beneficios sociales y profesionales que brinda la institución	4,85		
		3. Dentro de la institución se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad.	4,56		
		4. Existe buen clima laboral entre el personal de la institución.	4,60		
		5. La institución brinda facilidades para el desarrollo personal y profesional de los profesores.	4,91		
		6. Percibo que la institución busca promover un buen clima laboral entre las personas, tanto docente como no docente.	4,76		
		7. Existe equidad de género en el acceso a los puestos directivos.	4,91		
		8. Percibo que la institución busca promoverla equidad de género en todos los ámbitos de la vida laboral de la institución.	4,80		
	CAMPUS SOSTENIBLE	9. Percibo que la institución es ambientalmente responsable	4,78	3,98	en proceso de cumplimiento
		10. Existe una política institucional para la protección del medio ambiente en el campus.	4,49		
		11. El personal docente y no docente recibe una capacitación en temas ambientales por parte de la institución.	3,35		
		12. He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy trabajando en la institución	4,07		
		13. Existe una política de compras socialmente responsable que vigila el cuidado ambiental en la cadena de proveedores.	3,76		
		14. Se mide regularmente la huella ecológica y/o de carbono de la institución.	3,45		
	ÉTICA, TRANSPARENCIA E INCLUSIÓN	15. Percibo que la institución lucha contra cualquier tipo de discriminación (género, raza, nivel socioeconómico,	4,58	4,6	en proceso de cumplimiento
		16. Los procesos para elegir a las autoridades son transparentes y democráticos	4,95		
		17. Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente en la vida institucional.	4,56		
		18. La institución me informa adecuadamente a cerca detodas lasdecisiones institucionales que me conciernen y afectan.	4,27		
		19. Existeuna política de compras socialmenteresponsable que vigila el respeto a los derechos humanos y el no trabajo infantil en la cadena de proveedores.	4,40		
		20. Se brinda periódicamente información económico-financiera al personal de la institución.	4,02		
		21. Percibo coherencia entre los principios que declara la institución y lo que se practica en el campus.	4,65		
		22. Los mensajes publicitarios que difunde la institución son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	4,95		
		23. La institución promueve relaciones de cooperación con otras instituciones con las que compite	5,00		
		24. La vida cotidiana enel campus permitea los estudiantes practicar principios éticos y adquirir competencias ciudadanas.	4,69		
FORMACIÓN	APRENDIZAJE BASADO EN DESAFIOS SOCIALES	25. Los programas de estudio delas asignaturas o cursos que imparto responden a necesidades sociales de la región	5,16	4,37	en proceso de cumplimiento
		26. En las asignaturas o cursos que imparto, los estudiantes tienen que realizar actividades que impactan positivamente en el entorno social	4,95		
		27. Vinculo la enseñanza de las asignaturas o cursos que imparto con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	5,29		
		28. En mis asignaturas, los estudiantes tienen la oportunidad de vincularse con comunidades de escasos recursos para desarrollar proyectos que los beneficien	3,82		
		29. La institución me da la posibilidad de capacitarme en el método de enseñanza- aprendizaje basado en la solución de problemas sociales.	4,31		
		30. Cuento con convenios firmados concomunidades y socios externos para el desarrollo de proyectos sociales desde las asignaturas que dicto	3,51		
		31. Existen fondos concursables, incentivos y apoyo a las iniciativas docentes para el desarrollo de proyectos sociales.	4,20		
		32. La institución me incentiva a practicar el Aprendizaje basado en desafíos sociales con mis alumnos.	4,16		
		33. He tenido reuniones con colegas para discutir impactos sociales y ambientales ligados a la carrera que enseño.	3,93		
	INCLUSIÓN CURRICULAR DE LOS 17 ODS	34. Percibo que los estudiantes están bien informados acerca de las injusticias sociales y los riesgos ecológicos del mundo actual.	3,98	3,69	en proceso de cumplimiento
		35. Percibo que mis estudiantes conocen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	3,76		
		36. He recibido una capacitación sobre los ODS y cómo incluirlos en las asignaturas que dicto.	3,64		
		37. Se ha incluido en forma transversal los ODS en la malla curricular de la carrera que enseño	3,73		
		38. Se capacita a los docentes en la vinculación de sus especialidades con las agendas públicas de desarrollo local y nacional	3,53		
		39. Se ha analizado las correspondencias temáticas entre los ODS y los cursos de la carrera que enseño.	3,49		
	MALLAS DISEÑADAS CON ACTORES EXTERNOS	40. He participado en actividades de voluntariado solidario con colegas y alumnos	4,02	3,7	en proceso de cumplimiento
		41. En mi especialidad, hemos tenido reuniones con actores sociales externos (Estado, ONG, organismos internacionales, empresarios, etc.) para discutir la pertinencia social del currículo (plan de estudio)	3,40		
		42. Hemos tenido reuniones con egresados dela especialidad para discutir la adecuación del currículo(plande estudio) a las demandas sociales actuales	3,56		
		43. Se realiza seguimiento, comunicación e inclusión de los egresados en la vida de la institución	3,80		

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 78) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., 2022, Universidad del Azuay.)

4.2.3. Docentes Investigadores

Los docentes involucrados con la generación de proyectos de investigación demuestran aceptación hacia los elementos gestores del área de **Cognición**, resaltando la tras e interdisciplinaridad demostrados a través de proyectos desarrollados entre carreras y facultades, promoviendo la investigación científica dentro del campo de los ODS. Como detalle adicional este grupo de profesores invitan a involucrar mucho más a los estudiantes dentro de los procesos de reformulación de mallas y publicaciones científicas; a la vez que motivan a generar más capacitación para involucrar a los docentes con el servicio a la comunidad.

TABLA 7. *Resultados medición Modelo URSULA realizado a los docentes investigadores de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

DIMENSIÓN	METAS	Formulario dirigido para los docentes investigadores de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	PROMEDIO	PROMEDIO SECCIÓN	SEMÁFORO
COGNICIÓN	INTER Y TRANSDICIPLINARIEDAD	1. Los problemas multidimensionales son investigados de manera interdisciplinaria	4,50	4,42	en proceso de cumplimiento
		2. En la institución existen dispositivos de capacitación transdisciplinaria para docentes e investigadores.	3,81		
		3. Los equipos interdisciplinarios de investigación incorporan en su proceso a actores no universitarios o institucionales	4,56		
		4. Se han constituido equipos interdisciplinarios de investigación	4,69		
		5. Existe una política transversal de promoción de la inter y transdisciplinariedad	3,63		
		6. Se promueve líneas de investigación orientadas a losODS.	5,31		
	INVESTIGACIÓN EN Y CON LA COMUNIDAD	7. Se coordina conlo sgrupos externos involucrados (comunidades, Estado, ONG, organismos, empresarios, etc.) para definir los temas de investigación con fines sociales	4,63	4,3	en proceso de cumplimiento
		8. Durante la investigación existen procesos de consulta con los usuarios de los resultados através de entrevistas, reuniones comunitarias u otros dispositivos.	4,94		
		9. Los grupos externos involucrados en la investigación participan de su evaluación final	4,19		
		excluidos.	4,31		
		11. Existen procesos de capacitación docente en investigación participativa en comunidad	3,56		
		12. Se cuenta con convenios de cooperación con comunidades vulnerables para la investigación de su problemática social.	4,19		
	PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTOS ÚTILES	13. La institución cuenta con líneas de investigación orientadas al desarrollo social y la sostenibilidad ambiental.	4,19	4,1	en proceso de cumplimiento
		14. La institución establece alianzas y sinergias con otros actores (gobierno, empresas, u ONG) para elaborar líneas de investigación o campos de formación adecuados a los requerimientos sociales	4,69		
		15. La institución cuenta con sistemas de promoción de investigaciones socialmente útiles.	4,44		
		16. La institucióncuenta con dispositivos regulares para el seguimiento de las políticas públicas, así como la identificación y análisis de los grandes temas de la sociedad	2,88		
		17. En la institución se promueve y estimula el diálogo entre investigadores y decisores políticos.	4,00		
		18. La institución cuenta con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la ciudadanía	3,69		
		19. La institución promueve la divulgación científica y la difusión del saber a públicos marginados socialmente	3,88		
		20. La institución promueve la capacitación de diversos grupos sociales para la investigación y producción de conocimientos propios.	4,19		
		21. Lainstitución promueve la incorporación permanente de resultados de investigación, estudios de caso y metodologías en los currículos (planes de estudio) de sus ofertas educativas.	3,63		
		22. Los estudiantes de pregrado (licenciatura) deben obligatoriamente practicar la investigación en varios cursos de su formación	5,13		
		23. Los proyectos y programas de investigación incorporan sistemáticamente a los alumnos.	3,94		
		24. Los investigadores de la institución disponen de tiempo y recursos para atender a los alumnos que lo requieren	3,94		
		25. La institución promueve un código de ética de la ciencia y de los científicos, así como la vigilancia ciudadana de la actividad científica	4,19		
		26. La institución promueve la innovación y transferencia tecnológica hacia comunidades vulnerables	4,63		

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 79) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., Universidad del Azuay.)

4.2.4 Docentes con Proyectos de Vinculación con la Sociedad

Para este apartado los resultados son óptimos, de acuerdo a los indicadores abordados en la tabla 8 sobre la **participación social**, se resalta el conocimiento, planificación ejecución y promoción de los saberes en base al desarrollo local y global. Se incita a que las actividades continuén en mejora continua para lograr una sostenibilidad en este ámbito importante para el futuro de los jóvenes y con ellos el de la nación entera.

TABLA 8. *Resultados medición Modelo URSULA realizado a los docentes con proyectos de vinculación con la sociedad, de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

DIMENSIÓN	METAS	Formulario dirigido para los docentes de vinculación de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	PROMEDIO	PROMEDIO SECCIÓN	SEMÁFORO
PARTICIPACIÓN SOCIAL	INTEGRACIÓN DE LA PROYECCIÓN SOCIAL CON FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	1. ...hace intervenir diferentes actores de diversas especialidades y con diversas habilidades que reflexionan y	5,33	5,21	Ha cumplido, seguir aplicando
		2. ... convoca a varias escuelas profesionales o facultades para trabajar juntas.	5,11		
		3. ... necesita de la aplicación de conocimientos especializados para llevarse a cabo.	5,33		
		4. ... es fuente de nuevos conocimientos	5,11		
		5. ... da lugar a publicaciones (especializadas y/o dedivulgación).	4,78		
		6. ... da lugar a capacitaciones específicas para beneficio de sus actores universitarios y no universitarios.	5,78		
		7. ...es fuente de nuevas actividades académicas y aprendizaje significativo para asignaturas de diversas carreras.	5,33		
		8. ... permite a docentes practicar el aprendizaje basado en proyectos en sus cátedras.	4,67		
		9. ... permite crear nuevas asignaturas en la malla currícular (plan de estudio).	5,22		
		10. ... se cuida a sí mismo de no caer en el asistencialismo, paternalismo o de no crear feudos	5,67		
		11. ... da lugar a nuevos aprendizajes y proyectos a través de la comunicación de sus buenas prácticas y errores.	5,00		
	PROYECTO COCREADOS, DURADEROS, DE IMPACTO	12. ... nace de un convenio explícito firmado por ambas partes (la institución y la comunidad beneficiaria).	5,44	5,49	Ha cumplido, seguir aplicando
		13. ... permite mejorar la vida cotidiana de sus actores y/o desarrollar sus capacidades.	5,67		
		14. ...sigue reglas éticas explícitamente formuladas y vigiladas por sus actores (códigodeética, comitédeética, reportes financieros transparentes)	5,56		
		15. ... es diseñado de común acuerdo entre la institución y la comunidad en la que se llevará a cabo.	5,44		
		16. ... es ejecutado y evaluado de modo participativo y equitativo por la institución y la comunidad donde se realizó.	5,22		
		17.. dura más allá del semestre académico.	5,44		
		18. ... da lugar a problemas que interesan varias ramas del saber	5,67		
		19. ... integra componentes técnicos, científicos y humanísticos.	5,44		
		20. ... permite articular saberes tradicionales y no académicos con saberes especializados	5,56		
		21. ... permite que sus actores no académicos integren conocimientos especializados a su vida cotidiana	5,11		
	PARTICIPACION EN LA AGENDA DE DESARROLLO LOCAL,NACIONAL E INTERNACIONAL	22. ... se somete a la vigilancia y evaluación de especialistas externos.	5,11	5,3	Ha cumplido, seguir aplicando
		23. ... genera nuevas redes, asociaciones y capital social.	5,44		
		24. ...difunde periódicamente sus alcances y resultados a la comunidad universitaria y los socios externos en forma efectiva.	5,00		
		25. ... es fuente de inspiración para otros actores einstituciones	5,33		
		26. ... se vincula explícitamente con algunos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	5,67		
		27. ... permite impactar en la discusión y el diseño de políticas públicas o privadas de desarrollo	5,22		

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 79) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., Universidad del Azuay.)

4.2.5 Personal Administrativo

Los resultados en el ámbito de **gestión administrativa** son aceptables, sus indicadores demuestran niveles homogéneos en cuanto al clima laboral y el sentir frente a las políticas de campus sostenible, incrementándose mucho más el puntaje al hablar del tema de ética, transparencia e inclusión, lo cual apunta a una administración saludable que va encaminada en la vía de lo requerido para mantener un ámbiente óptimo con armonía entre las personas y el medio en el que éstas se desarrollan.

TABLA 9. *Resultados medición Modelo URSULA realizado al personal administrativo de la Facultad de Ciencia y Tecnología*

DIMENSIÓN	METAS	Formulario dirigido para personal administrativo de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay.	PROMEDIO	PROMEDIO SECCIÓN	SEMÁFORO
GESTIÓN ORGANIZACIONAL	BUEN CLIMA LABORAL Y EQUIDAD	1. Estoy satisfecho con el nivel de remuneración que brinda la institución	3,86	4,14	en proceso de cumplimiento
		2. Estoy satisfecho con los beneficios sociales y profesionales que brinda la institución.	4,50		
		3. Dentro de la institución se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad	4,00		
		4. Existe buen clima laboral entre el personal de la institución.	3,71		
		5. La institución brinda facilidades para el desarrollo personal y profesional de sus empleados.	4,29		
		6. En la institución hay libertad sindical	4,07		
		7. Percibo que la institución busca promover un buen clima laboral entre las personas, tanto docente como no docente.	3,93		
		8. Percibo que la institución busca promove rla equidad de género en todos los ámbitos de la vida laboral de la institución.	4,43		
		9. Existe equidad de género en el acceso a los puestos directivos	4,50		
	CAMPUS SOSTENIBLE	10. Percibo que la institución es ambientalmente responsable	4,36	4,13	en proceso de cumplimiento
		11. Existe una política institucional para la protección del medio ambiente en el campus.	4,29		
		12. El personal recibe una capacitación en temas ambientales por parte de la institución.	4,00		
		13. He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy trabajando en la institución.	4,00		
		14. Existe una política de compras socialmente responsable que vigila el cuidado ambiental en la cadena de proveedores	4,14		
		15. Se mide regularmente la huella ecológica y/o de carbono de la institución.	4,00		
		16. Se cuenta con un Sistema de Gestión Ambiental Integral (transporte, infraestructura, accesibilidad, riesgos, agua, energía, compras, alimentación, desechos).	4,14		
	ÉTICA, TRANSPARENCIA E INCLUSIÓN	17. Percibo que mi institución lucha contra cualquier tipo de discriminación (género, raza, nivelsocioeconómico, orientación sexual, etc.)	4,14	4,31	en proceso de cumplimiento
		18. Los procesos para elegir a las autoridades son transparentes y democráticos.	4,79		
		19. Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente en la vida institucional.	4,00		
		20. Existe una política de compra socialmente responsable que vigila el respeto a los derechos humanos y el no trabajo infantil en la cadena de proveedores	4,64		
		21. La institución me informa adecuadamente a cerca de todas las decisiones institucionales que me conciernen y afectan	4,21		
		22. Se brinda periódicamente información económico-financiera al personal de la institución	4,21		
		23. Percibo coherencia entre los principios que declara la institución y lo que se practica en el campus.	3,86		
		24. Los mensajes publicitarios que difunde la institución son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	4,64		

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 80) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., Castro M.E., Universidad del Azuay.)

5. DISCUSIÓN

La tabla 10, muestra un resumen por escenarios y actores sobre los hallazgos de la investigación, es importante analizar lo ideal y visualizarlo frente a lo real, nos encontramos en la era de las universidades de las grandes oportunidades, pero a la vez estamos en el siglo de la pobreza y sufrimiento aceptable (Cabedo et al., n.d.); lo cual obviamente no es coherente. Si la base de la responsabilidad social está situada desde los escenarios económico, legal, ético y filantrópico, las acciones deben ir de la mano con la filosofía en la cual están asentadas las bases y la misión universitaria. En cuanto a la gestión organizacional se tiene un promedio superior a 4 puntos sobre 6, lo cual indica un resultado aceptable respecto de la combinación del ámbito adminitrativo y académico. Dentro de este apartado, los docentes (4,45) y estudiantes (4,22) son los agentes con mayor puntaje; para el caso del personal administrativo, quienes cuentan con el promedio más bajo (4,19) -aunque no tan alejado de los otros actores-; indican que no se encuentran satisfechos en su totalidad con la participación que tienen dentro de las acciones y decisiones que se toman en la institución, situación que puede generar un malestar general y la falta de motivación para la consecución de objetivos comunes. Es muy importante resaltar que al igual que en la Responsabilidad Social Empresarial, un consciente manejo de las actividades administrativas, tienen aceptación, más aún cuando se demuestra transparencia en las operaciones financieras y las transacciones respetuosas, que forjan una organización con su entorno y todos los agentes de interés que la componen (Responsabilidad Social Universitaria "Una aproximación desde la percepción de la colectividad académica," n.d.).

En el pilar de formación, se puede observar una calificación menor por parte de los docentes (3,92), la misma que comparada con el puntaje obtenido por los estudiantes (4,17) indica la necesidad seguir tomando acciones que incentiven este tema en la universidad para la formación docente y su capacitación en ámbitos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Responsabilidad Social Universitaria. Por otro lado, para el caso de la formación con respecto a las actividades relacionadas con los estudiantes, demuestran la adaptación dentro de la era de innovación social, que tiene presente la filosofía de aprendizaje

más servicio (François Vallaeys, n.d.), resaltando esta importante fusión.

En lo concerniente a la cognición, los docentes investigadores tienen una puntuación promedio de 4,27, el seguimiento y motivación ante difundir temas de investigación y conocimientos útiles dirigido a plantear soluciones para problemas sociales, que resalten la tras e interdisciplinaridad deberían ser parte del plan operativo anual (Vallaeys & Rodríguez, 2018).

Por último, en el eje de participación social, se pudo encontrar resultados positivos por parte de los docentes de vinculación (5,33), sin embargo, en el caso de los estudiantes (4,04) entre otras variables han manifestado que las donaciones no son parte del desarrollo social, ya que a las comunidades vulnerables no solo hay que apoyarles de una manera económica, sino enseñarles a generar recursos, lo cual demuestra su interés en un aprendizaja basado en el progreso de la comunidad, ya que como manifiesta Vallaeys (2009) no basta únicamente con resolver problemas complejos de la sociedad, ya que tenemos el hardware de la mundialización, pero no tenemos el softwarwe que permita leerlo y utilizarlo de manera acertada 68.

Por el modelo administrativo que adoptan las IES son consideradas como empresas por ello, como señala Drucker (1994), el objetivo y la razón de existencia de una empresa es crear un cliente al cual se le deben dar productos y servicios eficientes y en continua mejora, este último concepto es muy significativo, desde el punto de vista académico, pues se entiende que la educación de personas es un proceso dinámico y contemporáneo debe estar siempre al servicio de la sociedad, razón por la

[68] En su artículo "La responsabilidad social universitaria. ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla?", François Vallaeys hace incapie que en temas de responsabilidad social, la filantropía y la solidaridad no son suficientes para resolver los problemas locales y globales complejos, hace falta mas eficacia en la gestión administrativa; menciona a Edgar Morín (Vallaeys, 2009) quien manifiesta que tenemos el hardware de la mundialización (internet, mercados globales, problemas planetarios basados en la crisis ecológica y el riesgo nuclear, así como la interdependencia entre los estados), y carecemos de un software que nos permita actuar con inteligencia social y que no dependa solo de negociaciones y decisiones políticas, sino de una sociedad civil más organizada.

cual la RSU ha de asumir los nuevos modelos de educación global para generar las respuestas a los temas de orden elemental y global.

TABLA 10 *Resumen de indicadores por ámbito de acción*

Actores	Promedio por ámbito
Gestión organizacional	
Estudiantes	4,22
Docentes	4,45
Administrativos	4,19
Formación	
Estudiantes	4,17
Docentes	3,92
Cognición	
Docentes investigadores	4,27
Participación social	
Estudiantes	4,04
Docentes de vinculación	5,33

Fuente: Adaptado de ("Diagnóstico de Modelo de Responsabilidad Social Universitario URSULA, para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay," (p 80) por Bacuilima L.F., Carpio A.J., Universidad del Azuay.)

Desde una visión internacional, varios trabajos han analizado cómo los temas de sostenibilidad se integran en los planes de estudios universitarios. Las experiencias analizadas en Brasil y en Perú revelan que las prácticas consideradas como RSU se constituyen en las tradicionales actividades de extensión universitaria o servicios a la comunidad direccionadas prioritariamente al desarrollo social, emanadas de la enseñanza y de la investigación, que pasan a ser reglamentadas bajo el enfoque de gestión de la RSU con indicadores de evaluación. Esta tendencia que se verifica en esos dos países iberoamericanos revela un enfoque diferente al que viene diseñándose en España y en la Unión Europea, en los cuales hay una vinculación explícita con una universidad direccionada al desarrollo económico, que debe prepararse para competir en un escenario de mercado educativo y del conocimiento, ganando destaque la RSU como prestación de cuentas a la sociedad y al mercado. España, coactada por la dinámica de la Unión Europea, aboga por un modelo de universidad socialmente responsable preocupada por conquistar, como bloque

supranacional, un espacio de destaque en la sociedad del conocimiento, dentro de una competición global entre las grandes potencias mundiales (Martí-Noguera et al., 2018).

6. CONCLUSIONES

La Facultad de Ciencia y Tecnología no presenta un área de gestión declarada en emergencia, sin embargo, se debe trabajar en todos los gestores para seguir impulsando la mejora continua de esta unidad académica y con ella de toda la Universidad, de esta forma se llegará al fortalecimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, manteniendo un correcto balance entre formación académica, la generación del conocimiento, vinculados con el desarrollo social mediante acciones responsables de apoyo a grupos vulnerables.

La responsabilidad social universitaria va más allá de la proyección en cuanto al escenarios sociales; los resultados de los procesos que involucran a los proyectos de investigación, instaurados como política de las universidades, son los que se hacen extensivos hacia la sociedad. Las Instituciones de Educación Superior no cumplen con el deber ser de la RSU (Responsabilidad Social Universitaria "Una aproximación desde la percepción de la colectividad académica," n.d.), por el contrario paternalizan su función verdadera. Gil-Osorio (2012) plantea que "la meta es trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades, para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada (…)", pero no pueden ser un fin en sí misma, es el canal que se necesita para aboradar el tema económico, político y social con la claridad y la importancia que representa.

BIBLIOGRAFÍA

Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. Journal of Cleaner Production, 286, 124931. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931

Bacuilima L, Carpio A. (2022). Diagnóstico del Modelo Responsabilidad para la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay. [Tesis de Grado, Universidad del Azuay, Facultad de Ciencias de la Administración]. Repositorio institucional UDA. http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11761

Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., & Guraya, T. (n.d.). University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. https://doi.org/10.3390/su10061823

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998. [En línea]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

Drucker P. (1994). La sociedad post-capitalista. Bogotá: Norma.

François Vallaeys, P. (n.d.). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Retrieved February 2, 2022, from http://www.deres.org.uy/archivos/docs/manual.pdf

Gallardo-Vázquez, D. (2019). Measurement scale of social responsibility in the university context: A triple vision based on competences, training and student participation. Estudios Gerenciales, 35(151), 159–177. https://doi.org/10.18046/J.ESTGER.2019.151.3138

Gil-Osorio, I. M. (2012). El rol de las universidades públicas frente a la responsabilidad social universitaria. Revista Panorama Económico, 20, 235-250.

Guédez, Víctor. 2006. Ética y Práctica de la Responsabilidad Social Empresarial. Madrid: Editorial Planeta.

Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analyzing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. Higher Education Quarterly, 71(4), 302–319. https://doi.org/10.1111/HEQU.12122

Larrán Jorge, Manuel, Antonio López Hernández, and María Yolanda Calzado Cejas. 2012a. Stakeholder expectations in Spanish public universities: An empirical study. International Journal of Humanities and Social Science2: 1–13.

Larrán Jorge, Manuel, Antonio López Hernández, Jesús Herrera Madueño, and Francisco Javier Andrades Peña. (2012). Do Spanish public universities use corporate social responsibility as a strategic and differentiating factor? International Journal of Humanities and Social Science2: 29–44.

Leonard, Lori, and Timothy Paul Cronan. 2005. Attitude toward ethical behavior in computer use: A shifting model Industrial. Management & Data Systems Information105: 1150–71

Lerma, A., Vázquez, J., Martínez, M., González, L., Coronado, J., Barraza, A., Mejía, M., Mercado, J., Manual de temas nodales de la Investigación Cuantitativa un abordaje didáctico. Universidad Pedagógica de Durango, 88

Martínez-Usarralde María-Jesús AND Gil-Salom, D. A. N. D. M.-M. D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. Revista mexicana de investigación educativa, 24, 149–172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100149&nrm=iso

Martí-Noguera, Juan-José, Calderón, Adolfo-Ignacio, & Fernández-Godenzi, Adriana. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. Revista iberoamericana de educación superior, 9(24), 107-124. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.264

Responsabilidad Social Universitaria "Una aproximación desde la percepción de la colectividad académica." (n.d.). Retrieved June 12, 2022, from https://www.redalyc.org/journal/4776/477649811005/html/

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. (s.f.). Unión URSULA. Obtenido de URSULA: https://unionursula.org

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. (2019). Segunda investigación continental URSULA estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina - 2019. Obtenido de URSULA: https://secureservercdn.net/104.238.71.109/8k4.76a.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/informe-final-investigacion-continental-rsu-ursula-2019.pdf

Vallaeys, F. (2009). La responsabilidad social universitaria. ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla? Ponencia Presentada En El I Evento Nacional de Servicio Comunitario de Las Facultades de Ciencias, Realizado En La Facultad de Ciencias de La Universidad Central de Venezuela, 1, 1–9.

Vallaeys, F., & Rodríguez, J. Á. (2018). Towards a Latin American definition of university social responsibility. Approximation to the conceptual preferences of university students. Education XX1, 22(1), 93–116. https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.19442

Vallaeys, François. 2007. Responsabilidad Social Universitaria. " Propuesta Para Una Definición Madura y Eficiente". Monterey: Programa para la Formación en Humanidades, Available online: http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf (accessed on 21 June 2019).

Vallaeys, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria, Manual de primeros pasos. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, Banco Interamericano de Desarrollo.

ALGUNOS APUNTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE UN TÍTULO DE EDUCACIÓN ECUATORIANO DESDE UN PROYECTO ERASMUS PLUS

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende exponer parte de la experiencia de autoevaluación de un título de educación de una universidad ecuatoriana a través de la utilización de una plantilla elaborada por el Consorcio ECALFOR (PROYECTO ERASMUS PLUS), que lo conforman distintas instituciones universitarias y agencias de calidad radicadas en Latinoamérica, Caribe, y Europa. Está destinada al diseñar y validar un instrumento de evaluación comparativa de títulos. Se realiza una exposición del trabajo realizado en la aplicación de este recurso. En primer lugar, se detiene en la organización y desarrollo del plan de estudios en los siguientes puntos principales: mecanismo de coordinación docente, requisitos de acceso y perfil de ingreso del alumnado y movilidad. En relación con los mecanismos de coordinación docente se trata de indicar cuáles son los sistemas de coordinación horizontal y vertical entre las diferentes materias-asignaturas del plan de estudios para evitar ausencias y dobles trabajos y permitir una adecuada carga de trabajo para el estudiantado. Sobre los requisitos de acceso y perfil de ingreso de los estudiantes, se requiere especificar los requisitos de acceso al título y el perfil de ingreso del alumnado, es decir, titulación previa necesaria para acceder a los estudios, notas de acceso, procedencia del alumnado, motivaciones para realizar estos estudios u otras características relevantes. Finalmente, en cuanto a la movilidad, se analiza la movilidad entrante y saliente, es decir, las estancias académicas reconocidas que realiza el alumnado de esta institución en otra universidad y el alumnado que viene de otras

instituciones. Se analizan el número de horas y destinos o procedencia del alumnado, así como la formación que vienen o van a cursar. En segundo lugar, se enfoca en los resultados: resultados de aprendizaje e indicadores de satisfacción y rendimiento. Respecto a los primeros, se evalúa si el desarrollo de las actividades académicas, metodologías docentes, sistemas de evaluación y calificación contribuyen a la consecución y valoración de las competencias y los resultados de aprendizaje previstos. Los segundos por otro lado, se ocupan de la presencia de indicadores de demanda (valorar el número de matriculados en relación con las plazas ofertadas), indicadores de resultados (valorar las tasas de graduación, abandono y éxito), indicar si se realizan encuestas de satisfacción o consultas de opinión sobre el desarrollo del plan de estudios, grupos de interés se realizan estas encuestas(estudiantes, personal académico, egresados, etc.) y porcentajes de participación, periodicidad con que se realizan y puedan aportarse los modelos/formatos utilizados para estas encuestas. Finalmente, indicar si la institución realiza estudios de inserción laboral o seguimiento de egresados. En caso afirmativo indicar periodicidad de estos análisis. La última parte de la autoevaluación se destina a las conclusiones realizadas según la respuesta a los indicadores y estándares contenidos en la plantilla, y se resuelve proponer varias acciones de mejora; en especial, respecto al seguimiento a la inserción laboral, la encuesta de satisfacción sobre el plan de estudios y el informe general de gestión de la carrera por periodo académico.

2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS

En este apartado nos detenemos en los mecanismos de coordinación docente del título de Licenciatura en educación básica, el perfil de ingreso y los requisitos que deben presentar los estudiantes que quieren acceder a la titulación, y los casos de movilidad estudiantil internacional.

2.1. Mecanismos de coordinación docente

Tiene como objetivo este apartado de la autoevaluación indicar cuáles son los sistemas de coordinación horizontal y vertical entre las diferentes

materias-asignaturas del plan de estudios para evitar vacíos y duplicidades y permitir una adecuada carga de trabajo para el estudiantado.

La coordinación docente que se realiza a nivel de título está representada especialmente por instancias superiores que hacen el seguimiento, evaluación, acreditación y cualificación para garantizar el desarrollo de una cultura de la calidad en las carreras. Internamente se mantienen reuniones de trabajo para evaluar el desarrollo de la carrera o de los programas de esta. Es interesante el consejo de escuela como órgano colegiado, y los responsables de tutorías, seguimiento del syllabus, prácticas entre otras funciones que requieren importantes labores de coordinación. Además, se ha aprobado la necesidad de crear un órgano de calidad a nivel de título bajo la coordinación de la oficina de aseguramiento de la calidad en cada una de las Sedes. Esta política es trasversal a todas las carreras y posgrados.

Los contenidos de las asignaturas o programas de estudios se construyen de manera horizontal por áreas de conocimiento y se lleva de manera vertical en el análisis (profesores - estudiantes) de las inconsistencias para ser presentadas a la Coordinación. Tras este análisis, se proponen su posterior aprobación en el Consejo de Coordinación correspondiente.

En caso de las carreras que se imparten en el campus de varias sedes de la misma institución de educación superior como es la de educación básica, todos los programas y su respectiva documentación son primero aprobados por la Sede y luego pasan a la matriz (Sede Central), para que el órgano colegiado lo apruebe, de tal forma que se asegura la unicidad de criterios y disposiciones de funcionamiento. Asimismo, se trata de asegurar la homologación de los títulos y programas para garantizar la movilidad estudiantil dentro del país. Por ejemplo, un estudiante de la costa que estudia en Esmeraldas podría cambiarse de Sede o realizan una estancia con un simple traslado del expediente, evitándose procesos costosos y que se alargan en el tiempo como es el de homologación.

El proceso de rediseño de la carrera se llevó adelante bajo la coordinación de la escuela de Ciencias de la Educación de la Matriz Central, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Quito (PUCE QUITO), y se trabajó de manera conjunta con los coordinadores de sus

homólogas. Se realizaron reuniones periódicas de trabajo hasta culminar con el proceso de rediseño de las carreras de educación.

Respecto a la coordinación en la Sede de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Santo Domingo (PUCE SANTO DOMINGO), existen mecanismos de coordinación docente (horizontal y vertical). Se cuenta con una coordinación de la escuela de educación, responsables o líderes de cada uno de los distintos proyectos que se llevan adelante para el cumplimiento de los objetivos de la carrera: responsable de prácticas pre-profesionales y pasantías, responsable de revisión de syllabus y seguimiento de programas de estudio, responsable de eventos académicos de la escuela, monitoreo portas, y la vinculación con la colectividad que se da mediante el departamento que tiene el mismo nombre y que cumple el mismo rol en todas las carreras de la universidad; para la evaluación de los distintos proyectos durante el periodo académico se establece un cronograma de reuniones mensuales en las cuales se verifica el nivel de avance de las actividades de cada proyecto.

Finalmente se cuenta con el consejo de escuela donde mensualmente se tramitan, gestionan y despachan las solicitudes presentadas por los estudiantes, requerimientos de la carrera, análisis de situaciones o problemas, entre otros trámites. Este consejo de escuela está integrado por el coordinador de la carrera, dos docentes y un representante de los estudiantes.

Del mismo modo, existe el claustro de profesores, que está conformado por todos los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación y que se reúne al inicio del periodo académico para socializar información y dar indicaciones generales. Al final del semestre se reúnen para evaluar el desarrollo de las actividades académicas y el aprendizaje de los estudiantes, así como durante el proceso cuando la situación lo requiere.

Estas acciones se llevaban a cabo normalmente en una situación normalizada y cotidiana previa a la emergencia sanitaria. Actualmente existen canales comunicación en línea que permiten consultar, gestionar dudas e inquietudes con respecto de la tramitación de los diferentes procesos internos de la carrera, bajo la responsabilidad del coordinador de la misma o personal encargado de coordinar tareas específicas.

2.2.- Requisitos de acceso y perfil de ingreso del alumnado

En este sub-apartado se busca especificar los requisitos de acceso al título y el perfil de ingreso del alumnado, es decir, titulación previa necesaria para acceder a los estudios, notas de acceso, procedencia del alumnado, motivaciones para realizar estos estudios u otras características relevantes.

El perfil propuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador afirma que "el nuevo bachillerato pretende formar jóvenes preparados para la vida y la participación en la sociedad democrática, para la continuación de futuros estudios y para el trabajo y el emprendimiento" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). En este sentido, para la carrera de Educación Básica se requiere que el estudiante bachiller que opte por la misma posea como mínimo las siguientes capacidades:

- Comunicación efectiva, que implica la comprensión y utilización del lenguaje oral y escrito.
- Razonamiento lógico matemático que involucra el conocimiento y utilización de la matemática en la solución de problemas teóricos y prácticos.

En cuanto a los requisitos de acceso a la carrera de Licenciatura de Educación Básica, están establecidos por el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019) que en su artículo 16, que exige:

- Título de bachiller o su equivalente, debidamente legalizado.
- Cumplir con los requisitos regulados por el Sistema de Nivelación y Admisión en las instituciones de Educación Superior, además:
- Cédula de identidad y certificado de votación.
- Carnet de discapacidad (solo si aplica).

En el caso de la carrera de educación básica en la PUCE se exige rendir un examen de ingreso o examen de admisión, que evalúa los conocimientos y competencias básicas del perfil de egreso del bachiller ecuatoriano en relación con los tópicos de comprensión lectora, habilidades de pensamiento (razonamiento verbal y razonamiento lógico), cultura general y realidad nacional, así como también la capacidad de resolver problemas.

Los criterios de admisión que se aplican en el tercer nivel para la carrera de Educación básica son los que se establece en el Reglamento General de Estudiantes (2020) en el artículo 3, donde se menciona que el aspirante nacional o extranjero debe someterse al procedimiento de admisión establecido por la Institución de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad, y así garantizar la libertad de elección a la carrera.

> Art. 3.- Procedimiento de admisión a estudios de tercer nivel. Para ser admitido a estudios de tercer nivel en la PUCE, el aspirante nacional o extranjero debe someterse al procedimiento de admisión establecido por la Institución de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad. El procedimiento de admisión comprende el examen de admisión o curso equivalente, la adjudicación del cupo y la ubicación en categoría socioeconómica. En función de convenios interinstitucionales nacionales o internacionales, podrá haber otros procesos de admisión. El procedimiento de admisión a la universidad será responsabilidad de la Dirección General de Estudiantes en la Sede Matriz y la Dirección de Estudiantes en las demás sedes, las que se encargarán de planificar este procedimiento y su cronograma con las diversas instancias de la universidad. El curso de admisión, de realizarse, reemplaza al examen de admisión con la condición de que el aspirante lo apruebe con los mismos estándares de calidad que el examen de admisión. El procedimiento de admisión para los estudios técnicos y tecnológicos podrá ser diferente del procedimiento de admisión para los demás estudios de tercer nivel, sin embargo, dentro de esta diversidad los criterios de admisión y su valoración serán los mismos para todos los aspirantes a la PUCE en cualquiera de sus sedes. El Consejo Académico aprobará la metodología de cálculo para determinar los puntajes mínimos de ingreso. La Dirección General Académica, en la Sede Matriz, y la Dirección Académica, en las demás sedes, reportará la oferta de carreras y los cupos para cada cohorte en coordinación con las unidades académicas responsables. La Dirección General de Estudiantes en la Sede Matriz y la Dirección de Estudiantes en las otras sedes adjudicará los cupos en función de su disponibilidad y de la metodología de cálculo del puntaje mínimo. En caso de existir convenios interinstitucionales se podrán definir otras maneras de adjudicación de cupos.994
>
> El idioma oficial en la PUCE es el castellano, no obstante, se podrán dictar clases en otro idioma si esto está contemplado en el plan de estudios aprobado. Los postulantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad contarán con acompañamiento en su procedimiento de admisión de acuerdo a la normativa procedimental interna correspondiente. Las unidades académicas podrán solicitar a la Dirección General de Estudiantes en la Sede Matriz y a la Dirección de Estudiantes en las demás sedes, un procedimiento de ingreso adicional específico de la carrera cuando su naturaleza así lo requiera.

Adicionalmente a los requisitos anteriores, la Sede ha regulado otros propios de la PUCE Sede Santo Domingo, que son: cédula de identidad, fotografía en primer plano, y en la modalidad presencial se debe gestionar el certificado médico que emite los servicios médicos de la universidad para la creación de la ficha médica del nuevo estudiante.

2.3. Movilidad estudiantil

En este acápite se busca analizar la movilidad entrante y saliente, es decir, las estancias académicas reconocidas que realiza el alumnado de esta institución en otra universidad y el alumnado que viene de otras instituciones. Para este análisis se deberá indicar el número de horas y destinos o procedencia del alumnado, así como la formación que vienen o van a cursar.

La movilidad estudiantil externa se realiza en función de los convenios institucionales que otorgan plazas para intercambios y prácticas pre-profesionales. Hasta 2020, cada año dos estudiantes viajaron a España y durante 2 meses cumplieron 120 horas de apoyo a cátedra, preparación de clases, etc.

Estas prácticas se realizaron en el Colegio Sant Josep Obrer, establecimiendo de educación básica que pertenece a la Diócesis de Palma de Mallorca (España). Esta actividad era cofinanciada por la Fundación Monseñor Emilio Lorenzo Stehle y por parte de los estudiantes. Un profesor de la Sede es nombrado delegado para tutelar a los estudiantes y acompañarlos.

Sobre los intercambios hasta el momento solo se ha registrado un caso, el estudiante cursó un semestre académico de la carrera de Ciencias de la Educación en el ITESO-MÉXICO, gracias a que la PUCE pertenece a la red AUSJAL que integran universidades gestionadas por los jesuitas. Estaba previsto para 2020 que un estudiante de la misma universidad (ITESO-MÉXICO) llegara a la PUCESD, pero se suspendió por la Emergencia Sanitaria debido a la pandemia COVID 10. Las actividades de intercambio con la red AUSJAL es de reciente actividad a nivel de Sede. Se prevé consolidar una cultura de movilidad estudiantil más consolidada e instaurada en la cultura de calidad del título.

> "la red está integrada por 30 universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. Nuestra misión es desarrollar proyectos comunes de acuerdo con nuestras prioridades estratégicas, y en función de buscar una mayor contribución de las instituciones de educación superior a sus sociedades. Trabajamos con el apoyo de **13 Redes y Grupos de Trabajo**: comunidades de académicos, profesionales y autoridades de las universidades miembro, que de forma voluntaria participan en la materialización de proyectos comunes orientados a mejorar la formación de los estudiantes y el crecimiento de la región. Los homólogos trabajan de forma coordinada con la Secretaría Ejecutiva de la Red AUSJAL y con el respaldo institucional de sus respectivas universidades. Ellos son el motor de los proyectos e iniciativas que lleva a cabo la Asociación alrededor del continente. AUSJAL forma parte de una amplia red mundial de más de 200 universidades jesuitas, con presencia en los cinco continentes y de la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas (IAJU, por sus siglas en inglés). El trabajo de la Red AUSJAL mira más allá de la frontera universitaria al buscar una mayor y mejor contribución de las universidades a sus sociedades" (2022, s.p).

3. RESULTADOS DEL TÍTULO

Para la autoevaluación de este aparatado de resultados, nos detendremos en los relacionados con los resultados de aprendizaje, y los indicadores de satisfacción y rendimiento. Más concretamente se valorará si los resultados de aprendizaje alcanzados por los titulados son coherentes con el perfil de egreso. Así mismo, si los indicadores de satisfacción y rendimiento son adecuados y presentan una evolución favorable. Por último, se analizan los principales datos y resultados del título y se valora la evolución de un núcleo de indicadores mínimo.

3.1. Resultados de aprendizaje

Para mayor abundamiento, los aspectos que se valoran en la evaluación de los resultados de aprendizaje constituyen los siguientes:

Aspectos por valorar: el desarrollo de las actividades académicas, metodologías docentes, sistemas de evaluación y calificación contribuyen a la consecución y valoración de las competencias y los resultados de aprendizaje previstos

La carrera trabaja con un syllabus estandarizado para concretar los distintos programas analíticos (PEAS). En este syllabus se desarrolla cada

unidad temática de forma horizontal junto con los contenidos previstos en la asignatura, las actividades que se deben desarrollar, las evaluaciones y la calendarización. Del mismo modo se identifica el resultado de aprendizaje de la asignatura que contribuye con cada unidad. Los resultados de aprendizaje, contenidos mínimos y denominación de la asignatura se encuentran establecidos en el proyecto de carrera aprobado por la autoridad gubernamental y concretados en la pea y el syllabus de cada asignatura.

Para mayor abundamiento, el resultado de aprendizaje se va desarrollando por cada unidad temática. La calendarización que se realiza en la planificación permite ubicar en el tiempo la impartición de los contenidos mínimos del proyecto de carrera, así como el desarrollo de los resultados de aprendizaje. Estos contenidos y resultados de aprendizaje se concretan en el PEA, y más tarde en el syllabus. El profesor puede y debe ampliar esos contenidos mínimos con las temáticas más relevantes y actuales. Además, se hace el seguimiento respectivo a través de la Plataforma virtual Portas (Entorno Virtual de Aprendizaje institucional) que permite evidenciar el desarrollo de esta planificación.

En definitiva, el diseño curricular de la carrera se encuentra desarrollado del siguiente modo:

- La institución universitaria propone un proyecto de acrera a la instancia gubernamental competente,
- Esta instancia gubernamental lo aprueba, rechaza o modifica las cuestiones que vean necesarias.
- La institución una vez aprobada la carrera elabora los programas analíticos según el proyecto de carrera.
- Los profesores elaboran los syllabus según los programas analíticos.

Respecto a las tasas de éxito por materia y en prácticas se aprecian limitaciones. Más concretamente es la ausencia de manejo de información en este aspecto, pues si bien se puede sacar un reporte de las notas por periodo académico, no existe un cálculo de la tasa de éxito por materia que pueda servir para tomar decisiones. Igualmente ocurre con las tasas de éxito de las prácticas.

3.2. Indicadores de satisfacción y rendimiento

Entre los aspectos a valorar en esta evaluación resultan los siguientes: a) indicadores de demanda (valorar el número de matriculados en relación con las plazas ofertadas); b) indicadores de resultados (valorar las tasas de graduación, abandono y éxito), c) indicar si se realizan encuestas de satisfacción o consultas de opinión sobre el desarrollo del plan de estudios. En caso afirmativo, indicar a qué grupos de interés se realizan estas encuestas (estudiantes, personal académico, egresados, etc.) e indicando porcentajes de participación, periodicidad con que se realizan y aportar los modelos/formatos utilizados para estas encuestas; y d) Indicar si la institución realiza estudios de inserción laboral o seguimiento de egresados. En caso afirmativo indicar periodicidad de estos análisis.

Respecto a estas cuestiones, se aprecia en la evaluación de la carrera la siguiente información:

- Indicadores de demanda: la fluctuación de los matriculados como nuevo ingreso para el primer nivel en la carrera de Educación básica, en relación con el cupo aprobado, ha sido del 60, 57% de media durante los últimos tres años.

- Tasa de éxito del título: La tasa de aprobación de los créditos cursados por los estudiantes en el último periodo académico del año 2020, es del 99% como resultado positivo.

- Tasa de graduación del título: En relación con la última cohorte de nuevos matriculados en la carrera de Educación básica, en el periodo 201602, es del 35%, en comparación con quiénes se graduaron efectivamente.

- Tasa de abandono: de acuerdo con el análisis de los últimos cinco años es de una tasa promedio del 41,30% durante estos últimos cinco años. Donde la principal causa es la carencia de recursos económicos.

Desde que se comenzó con la oferta virtual se realizan encuestas de satisfacción diarias a los estudiantes por asignatura, esto permiten realizar un seguimiento a las clases y tomar correctivos oportunos en caso de

presentarse alguna novedad. Las encuestas llegan a la Coordinación y son enviadas por la Dirección de estudiantes a través de *Google form*. Diariamente se extrae un archivo en Excel con los datos recopilados. Está más dirigido a conocer la percepción de los estudiantes por la clase diaria, más no al título.

Por otro lado, se realiza una encuesta de satisfacción en la Sede. En el último año hemos obtenido una encuesta sobre la calidad de la docencia que aplicamos diariamente para valorar la satisfacción del estudiante sobre cada clase recibida, reflejando un resultado favorable del 92,20% según su percepción. Esa misma encuesta se aplica para todas las carreras.

A nivel nacional, la PUCE está implantada en diferentes regiones del Ecuador a través de sus distintas Sedes. Es destacable la encuesta de satisfacción a nivel nacional. Con respecto a las encuestas de satisfacción a los estudiantes, a nivel de PUCE Nacional se realizan una vez al año, y el informe final es enviado a las autoridades y las Oficinas de Aseguramiento de la Calidad para revisar los detalles de la encuesta y sus resultados. En el 2020, por motivos de pandemia no se llevó a cabo, pero se realizó una encuesta de satisfacción a pedido del gobierno, sobre cómo las instituciones han sobrellevado la pandemia. La población objeto de este estudio la conformaron los estudiantes de grado de las distintas Sedes.

Por último, se reconoce una debilidad en la gestión relacionada con el seguimiento a los egresados. La institución universitaria reconoce la ausencia de información al respecto. Si bien antes de graduarse deben completar una ficha *alumni* con sus datos más relevantes. Estos alimentan una base de datos que requiere de un seguimiento no realizado de una forma constante e institucionalizada. Se les remiten correos masivos con información sobre ofertas formativas de la PUCE y oportunidades laborales. Es una debilidad que se reconoce en la Sede ante la ausencia de información sobre la situación laboral de los graduados.

4. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones que resultaron de la autoevaluación realizada se pueden mencionar las siguientes acciones de mejora. La

autoevaluación que fue realiza finalizó con el acuerdo de acciones entre los distintos equipos de gestión de la Sede. Más concretamente resultaron los siguientes:

1ª.-Propuesta de elaboración de un informe general de gestión de la carrera por periodo académico. Su objetivo será el de conocer la información precisa y actualizada sobre el estado de demanda, calificaciones, graduaciones, práctica, éxito de la materia y titulación, y graduación del título. Especialmente, se busca integrar los criterios del modelo de evaluación de carrera. Entre las actuaciones a desarrollar estaría la realización de un informe general de gestión de la carrera por periodo académico.

2ª.- Propuesta de realización de encuesta de satisfacción sobre el plan de estudios. Ante la ausencia de una encuesta de satisfacción concreta sobre el plan de estudios de la carrera de educación dirigida a estudiantes, profesores y administrativos, esta propuesta busca evaluar el nivel de satisfacción de estos actores mencionados con el desarrollo del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica. Asimismo, consensuar y elaborar un formulario de satisfacción dirigido a profesores, estudiantes y administrativos.

3.- Propuesta de seguimiento a la inserción laboral. Ante la ausencia de información sobre la situación laboral de los *alumni.* Se pretende con esta propuesta establecer la situación laboral de los *alumni* de la Carrera de Ciencias de la Educación Básica en las instituciones a nivel nacional. Para ello se ha propuesto concretar una base de datos de graduados actualizados, diseñar un formulario, remitirlo a los contactos de las bases de datos con una periodicidad determinada, analizar la información e integrar la información al informe general de gestión de la carrera.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación de universidades confiadas a la compañía de Jesús en América Latina (2020). ¿Quiénes somos? https://www.ausjal.org/acerca-de-ausjal/

Ministerio de Educación. (2011). Acuerdo No. 0440 - 13.Modelo del sistema de educación intercultural bilingue. Registro Oficial.

Consejo de Educación Superior (2013). Reglamento de régimen académico. Registro Oficial.

Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2020).Reglamento General de Estudiantes. Publicaciones PUCE.

Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe (ECALFOR) (2021).Evaluación comparativa de los títulos de formación del profesorado latinoamericanos y europeos. Plantilla para elaborar el autoinforme. Subtarea 6.2. Subproducto 1.11. Project: 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP-ProgramaeuropeoEPPKA2 -Cooperation for innovation and the exchange of good practices, Action CBHE-JP-Capacity Building in higher education - Joint Projects. https://ecalfor.eu/

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR MEDIANTE EL ANÁLISIS DE ÍNDICES DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

MARTÍNEZ-TORRES, JAVIER[69]
Universidad de Alicante

GONZÁLVEZ-MACIÁ, CAROLINA[70]
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia a la institución educativa es premisa básica para la consecución de los objetivos escolares. Dada su relevancia, este factor es copiosamente abordado en investigaciones cuya finalidad última se centra en conseguir el adecuado ajuste entre el centro escolar y el propio alumnado.

A pesar de la numerosa producción científica sobre este ámbito y de que su estudio se iniciara hace más de cien años, todavía se ha de superar un primer hándicap, aquel que radica en el establecimiento de las propias definiciones de asistencia y absentismo escolar. Términos utilizados ampliamente desde diversas tendencias, las publicaciones todavía se proponen reconciliar los diversos enfoques contemporáneos y desarrollar un marco heurístico para lograr una conceptualización común (Kearney et al., 2019).

De la misma manera, los problemas de asistencia escolar (*school attendance problems,* SAP, en su término inglés) tampoco presentan una definición consensuada. Los problemas de asistencia a la escuela, en los que se enmarca el absentismo escolar, se refieren generalmente a un conjunto de diferentes tipos de ausencias (por ejemplo, llegar tarde o

[69] Para correspondencia: jmartineztorres@edu.gva.es

[70] Para correspondencia: carolina.gonzalvez@ua.es

faltar a clase) o a dificultades generales para asistir o llegar a la institución educativa (Kearney et al., 2019). Éstos, pueden ser abordados desde una dimensión centrada en la funcionalidad que representan para el propio estudiante (modelos funcionales) o desde los rasgos que les definen, que se materializan en el establecimiento de diferentes tipos de SAP (modelos categoriales).

Son diversos los términos empleados en referencia a la tipología de los SAP, siendo utilizados, además, de manera usualmente inconsistente. Un acercamiento completo a estos términos lo encontramos en Heyne et al. (2019). Paralelamente, Heyne et al. (2018) y Kearney et al. (2019) identifican los tópicos principales referidos a los SAP, términos cuya aceptación es generalizada por parte de la comunidad científica. Así, se destacan: *truancy*, como la falta de asistencia no permitida e inexcusada; *school refusal*, como aquella debida a dificultades emocionales; *school withdrawal*, la originada por los progenitores o tutores; y *school exclusion*, la que tiene como germen el propio centro educativo.

En cuanto a los índices de prevalencia del absentismo escolar, no existe un consenso internacional sobre la definición y valores a utilizar para obtenerlos. Esta realidad deriva en la dificultad para comparar las cifras entre países y éstas a lo largo del tiempo (Gren Landell, 2021).

Por otro lado, es generalizado el uso de instrumentos para la evaluación de los SAP. Existe una concienzuda revisión sistemática de cuestionarios dirigidos a este campo para niños y adolescentes en Gonzálvez et al. (2021). Así, para los autores, son 9 los instrumentos, dirigidos a niños o adolescentes y presentados en inglés o español, que cumplen adecuadamente los criterios para evaluar los SAP y que proporcionan de manera completa sus propiedades psicométricas. Entre ellos destaca la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002), instrumento ampliamente utilizado para evaluar la funcionalidad de los problemas existentes. Ningún otro instrumento que cumpla los criterios seleccionados, en particular para evaluar las diferentes tipologías, ha cobrado tal relevancia internacional.

La identificación de los factores asociados a los SAP se convierte, entre otros, en un aspecto esencial para conocer sobre qué elementos se debe

realizar la intervención. La propia etiología y características de estos problemas provocan que sean múltiples y variados los factores estudiados por los diferentes equipos de investigación. Gubbles et al. (2019) presentan un metaanálisis en el que se marcan como objetivo sintetizar las pruebas disponibles sobre los factores de riesgo de absentismo y abandono escolar, permitiendo así ampliar el conocimiento objetivo que se tiene sobre la cuestión.

Una vez determinados los componentes que guardan asociación con los SAP, es la intervención la que cobra relevancia. Tal y como señala Heyne (2018), han surgido numerosos planteamientos para abordar esta problemática. Intervenciones, fundamentalmente multimodales y mayoritariamente centradas en los tópicos de *school refusal* y *truancy*, de las que se hace patente la necesidad de mejorar (Heyne, 2018).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente estudio se centra en conocer el estado actual de la investigación sobre el absentismo escolar a través de la producción científica publicada en el último quinquenio (2017-2021).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De manera particular, se pretenden identificar y analizar las características de diferentes índices:

- Productividad temporal.
    - Productividad por autores.
    - Índice de coautoría.
    - Productividad por revistas.
    - Tópicos utilizados en las investigaciones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Unidad de análisis

Se trabajó con una muestra documental compuesta por 512 artículos que fueron el centro de análisis de diversos indicadores: productividad temporal, productividad por revistas, productividad por autores, índice de coautoría y tópicos utilizados en las investigaciones.

3.2. Instrumentos

Para la obtención de la muestra documental se realizó una búsqueda bibliográfica en dos bases de datos utilizadas como fuentes, ambas con carácter interdisciplinar y alto reconocimiento:

- *Web of Science,* colección de bases de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas que recogen información desde 1900 hasta la actualidad. La colección básica *Core Collection* abarca las Ciencias, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades.

- *Scopus,* base de datos bibliográfica, de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas. Cubre áreas de Ciencia, Tecnología, Medicina y Ciencias Sociales, incluyendo Artes y Humanidades. Su cobertura principal se inicia en 1996 aunque puede llegar hasta 1970.

3.3. Procedimiento

La presente exploración se realizó a lo largo del mes de febrero de 2022, estableciendo como estrategia de búsqueda ("*school refusal*" or "*truancy*" or "*school absenteeism*" or "*school withdrawal*" or "*school exclusion*").

En *Web of Science* se utilizó únicamente la colección principal y se acotó la búsqueda al campo "*tema*", que en esta base de datos incluye los contenidos del título, el abstract, las palabras clave de autor y las keywords plus. En Scopus se realizó la delimitación a "*título, resumen, palabra clave*".

De manera concreta, se define la búsqueda en un espacio temporal específico, incluyéndose los últimos 5 años (2017-2021).

En una primera muestra documental se obtuvo un total de 2036 documentos, correspondiendo 973 a la búsqueda en *Web of Science* y 1063 a la exploración en *Scopus.* En ambos casos se determinó conveniente filtrar los resultados obtenidos en función del tipo de documento, limitando a "artículo", e idioma, optando por los documentos redactados en "inglés" y/o "español". Así, se redujo la muestra a un total de 1651 artículos, 810 derivados de la búsqueda en *Web of Science* y 841 de *Scopus.*

La siguiente acción se centró en la detección y eliminación de duplicidades, una misma investigación indexada en las dos bases de datos consultadas, con objeto de asegurar que la misma referencia no fuera contabilizada en dos ocasiones. Igualmente, se eliminaron aquellos artículos que no abordan la temática objeto de estudio, el absentismo escolar en alguna de sus modalidades de presentación. Para lo anterior se realizó la lectura de título, resumen y palabras clave. Como resultado se dispuso de la mencionada muestra documental compuesta por 512 artículos finales.

El conjunto de documentos seleccionados ha sido origen de los resultados extraídos y discutidos en el presente texto mediante el análisis de diferentes variables: año de publicación, revista o medio de difusión en el que se ha publicado, autor o autores del documento, índice de coautoría entre las personas investigadoras y análisis de las temáticas de investigación mediante la identificación del tópico empleado en cada estudio.

3.4. Análisis de datos

Se presenta un estudio ex post facto retrospectivo según la clasificación de Montero y León (2007). Se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias para identificar y sistematizar las distintas variables. El programa estadístico utilizado ha sido el SPSS 20.

4. RESULTADOS

4.1 Productividad temporal

Se constata un aumento en la publicación de artículos cuya temática gira en torno a la asistencia escolar en alguna de sus vertientes. Los datos marcan cómo los documentos hallados en 2021 suponen un 9.96% más que los encontrados en 2017, pasando de representar un 14.06% el primer año analizado al 24.02% de 2021. Estas cifras marcan un aumento del 70.83% respecto a los datos de ambos años.

Si bien se ratifica el mencionado aumento, se hace patente que éste es cada vez menor. El año 2018 supone un aumento del 30.55% respecto a las publicaciones del año precedente; 2019 corresponde a una subida del 11.70% respecto a 2018; 2020 supone un 12.38% respecto al precedente; por último, 2021 reduce su aumento a un 4.23% respecto a 2020.

TABLA 1. *Distribución temporal de los artículos analizados.*

Año	N	%
2017	72	14.06
2018	94	18.36
2019	105	20.51
2020	118	23.05
2021	123	24.02

Fuente: elaboración propia

4.2 Productividad por autores

En lo que se refiere a la autoría de los artículos analizados, se han obtenido 1439 firmantes distintos.

De manera particular, siguiendo a Crane (1969), que distinguió diferentes tipos de autores en función de su producción publicada en referencia a un determinado tema de investigación, una gran mayoría, 85.13%, corresponde a autores transeúntes (un único trabajo publicado); un 12.86% supone autores aspirantes (de 2 a 4 trabajos publicados); un 1.25% son productores moderados (entre 5 y 9 publicaciones); y un 0.76% se destaca como grandes productores (más de 10 publicaciones).

De entre los 11 autores considerados como grandes productores destacan Gonzálvez (40 artículos), Sanmartín (35 artículos), García-Fernández (30 artículos), Vicent (27 artículos), autores que abordan principalmente el tópico *school refusal* en sus distintas dimensiones, y Gottfried (25 artículos) que centra gran parte de sus investigaciones en diversos factores de riesgo que se asocian al índice de absentismo escolar mostrado por los discentes.

TABLA 2. *Autores más productivos.*

Autor	Número de artículos
Gonzálvez, Carolina	40
Sanmartín, Ricardo	35
García-Fernández, José M.	30
Vicent, María	27
Gottfried, Michael A.	25
Inglés, Cándido J.	20
Heyne, David	19
Kearney, Christopher A.	15
Mazerolle, Lorraine	11
Fernandez-Sogorb, Aitana	10
Kirksey, J. Jacob	10

Fuente: elaboración propia

4.3 Índice de coautoría

Para el cálculo de este indicador se atribuyó la publicación analizada a cada persona firmante, asignando un punto a cada una de ellas.

Así, las publicaciones con 5 o más autores son las más representativas ya que suponen un 32.03% del total; éstas son seguidas por los artículos con 2 autores, que suponen un 22.66%; las publicaciones con 3 y 4 autores firmantes mantienen una representatividad similar, con un 15.43% y un 17.19% respectivamente; por último, la

responsabilidad individual sobre un artículo supone la menor relevancia encontrada, presentando un 12.70% de las publicaciones analizadas.

TABLA 3. *Índice de cotutoría*

Año	N	%
1 solo autor	65	12.70
2 autores	116	22.66
3 autores	79	15.43
4 autores	88	17.19
5 o más autores	164	32.03

Fuente: elaboración propia

4.4 Productividad por revistas y medios de difusión

Los documentos analizados han sido publicados en un conjunto de 303 revistas. De la totalidad, 211 revistas divulgan un único artículo, 57 publican 2 artículos, 30 revistas se enmarcan en el intervalo entre 3 y 8 artículos y 5 revistas publican 9 o más estudios.

Destacan especialmente 3 revistas:

- *Frontiers in Psychology*, con 18 artículos publicados en el intervalo temporal seleccionado; esta revista aborda el área temática de las Ciencias Psicológicas mediante una estricta revisión por pares. Su editorial es Frontiers Media S.A.
    - *Developmental and Educational Psychology*, con 14 artículos; la revista aborda los campos del conocimiento de la Psicología del Desarrollo y de la Educación a la vez que otras Ciencias Sociales. Su editorial es Elsevier Ltd.
    - *Emotional and Behavioural Difficulties*, con 13 publicaciones divulgadas; la revista incluye el abordaje de las áreas de Psiquiatría y Salud Mental, Psicología Clínica y Psicología del Desarrollo y de la Educación. Su editorial es Taylor and Francis Ltd.

TABLA 4. *Producción de revistas y medios de difusión*

Autor	Número de artículos
Frontiers in Psychology	18
Children and Youth Services Review	14
Emotional and Behavioural Difficulties	13
Cognitive and Behavioral Practice	9
International Journal of Environmental Research and Public Health	9

Fuente: elaboración propia

4.5 Tópicos utilizados en las investigaciones

Si bien hay que recordar que la búsqueda realizada en las bases de datos se centró en los tópicos "school refusal", "truancy", "school absenteeism", "school withdrawal" y "school exclusion", se puede destacar que los trabajos de investigación obtenidos en la muestra documental final proporcionan información tanto de estos como de otros términos utilizados.

De manera global, los términos utilizados se concentran mayoritariamente en alguna de las formas de *school attendance*, representando éstos un 48,07% del total. Igualmente, cobran importancia los tópicos *truancy*, que suma un 19,50%, y *school refusal*, cuyo uso asciende a un 18,15%. Con menor impacto aparecen los términos *school exclusion*, cuya representación es del 9,85%, *dropout*, con un 2,70% y *school withdrawal*, cuya utilización supone únicamente un 0,77%. Los estudios se complementan con aquellos que hacen uso de algún otro tópico alternativo, cuya suma tiene una representatividad del 0.97%.

TABLA 5. *Tópicos utilizados en las investigaciones*

Año	N	%
School Attendance	249	48.07
Truancy	101	19.50
School Refusal	94	18.15
School Exclusion	51	9.85
Dropout	14	2.70
Alternative topic	5	0.97
School Withdrawal	4	0.77

Fuente: elaboración propia

4.5.1. School Attendance.

Tal como se ha indicado, el 48.07% del total de las publicaciones obtenidas como parte de la muestra documental tienen como tópico principal la *asistencia escolar* o *school attendance*. A través de este término enmarcamos la serie de artículos que enfocan sus estudios tanto en la propia presencia del alumnado en la institución educativa como en la falta de comparecencia en el mismo. De esta manera, quedan englobados en esta categoría aquellos análisis cuyos títulos, resúmenes o palabras clave destacan como tópicos de investigación la propia *school attendance* así como *school-going*, *school absenteeism*, *absenteeism*, *school absences* y *chronic absences.*

Esta es una categoría que ha visto incrementado su interés de manera progresiva a lo largo del tiempo investigado, llegando casi a duplicar el número de artículos publicados, de 32 en el año 2017 a 60 en 2020. Los datos quedan enmarcados en el aumento general de artículos publicados dentro de la muestra estudiada pero no supone una subida significativa en la representación de este tópico respecto al resto de términos utilizados por los investigadores. Así en 2017 la cifra de artículos que utilizaron *school attendance* en alguna de sus variables analizadas representaba un 44.44% de la muestra total, porcentaje que ascendió tímidamente hasta el 48.38% de 2021.

En lo que supone a los contenidos que se abordan y que quedan delimitados en los objetivos que se establecen, la mayoría de los estudios optan por la investigación de los factores de riesgo asociados a los SAP, suponen un 68.82% del total, seguido a gran distancia por la valoración de tratamientos o intervenciones, cuya representatividad baja hasta el 14.97%.

4.5.2. Truancy.

Se ha señalado el hallazgo de una representatividad del tópico *truancy* de un 19.50% sobre la muestra documental obtenida.

En lo que respecta al interés que suscita este tipo de problema de asistencia escolar, se observa que se mantiene estable a lo largo del quinquenio investigado. Todos los años valorados, a excepción de 2018, con en torno a un 50% menos publicaciones, presentan un número muy similar de artículos hallados cuya temática aborda este tópico. Si bien el número de publicaciones permanece estable, el hecho de que el número de estudios total haya ascendido de manera progresiva en los cinco años (obsérvese la tabla 1), provoca que la representatividad de este término respecto a los demás decaiga de un 29.1% para 2017 a un 17.7% para 2021.

4.5.3. School Refusal.

Este tópico mantiene un porcentaje de representación de un 18.15% en relación con el resto de los términos valorados obtenidos en la presente investigación.

Respecto al número de publicaciones, se advierte un punto de inflexión entre los años 2017 y 2018, tiempo en el que se doblan los artículos que incluyen este tipo de absentismo como uno de los objetos principales de estudio, pasando de 11 a 24 los estudios encontrados. De la misma manera, a partir de 2018 el interés se mantiene estable, obteniendo un número de investigaciones sin varianzas significativas. Aún con ello, el mantenimiento de una cantidad similar de investigaciones provoca que éstas representen un menor porcentaje respecto de la muestra obtenida (dado el ya comentado aumento general de artículos publicados); si en

2018 los estudios sobre *school refusal* suponían un 25%, en 2021 su representatividad desciende a un 17.74%.

4.5.4. School Exclusion.

Con este término se inicia la descripción de los tópicos de los que se ha hallado una menor tendencia investigativa. Así, los estudios que abordan la *school exclusion* suponen una representación del 9.85% del total de la muestra examinada.

Es relevante señalar que el interés sobre este tópico tiene un punto de inflexión en el año 2018. De haberse hallado sólo 2 artículos en 2017 cuyo estudio se basaba en la falta de asistencia escolar por causa de la propia institución escolar, se aumenta a un número similar de investigaciones (entre 10 y 15) a partir de esa fecha.

4.5.5. School Withdrawal.

Con una representatividad del 0.77%, *school withdrawal* constituye el tópico con menor presencia de los que se han utilizado para realizar la búsqueda en las bases de datos.

No puede hablarse de grandes cambios significativos en el interés por este término respecto a la evolución temporal pero sí puede indicarse que, de no encontrarse ninguna investigación los dos primeros años analizados, se ha pasado a 2 artículos en 2021.

4.5.6. Tópico alternativo.

Durante la indagación se detectó el uso de términos distintos a aquellos que fueron objeto de búsqueda en las bases de datos consultadas.

Se obtuvo un porcentaje de representatividad en la utilización de estos otros tópicos del 3.66%. Puede resaltarse que, mientras que un escaso número se detienen en otros tópicos, gran parte de las investigaciones se corresponden con un término específico, *dropout*.

Dropout

El estudio del abandono escolar completo supuso el hallazgo de una representatividad de un 2.70% respecto del protagonismo de otros términos.

Se observó un progresivo menor interés en el uso de este tópico, pasando de 6 y 4 artículos en 2017 y 2018 a 1 o 2 investigaciones a partir de esa fecha.

Otros términos

El uso de un tópico alternativo a cualquier anterior implica, únicamente, a un 0.96% de investigaciones. Así, las publicaciones que los utilizan no superan el par ninguno de los años analizados.

El término *school phobia* aparece en 2 publicaciones. Una de ellas aborda el conocimiento de la ausencia de sus hijos por parte de las familias (Hasan, 2021); la otra detalla la relación de la fobia escolar con la ansiedad de separación en niños que presentan trastorno de espectro autista (Bitsika et al., 2021).

Tardiness es tratada como característica predisponente a un futuro absentismo, a exclusión o abandono escolar y a problemas de salud en el estudiante. Más allá de ser considerado como mero factor asociado a éstos, los autores enmarcan la situación de llegar tarde al centro escolar dentro del continuo de problemas de absentismo cuyo valor oscila entre la propia impuntualidad hasta la inasistencia total (Warne et al., 2020).

School leaving, utilizado como término alternativo de *dropout*, se centra en valorar la toma de decisiones educativas de los jóvenes y como éstas pueden contribuir al abandono escolar (Van Praag et al., 2020)

Educational neglect se entiende como un fenómeno estrechamente vinculado al absentismo escolar pero pobremente investigado y cuya definición y abordaje es complejo. Así, entre uno de sus objetivos de estudio se destaca la necesidad de comprender mejor este tópico, así como realizar su distinción frente a otros tipos de abandono y absentismo escolar (Van Wert et al., 2018).

5. DISCUSIÓN

La asistencia al centro educativo, como característica consustancial, se erige como factor indispensable para la consecución de los objetivos institucionales. El estudio de los SAP, cuyo fin último es la reducción/eliminación de su propia prevalencia, es un área ampliamente investigada, pero en su abordaje son comunes las diferencias en la delimitación de los conceptos utilizados. El objetivo de esta revisión se centró en el examen de la literatura científica publicada en el último quinquenio (2017-2021) cuyo centro de investigación guarda relación con la asistencia escolar en alguna de sus vertientes.

Se trabajó con una muestra documental compuesta por 512 artículos que fueron el centro de análisis de diversos indicadores tales como la evolución de la producción temporal, los términos utilizados, el índice de autoría, los autores más prolíficos y las revistas más representativas en el área.

Se evidencia un mayor interés por el estudio de los SAP con el paso del tiempo al hallarse un aumento progresivo, aunque cada vez menor, en la publicación de artículos científicos. Entre el primer año valorado (2017) y el último (2021) se constata un aumento del 70.83% de publicaciones de este tipo de documento.

Debe subrayarse que estos resultados han de comprenderse desde la situación sociosanitaria habida tras la irrupción del coronavirus responsable de la Covid-19. Así, podrá ser objeto de estudio si el número de artículos publicados posteriormente al 11 febrero de 2019, fecha en la que la *Organización Mundial de la Salud* anunció el nombre de esta nueva enfermedad y punto de inflexión de la situación sanitaria mundial, se ha visto afectado en su cantidad por tal situación. Es necesario cuestionarse si la productividad se ha visto reducida, o no, tanto en 2020 como en 2021, bien por las dificultades para contactar con los distintos medios de difusión o bien por la imposibilidad de continuar con las investigaciones iniciadas previas a la elaboración de los diferentes textos científicos.

El notable interés que suscita este ámbito de actuación favorece la presencia de un elevado número de personas investigadoras protagonistas del estudio y posterior publicación de artículos científicos. La revisión que se expone en estas líneas confirmó que algo más de cuatro de cada cinco investigadores son considerados, en términos de Crane (1969), autores transeúntes ya que han publicado un único trabajo cuya temática aborda los SAP. Los autores aspirantes (de 2 a 4 trabajos publicados) suponen gran parte del resto de investigadores. Pese a su relevancia, tanto los moderados como los grandes productores suponen una representación muy baja del número completo de autores, quedando ambos en torno al 1% del total.

Respecto a los investigadores considerados grandes productores, 11 en total, cinco de los seis primeros destacan por pertenecer al Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Este equipo aborda, principalmente, el tópico *school refusal* en sus distintas dimensiones. Otro de los representantes más prolíficos, Michael A. Gottfried, centra gran parte de sus investigaciones en diversos factores de riesgo que pueden influir en el índice de absentismo escolar. Completan este grupo dos autores cuya relevancia en el ámbito de los SAP está bien demostrada, David Heyne y Christopher A. Kearney.

El índice de coautoría en la publicación de artículos nos acerca al grado de colaboración entre los firmantes, entendida la colaboración científica como el proceso social por el que dos o más investigadores trabajan de forma conjunta compartiendo sus recursos intelectuales y materiales para producir nuevo conocimiento científico (Aleixandre-Benavent et al., 2017). Se halló la tasa de documentos en coautoría variable en función de los investigadores firmantes. Así, las publicaciones con más de 5 autores son las más habituales y las unipersonales las que aparecen con menos frecuencia. Entre las que son elaboradas por 2, 3 o 4 investigadores tienen una ligera mayor representatividad las que son firmadas por dos personas.

No existe ningún medio de difusión específico que aborde los SAP. Esta realidad influye en la diversidad de revistas científicas que incluyen en sus contenidos artículos sobre este ámbito de investigación, publicando la mayoría de ellas (69.63%) un único estudio a lo largo de todo el

periodo revisado. De las restantes, 57 de ellas (18.81%) han publicado dos artículos, en 30 revistas (9.9%) han aparecido entre 3 y 8 investigaciones y únicamente 5 (1.65%) son las que logran una mayor especialización al publicar 9 o más estudios en el quinquenio que ha sido objeto de revisión.

Las tres revistas que destacan por el mayor número de publicaciones lo hacen desde determinadas áreas de conocimiento. *Frontiers in Psychology* se enmarca en las Ciencias Psicológicas, *Developmental and Educational Psychology* a partir de los campos del conocimiento de la Psicología del Desarrollo y de la Educación a la vez que otras Ciencias Sociales y *Emotional and Behavioural Difficulties* desde las áreas de Psiquiatría y Salud Mental, Psicología Clínica y Psicología del Desarrollo y de la Educación. Las revistas que siguen en importancia, *Cognitive and Behavioral Practice* y *International Journal of Environmental Research and Public Health*, algo menos representativas, pero aún relevantes, se centran respectivamente en la perspectiva cognitivo-conductal y en las Ciencias e Ingeniería Medioambiental, Salud Pública, Salud Ambiental, Higiene Ocupacional, Investigación en Economía de la Salud y Salud Global.

El uso de unos términos sobre otros nos acerca al conocimiento sobre el interés de los investigadores sobre el tema. Con ello se descubre si dicho interés se centra en formas generales o se desea ahondar en tópicos específicos. Así, los términos más utilizados por los autores a la hora de plantear y desarrollar sus estudios se concentran mayoritariamente en alguna de las formas de calificar la asistencia escolar (*school attendance, school-going, school absenteeism, absenteeism, school absences, chronic absences*). Del 48.07% que representan los tópicos anteriores, se desciende a prevalencias similares para los otros dos términos que presentan más relevancia, *truancy* y *school refusal* (19.50% y 18.15% respectivamente). Menor impacto, por lo que se deduce un menor interés, aparece en el resto de los términos utilizados, *school exclusion* (en el que se ha incluido *suspensions* y *school suspension*, con un 9.85%) y *school withdrawal* (0.77%). Adicionalmente, se ha hallado la presencia de uso de tópicos alternativos a los que fueron protagonistas en la presente búsqueda sistemática en las bases de datos. Si bien la suma de todos ellos representa un 3.66%, sólo un término en particular, *dropout*

(se ha incluido *drop-out*) supone un 2.70%. Otros tópicos hallados con proporciones muy bajas (entre ellos suman un 0.96%) son *school phobia*, *tardiness, school leaving* y *educational neglect*.

A este tenor, se observó una evolución en el interés por el uso de cada tópico a lo largo del tiempo examinado. Así, si bien los términos *school attendance y school refusal* se mantienen estables, *truancy* y *dropout* manifiestan una menor representatividad respecto del uso total con el paso del tiempo. Por el contrario, *school exclusión* caracteriza un aumento significativo a partir de 2018, observándose un mayor interés por las variables propias de la institución educativa y como éstas se convierten en factor de riesgo asociado a los problemas de asistencia.

Es de rigor mencionar algunas limitaciones del presente estudio. El propio método de obtención de artículos, elección mediante lectura de título, resumen y palabras clave, ha podido dejar fuera de la muestra final documentos que pueden cumplir con el objeto de valoración. De la misma manera, se han utilizado dos bases de datos que, pese a ser relevantes en el área investigada, no son suficientes para cubrir la totalidad de los artículos publicados. De haberse usado alguna otra base de datos más, se podría haber obtenido un mayor número de documentos y éstos podrían estar enfocados a determinados tópicos. Así, mediante el uso de una base de datos centrada en el área educativa se podrían haber originado más resultados sobre *school exclusion*; igualmente, el uso de una base de datos con mayor carga en el ámbito social podría haber ofrecido mayores resultados sobre *school withdrawal*. Por añadidura, se optó por el uso de determinados tópicos para la búsqueda, los considerados más representativos de los SAP, pero podrían haberse hallado otros resultados de haber optado por otros términos. Así, se considera que, para futuras exploraciones, se deberá valorar la inclusión de los tópicos *dropout* y *drop-out* como términos de búsqueda.

Para finalizar, son diversas las líneas de investigación que futuros estudios podrán seguir a partir de la revisión que se presenta. Como prioridad, se destaca la necesidad de un mayor abordaje del contexto sociofamiliar como uno de los factores originarios de SAP. Así, pese a que se supone el tópico *school withdrawal* como un ámbito de estudio que presenta grandes dificultades para su estudio (familias que no muestran una

adecuada preocupación por el adecuado desarrollo de sus hijos difícilmente van a facilitar los procesos de una investigación), su abordaje se considera altamente relevante en la delimitación y posterior intervención de los SAP y de las consecuencias que ellos ocasionan.

6. CONCLUSIONES

A partir del presente estudio se realizó una revisión de los artículos científicos publicados con objeto de conocer el estado actual de la investigación sobre el absentismo escolar, determinándose los últimos cinco años como intervalo temporal. Diferentes factores se tuvieron en cuenta, identificándose y analizándose diversos índices.

Se confirma con el tiempo un interés creciente, aunque cada vez menor, por el estudio de la asistencia escolar *school attendance*, teniendo especial repercusión el abordaje de algunas de las formas de ese término (*school attendance*, *school-going*, *school absenteeism*, *absenteeism*, *school absences y chronic absence)* sobre el uso de otros tópicos.

Igualmente, se constata la necesidad de alcanzar el consenso de la comunidad científica en la conceptualización y delimitación de términos, situación que permitirá obtener una identificación generalizable de factores asociados y, en última instancia, asegurará el establecimiento de procesos de intervención aplicables a diferentes contextos y realidades.

Mediante los resultados que se exponen en este documento se abren interesantes, y necesarias, líneas de investigación.

8. REFERENCIAS

Bitsika, V., Sharpley, C. y Heyne, D. (2021). Risk for school refusal among autistic boys bullied at school: Investigating associations with social phobia and separation anxiety. International Journal of Disability, Development and Education, 69(1), 190-203. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1969544

Crane, D. (1969). Social structures in a group of scientist: a test of the "invisible college" hypothesis. American Sociological Review, 34(3), 335-352. https://doi.org/10.2307/2092499

Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires. International Journal of Educational Research, 105, 101702. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101702

Gren Landell, M. (2021). Chapter 1. Introduction. In Gren Landell, M. (Ed.), School attendance problems: A research update and where to go (pp. 39-44). Jerringfonden.

Gubbels, J., Van der Put, C. E. y Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. Journal of Youth and Adolescence, 48, 1637-1667. https://doi:10.1007/s10964-019-01072-5

Hasan, A. A. (2021). Parents' knowledge concerning school phobia of their children in Baghdad city, Iraq. Indian Journal of Forensic Medicine and Toxicology, 15(1), 2329–2335. https://doi.org/10.37506/ijfmt.v15i1.13749

Heyne, D. (2018). Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series. Cognitive and Behavioral Practice, 26 (1), 1-7. https://doi:10.1016/j.cbpra.2018.12.003

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. https://doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006

Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24(4), 235-245. https://doi:10.1023/a:1020774932043

Kearney, C. A., Gonzálvez, C., Graczyk, P. A. y Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). Frontiers in Psychology, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222

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.

Van Praag, L., Boone, S., Van Caudenberg, R., Nouwen, W. y Timmerman, C. (2020): Long and winding roads: educational decision- making of youngsters at risk of early school leaving in Flanders. Educational Estudies, 46(5), 532-547. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620690

Van Wert, M., Fallon, B., Trocmé, N., y Collin-Vézina, D. (2018). Educational neglect: Understanding 20 years of child welfare trends. Child Abuse and Neglect, 75, 50–60. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.034

Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L., y Wall, E. (2020). On time: A qualitative study of Swedish students', parents' and teachers' views on school attendance, with a focus on tardiness. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(4), 1430. https://doi.org/10.3390/ijerph17041430